

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ

ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ (ONLINE)
ΤΟΜΟΣ ΣΤ΄

**Περιοδική Έκδοση Έρευνας στην Εκπαίδευση
Του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

2013

YEARBOOK

OF THE DEPARTMENT OF EARLY CHILDHOOD STUDIES

(ONLINE)

VOLUME 6

A JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION AND TRAINING
UNIVERSITY OF IOANNINA PUBLICATIONS



UNIVERSITY OF IOANNINA

IOANNINA

GREECE

Συντακτική Επιτροπή

Σύμβουλοι Έκδοσης:

Σακελλαρίου Μαρία Προέδρος Π.Τ.Ν. - Αν. Καθηγήτρια

Παγγέ Τζένη Καθηγήτρια

Συντονίστρια- Υπεύθυνη Έκδοσης:

Σπανάκη Μαριάννα Επ. Καθηγήτρια

Βοηθοί Σύνταξης

Παπαντωνίου Γεωργία Επ. Καθηγήτρια

Πλακίτση Κατερίνα Αν. Καθηγήτρια

Σπανάκη Μαριάννα Επ. Καθηγήτρια

Εκδοτική Επιτροπή

Αποστολόπουλος Χαράλαμπος Καθηγητής

Βαμβακούση Ξανθή-Ξένια Επ. Καθηγήτρια

Γιώτσα Άρτεμις Επ. Καθηγήτρια

Ζάραγκας Χαρίλαος Επ. Καθηγητής

Θάνος Θεόδωρος Επ. Καθηγητής

Καλδρυμίδου Μαρία Καθηγήτρια

Καραμήτρου Αικατερίνη Επ. Καθηγήτρια

Κουτρας Βασίλειος Καθηγητής

Λαδογιάννη Γεωργία Καθηγήτρια

Μπάκας Θωμάς Επ. Καθηγητής

Ράπτης Θεοχάρης Επ. Καθηγητής

Σακελλαρίου Μαρία Αν. Καθηγήτρια

Στεργίου Λήδα Επ. Καθηγήτρια

Σαρρής Δημήτριος Λέκτορας

Τριάντου-Καψωμένου Ιφιγένεια Αν. Καθηγήτρια

Τσιτσανούδη -Μαλλίδη Νικολέττα Επ. Καθηγήτρια

Διεθνής Επιτροπή

Dr. Thomas Mc Cloughlin Lecturer in Science Education, Education Department St Patrick's College, Dublin City University, Ireland

Professor Dr. Isabelle Diehm Goethe-Universität Fachbereich
Erziehungswissenschaften Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft Frankfurt,
Germany.

Professor Dr. Leta Dromantien Faculty of Social Technologies Mykolas Romeris
University, Vilnius, Lithuania

Associate Professor Dr. Eleni Loizou Department of Education Early Childhood
Program Nicosia, University of Cyprus,

Professor Dr. Irimi Tsamadou-Jacobberger Faculté des Langues et des Culture
Etrangères Université de Strasbourg, Strasbourg, France

Professor Dr. Lieven Verschaffel Centre for Instructional Psychology and Technology
Education and Training Research Group Katholieke Universitat Leuven Belgium

Κριτές

Τα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος και ειδικοί κριτές

Εκδότης

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ISSN: 2241-200X

Copyright © 2011: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και οι συγγραφείς των άρθρων ατομικά

Κανένα τμήμα των δημοσιεύσεων δεν μπορεί να αναπαραχθεί ή να μεταδοθεί με
κανένα τρόπο ή μέσο ηλεκτρονικό, μηχανικό φωτοαντιγραφικό ή άλλο για
εμπορικούς λόγους, χωρίς την έγγραφη άδεια του Εκδότη. Αποστελλόμενα κείμενα
στο περιοδικό δεν επιστρέφονται.

Website: <http://www.uoi.gr/schools/early-childhood/epetirida.htm>

Διαμόρφωση κειμένων: Κατσαδήμα Έφη (ΕΤΕΠ του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων)

Τεχνική επιμέλεια Έκδοσης και Ιστοσελίδας: Πέτρος Τζίμας Εκπαιδευτικός
Πληροφορικής, ΒΑ, Μsc Υποψήφιος διδάκτορας

Editors

Consultant Editors:

Associate Professor Dr. Maria Sakellariou - Head of the Department

Professor Dr. Jenny Pange

Editor-in Chief:

Assistant Professor Dr. Mariana Spanaki

Assistant Editors

Assistant Professor Dr. Georgia Papantoniou

Associate Professor Dr. Katerina Plakitsi

Assistant Professor Dr. Mariana Spanaki

Editorial Board

Professor Dr. Charalambos Apostolopoulos

Assistant Professor Dr. Thomas Bakas

Assistant Professor Dr. Artemis Giotsa

Professor Dr. Maria Kaldrimidou

Professor Dr. Vassilis Koutras

Assistant Professor Dr. Ekaterini Karamitrou

Professor Dr. Georgia Ladogianni

Assistant Professor Dr. Theocharis Raptis

Assistant Professor Dr. Leda Stergiou

Lecturer Dr. Dimitrios Sarris

Assistant Professor Dr. Theodoros Thanos

Associate Professor Dr. Ifigenia Triantou-Kapsomenou

Assistant Professor Dr. Nikoletta Tsitsanoudi-Mallidi

Assistant Professor Dr. Xanthi Vamvakoussi

Assistant Professor Dr. Charilaos Zaragas

International Committee

Dr. Thomas Mc Cloughlin

Lecturer in Science Education, Education

Department St Patrick's College, Dublin City University, Ireland

Professor Dr. Isabelle Diehm Goethe-Universität Fachbereich
Erziehungswissenschaften Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft Frankfurt,
Germany.

Professor Dr. Leta Dromantiene Faculty of Social Technologies Mykolas Romeris
University, Vilnius, Lithuania

Associate Professor Dr. Eleni Loizou Department of Education Early Childhood
Program Nicosia, University of Cyprus,

Professor Dr. Irimi Tsamadou-Jacobberger Faculté des Langues et des Culture
Etrangères Université de Strasbourg, Strasbourg, France

Professor Dr. Lieven Verschaffel Centre for Instructional Psychology and Technology
Education and Training Research Group Katholieke Universitat Leuven Belgium

Reviewers

Academic members of the Department of Early Childhood Studies, University of
Ioannina and academic readers from various Universities, Greece.

ISSN: 2241-200X

Copyright © 2011: Paedagogics Department of Early Childhood Studies, Faculty of
Education, University of Ioannina, and individual authors.

All rights reserved: No part of this publication may be reproduced, stored in a
retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical,
photocopying recording or otherwise for commercial purposes, without the written
permission of the copyright owners. Manuscripts submitted to the journal in no case
are returned back.

Website: <http://www.uoi.gr/schools/early-childhood/epetirida.htm>

Electronic editing: Effie Katsadima (S.T.R.S. University of Ioannina)

Technical support University Webpages: Petros Tzimas, Informatics Teacher,
BA, Msc, PhD student

περιεχόμενα

σελ.3 **Εκδοτικό Σημείωμα**

σελ. **Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη**

Σύγχρονες γλωσσικές χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος *όπου* : Τα «λάθη» του σήμερα, «κανόνας» του αύριο;

σελ. **Θωμάς Μπάκας**

Η διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων νηπιαγωγών και δασκάλων στα Διδασκαλεία και τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες της Ελλάδας.

σελ. **Θεόδωρος Β. Θάνος & Ευθύμιος Τόλιος**

Εκπαιδευτικές-πολιτιστικές πρακτικές των γονέων και κοινωνική προέλευση

σελ. **Ευγενία Αρβανίτη**

Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι"

σελ. **Ελένη Γιουμίδου, Άννα Χρυσανθίδου, Δέσποινα Μωραϊτου, Γεωργία Παπαντωνίου**

Η Επίδραση του Αρνητικού και του Θετικού Θυμικού στη Λεκτική Ευχέρεια Ατόμων Προχωρημένης Ηλικίας

σελ. **Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας**

Κινητική Απόδοση Νήπιων Και Η Σχέση Της Με Τους Δείκτες Σωματικής Ανάπτυξης

σελ. **Leta Dromantienė, Valdonė Indrašienė, Odeta Merfeldaitė, Romas Prakapas**

Teachers' Professional Development: The Case of Lithuania

Κρυσταλλένια Διμηνίδου, Δέσποινα Μωραϊτου, Γεωργία Παπαντωνίου

Η επίδραση του άγχους εξέτασης στη Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης (ΔΣΓΕ): Εξέταση του ρόλου της ηλικίας και βασικών βιοδεικτών που συνδέονται με το γνωστικό γήρας

σελ. **Kamtsios Spiridon & Karagiannopoulou Evangelia**

Exploring academic hardiness in Greek students: Links with achievement and year of study.

σελ. **Αθανάσιος Σύψας, Άσπα Θ.Μ. Λέκκα, Τζένη Παγγέ**

Εκπαιδευτικά παιχνίδια με Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης παιδιών

σελ. **Περιλήψεις**

σελ. **Βιογραφικά Σημειώματα των συγγραφέων**

σελ. **Στοιχεία για την υποβολή άρθρων στην Επετηρίδα**

contents

- p. **Editorial note**
- p. **Nikoletta Tsitsanoudi-Mallidi**
Modern language use of the adverb "opou": The "errors" of today, "rule" of tomorrow?
- p. **Thomas Bakas**
The administrative training of candidates kindergarten teachers and teachers in colleges teachers and pedagogical academies of Greece.
- p. **Theodoros V. Thanos & Efthimios Tolios**
Educational - cultural practices of parents and social origin
- p. **Eugenia Arvanitis**
Civic pluralism and intercultural transformative education: Rethinking the dichotomy "us" vs "others"
- p. **Eleni Gioumidou, Anna Chrysanthidou, Despina Moraitou, Georgia Papantoniou**
The Effect of Negative and Positive Affect on Verbal Fluency of Older Adults
- p. **Charilaos K. Zaragas**
Motor Efficiency Of Preschool Children And Its Relationship With Their Body Development Indicators
- p. **Leta Dromantienė, Valdonė Indrašienė, Odeta Merfeldaitė, Romas Prakapas**
Teachers' Professional Development: The Case of Lithuania
- p. **Krystallenia Diminidou, Despina Moraitou, Georgia Papantoniou**
The effect of test anxiety on Mini Mental State Examination (MMSE): examining the role of age and basic biomarkers related to cognitive aging
- Kamtsios Spiridon & Karagiannopoulou Evangelia**
Exploring academic hardiness in Greek students: Links with achievement and year of study.
- Athanasios Sypsas, Aspa Lekka, Jenny Pange**
Educational games using Information and Communication Technologies for the development of environmental awareness of children
- p. **Abstracts**
- p. **Brief C.Vs of Contributors**
- p. **Guidelines for submitting an Article**

Σύγχρονες γλωσσικές χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος *όπου* : Τα «λάθη» του σήμερα, «κανόνες» του αύριο;

Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και ασχολείται με τις γλωσσικές χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος *όπου*, το οποίο σήμερα ενδημεί στον προφορικό λόγο. Αναλύονται 122 παραδείγματα χρήσεων από τον προφορικό και γραπτό λόγο, τα οποία αντλούνται α. από τον λόγο που εκπέμπεται από τα ηλεκτρονικά μέσα μαζικής επικοινωνίας β. από επιστημονικά κείμενα γ. από τον λόγο των πολιτικών δ. από τον λόγο των νηπίων. Όπως εξηγείται, κάθε φορά που οι χρήσεις του *όπου* αξιολογούνται με βάση τις νόρμες και τους κανόνες της γραμματικής, προκύπτει ότι κινούνται στα όρια του «γλωσσικού λάθους» ή τα υπερβαίνουν. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται μία (επερχόμενη) γλωσσική αλλαγή, η οποία συνίσταται στο φαινόμενο της κυριαρχίας του *όπου* σε μία σειρά συντακτικά περιβάλλοντα, για τα οποία η γραμματική λειτουργεί απαγορευτικά. Τελικά, τα σημερινά γλωσσικά λάθη αντιμετωπίζονται ως πρόκριμα γλωσσικών αλλαγών ή ίχνη κυοφορούμενων γλωσσικών ανατροπών. Το γεγονός της εκτεταμένης χρήσης του *όπου* τόσο στο επίπεδο του τηλεοπτικού λόγου, που έχει μία τεράστια επιρροή στην κοινότητα, όσο και στο επίπεδο του επιστημονικού λόγου, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η γλωσσική μετατροπή έχει ήδη συντελεστεί ή σταδιακά ολοκληρώνεται, καθώς το γλωσσικό έδαφος είναι έτοιμο για την υποδοχή των διάδοχων ισοδύναμων ή υποκατάστατων γλωσσικών τύπων και σχημάτων. Αδρομερώς, η εργασία αναδεικνύει μία από τις αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη γλώσσα, δεδομένου ότι η αρχή των μεταβολών, των «αλλοιώσεων» ή των «αποκλίσεων» βασίζεται στην αρχή της συνέχειας της γλώσσας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ :γλωσσικό λάθος, ιστορική ορθογραφία, γλωσσική χρήση, γραμματική, συντακτικά περιβάλλοντα, απλοποίηση, παρέκκλιση

Modern language use of the adverb "οπου": The "errors" of today, "rule" of tomorrow?

Nikoletta Tsitsanoudi-Mallidi

ABSTRACT

The paper is part of the scientific field of Applied Linguistics and deals with the language uses of the adverb "οπου" that is endemic in modern Greek language. We analyze 122 examples of uses of the spoken and written language which have been taken from a. electronic media discourse b. scientific texts c. political speeches, and d. toddlers speech. As we explain, whenever the uses of "οπου" are evaluated based on the norms and rules of grammar, we have to do less or more with "linguistic error". More specifically, we notice a domination of "οπου" in certain syntactic environments for which the grammar rules work prohibitively. Current language mistakes are eventually treated as predictors of traces of future language changes. The widespread use of "οπου" in the level of televisional and scientific discourse leads to the conclusion that language conversion has already occurred or gradually is getting completed. Finally the paper highlights one of the changes that characterize the language showing that the beginning of change, lesion, or deviation is based on the principle of continuity of language.

KEYWORDS: language mistake, historical spelling, language use, grammar, syntactic environments, simplifying, deviation

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως κορυφαίος ζωντανός οργανισμός η γλώσσα που μιλιέται από βιολογικά ενεργές υπάρξεις εξελίσσεται καθημερινά και διαρκώς. Η γλωσσική κοινότητα επηρεαζόμενη κάθε φορά από ποικίλα κοινωνικοπολιτικά, οικονομικά και ευρύτερα πολιτισμικά δεδομένα απογειώνει ή συρρικνώνει μέσα από τις τρέχουσες χρήσεις μορφές και τύπους, τους οποίους άλλοτε περιβάλλει με την αίγλη του κανόνα και την ισχύ του προτύπου και άλλοτε απαξιώνει ως απαρχαιωμένους, ιδεολογικά ελέγξιμους, ιστορικά λανθασμένους ή και υποδεέστερους από κοινωνικής άποψης. Επιπλέον, κατά καιρούς, και κυρίως για ιδεολογικούς λόγους, αναπτύσσονται απόλυτες, περιοριστικές ή κλειστές αξιολογικές στάσεις απέναντι στη γλώσσα που διακρίνονται για τους αφορισμούς και την κινδυνολαγνεία τους. Όσο κι αν ο εκπαιδευτικός καλείται - τουλάχιστον στο παραδοσιακό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας όπου στόχος είναι η διδασκαλία της «πρότυπης ποικιλίας» μιας γλώσσας - να διδάσκει στους μαθητές τις νόρμες των γραμματικών και τα πρότυπα των λεξικών, ο γλωσσολόγος δεν μπορεί παρά να περιγράφει και να κατανοεί αυτές τις αλλαγές αντιμετωπίζοντας και προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του γλωσσικού λάθους (Θεοδωροπούλου – Παπαναστασίου, 2001: 200).

Η εργασία, προκειμένου να τεκμηριώσει την υπόθεση εργασίας που καταθέτει, αποφεύγει κατά κανόνα να ασχοληθεί με χρήσεις του *όπου* που προέρχονται από ομιλητές των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων που δεν έχουν φοιτήσει στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διότι, εάν επιλέγονταν *επικοινωνητέζ* πομποί του συγκεκριμένου προφίλ, τα συμπεράσματα θα ήταν ευκολότερο να προκύψουν, αλλά ταυτόχρονα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν διάτρητα ή προδιαγεγραμμένα. Με άλλα λόγια, εάν είχαν ενταχθεί στο επίκεντρο της μελέτης αυθόρμητες εξομολογήσεις από την ιδιωτική σφαίρα και στη λεγόμενη «αργκό γλώσσα», αποσπάσματα ψυχαγωγικών εκπομπών ή μεταδόσεων συνέχειας (serials) με λαϊκό κυρίως περιεχόμενο, τα «μαργαριταρένια ακούσματα»¹ θα ήταν πιθανόν περισσότερο και εμφανέστερα. Απεναντίας, προτιμάται το δυσχερέστερο για την έρευνα πεδίο των γλωσσικών χρήσεων που απαντώνται σε ενημερωτικές εκπομπές από τον ηλεκτρονικό τύπο και στον λόγο των φορέων του πολιτισμού, της επιστήμης και των μορφωμένων αστών ευρύτερα.

Επιπροσθέτως, για την εκπόνηση της εργασίας λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη οι παράμετροι α. της έκθεσης του πληθυσμού σε ό,τι παράγεται και μεταδίδεται από τα

1. Σύμφωνα με τον όρο που χρησιμοποιεί ο Γ. Μπαμπινιώτης στη στήλη *Γλωσσικά και Εκπαιδευτικά* στην ιστοσελίδα του www.babiniotis.gr/wmt/.../index.php?lid..

ραγδαίως εξελισσόμενα ΜΜΕ και β. της επίδρασης που αυτά επιφέρουν στον χρησιμοποιούμενο γλωσσικό κώδικα (Νάκας, 2012). Η πολυτροπική γλώσσα των μέσων ενημέρωσης ενσωματώνει «καινούριες» χρήσεις και καθώς τις μεταφέρει στη δημόσια σφαίρα τις εγκαθιστά με εξαιρετική ευκολία² στο ρεπερτόριο των ομιλητών, αφού προηγουμένως τις έχει φυσικοποιήσει (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2006).

2. Ο ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΛΑΘΟΥΣ

Το γλωσσικό λάθος ορίζεται³ ως απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα που αποτελεί πρότυπο για μία κοινότητα και περιβάλλεται με το κύρος του κανόνα.⁴ Ωστόσο, η σχετικότητα του ορισμού γίνεται προφανής εάν ληφθούν υπόψη οι διαφοροποιήσεις και οι παραλλαγές που είναι δυνατό να συνοδεύουν ή να χαρακτηρίζουν τις ποικίλες αποκρυσταλλώσεις των γλωσσικών μορφών κατά τις διαδικασίες της κωδικοποίησής τους στις γραμματικές και τα λεξικά μιας γλώσσας από τη μια και τη ζώσα επικοινωνία των χρηστών της στον οικείο και καθημερινό ή ανεπίσημο λόγο από την άλλη (Θεοδωροπούλου – Παπαναστασίου, ό.π.: 199). Ωστόσο, οι γλωσσικές μορφές που εκτίθενται στις γραμματικές και στα λεξικά αφορούν αναπόδραστα συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, ενώ δεν είναι δυνατό να καταγράφονται γλωσσικές αλλαγές που διαρκώς συντελούνται σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Επιπλέον, τον λόγο, ο οποίος απέκτησε σύνθετη μορφή, εξετάζει από πλευράς εσωτερικού μηχανισμού, συνδέσεως μεμονωμένων λέξεων και φράσεων σε ενιαίο σύνολο το μέρος της Γραμματικής που ιδιαίτερα ονομάζεται Συντακτικό ή Σύνταξη (Λαϊνός, 2000: 20). Η ζωτικότητα, οι παραλλαγές και η ρευστότητα (Σετάτος, 1991:30-31) που ενδημούν ως χαρακτηριστικά στον ζωντανό προφορικό λόγο δεν είναι εύκολο ούτε δυνατό να αποτυπώνονται στα βιβλία του συντακτικού και στα λεξικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι πολυειδείς εκφορές του λόγου των έμπυχων συντελεστών, όταν αξιολογούνται μέσα από την κλειστή οπτική των επίσημα καταγεγραμμένων μορφών, να θεωρούνται γλωσσικά λάθη. Πρόκειται για αναπόφευκτη συνέπεια στον βαθμό που από τη μία πλευρά έχουμε λόγους εν ζωή ομιλητών και από την άλλη ρυθμιστικά

2. Αυτό οφείλεται στη φύση του τηλεοπτικού δίαυλου.

3. Ήδη από το ξεκίνημα της μελέτης θα πρέπει να διαχωρίσουμε το γλωσσικό λάθος από πιθανή σύγχυση ή ταύτισή του με το ορθογραφικό λάθος. Το ορθογραφικό λάθος είναι μία παράβαση ή απόκλιση από τους κανόνες της ορθογραφίας, δηλαδή του τυποποιημένου συστήματος γραφής που διαθέτει κάθε γλώσσα. Το ορθογραφικό λάθος μπορεί να σχετίζεται με τον συλλαβισμό, την κεφαλαιοποίηση, τα σημεία στίξης κ.ά.

4. Αποτέλεσμα είναι η νόρμα να παρουσιάζεται ως η μοναδική ορθή γλωσσική μορφή.

εγχειρίδια που τη στιγμή της έκδοσης παραδίδονται ως «ολοκληρωμένα» και «τελειωμένα» κείμενα.⁵

Τα γλωσσικά λάθη μπορούν να θεωρηθούν πρώιμοι μάρτυρες μιας επερχόμενης γλωσσικής αλλαγής. Η ύπαρξη και η εκδήλωσή τους αμφισβητεί τις παραδομένες και «καλά ζυγισμένες», μέχρι τη στιγμή της παρέκκλισης, μορφές, η αντοχή των οποίων θα κριθεί στον χρόνο από την ένταση, την επιμονή, τη συνέχεια και τελικά την εξέλιξη της αρχικής παραφθοράς. Με βάση προβληματισμούς και σκέψεις αυτού του είδους, αντενδείκνυνται οι κινδυνολογίες και καταστροφολογίες σε σχέση με το γλωσσικό σύστημα. Τέτοιου είδους συμπεριφορές συγκροτούν αξιολογικές και ρυθμιστικές/κανονιστικές στάσεις απέναντι στη γλώσσα με κοινωνικές,⁶ αλλά και επιστημονικές⁷ επιπτώσεις. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμη η διάκριση του «γλωσσικού λάθους» με την έννοια της παρέκκλισης από τη γλωσσική νόρμα η οποία χρησιμοποιείται συστηματικά από πολλούς ομιλητές από την «αγραμματικότητα», την παραβίαση δηλαδή των γλωσσικών κανόνων που αντίκειται στο γλωσσικό αίσθημα των ομιλητών (λ.χ. η λανθασμένη κλίση της γενικής των επιθέτων σε -ής, όπως διεθνής).

Τα γλωσσικά λάθη χωρίζονται σε λάθη που αφορούν στο γλωσσικό σύστημα (στο φωνητικό/φωνολογικό, στο μορφολογικό, στο συντακτικό, στο σημασιολογικό και λεξιλογικό επίπεδο), σε λάθη που αφορούν στη χρήση της γλώσσας (αφορούν κυρίως στον προφορικό λόγο και για την ερμηνεία τους είναι αναγκαία η κατανόηση και των κοινωνικών συμφραζομένων), αλλά και σε λάθη που αφορούν στη γραπτή μορφή της γλώσσας (ορθογραφικά λάθη) και οφείλονται στη λεγόμενη «ιστορική ορθογραφία» (Θεοδωροπούλου – Παπαναστασίου, ό.π.: 200-202). Ο Σετάτος (1991) διακρίνει τα *«λάθη κατά τη γλωσσική δραστηριότητα»*, όπως τα ονομάζει, σε είδη. Πρόκειται για τα ορθογραφικά, αναγνωστικά, ακουστικά, αρθρωτικά λάθη, αλλά και για τα λάθη κατανόησης και καταστάσεως επικοινωνίας. Στα λάθη της *«γλωσσικής περιοχής»* συγκαταλέγονται τα φωνολογικά/φωνητικά, μορφολογικά, συντακτικά, σημασιολογικά λάθη, οι αναμειξίες και οι παραφθορές, τα λάθη λεξιλογικής επιλογής και αυτά της γραπτής μορφής. Στο πεδίο της κοινωνιογλωσσολογίας και της

5. Στη δεύτερη περίπτωση η προσέγγιση μπορεί να χαρακτηριστεί καθαρά φιλολογική στον βαθμό που υπάρχει μία «δουλική» πρόσδεση στη γραπτή γλώσσα σε βάρος της ζώσας επικοινωνίας.

6. Όσοι δεν χρησιμοποιούν αυτές καθαυτές τις χρήσεις της επίσημης και σωστής γλώσσας στιγματίζονται ως κοινωνικά υποδεέστεροι, αμόρφωτοι κ.λπ.

7. Αναφέρονται οι διάφορες εκκαθαρίσεις της γλώσσας από τις αποκλίσεις και τις παρεκκλίσεις της, οι οποίες λαμβάνουν το ιδεολογικό επίχρισμα του κινδύνου αφανισμού ή της αλλοίωσης της συγκεκριμένης γλώσσας (Θεοδωροπούλου – Παπαναστασίου, ό.π.: 199).

διαλεκτολογίας τοποθετούνται οι ατομικές (*ιδιολεκτικές*) και ομαδικές αποκλίσεις από την κοινή νεοελληνική γλώσσα. Ως λάθη επικοινωνίας αντιμετωπίζονται οι παραβάσεις των αξιωμάτων της αλήθειας και της πληροφορικότητας. Επίσης, διακρίνονται τα λάθη στα επίπεδα της γλώσσας⁸ και στο επίπεδο της γλωσσολογικής ανάλυσης.⁹ Ενδιαφέρουσα είναι και η κατηγορία των λαθών που ανήκουν στην ψυχογλωσσολογία (συναισθηματική φόρτιση, αφασία, σχιζοφρένεια, αλλά και λάθη παιδιών ή αλλόγλωσσων που μαθαίνουν μία γλώσσα).¹⁰

3. ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΗΜΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ/ΛΕΞΙΚΩΝ

3.1. Το *όπου* από νοηματικής και συντακτικής άποψης

Όπως θα καταδείξουμε παρακάτω, από νοηματικής άποψης το *όπου* προσφέρεται διαχρονικά για την υπηρετήση πολλών σημασιών, όπως είναι η τοπική και η χρονική, καθώς και για την αποτύπωση του τρόπου, της κατάστασης, αλλά και της αοριστίας. Για λόγους οικονομίας, δεν επιμένουμε και σε άλλες ποικίλες χρήσεις, οι οποίες και αυτές με τη σειρά τους αποκαλύπτουν την εμβέλεια του επιρρήματος και τη μεγάλη απήχηση την οποία έχει ως προς τις προτιμήσεις των φορέων του λόγου από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Η απήχηση αυτή δεν παρουσιάζει απλά ανθεκτικότητα στο χρόνο, αλλά αναδεικνύεται ως ευνοϊκή παράμετρος για την περαιτέρω «ελαστικοποίηση» στις χρήσεις του επιρρήματος, όπως θα φανεί αναλυτικά στη συνέχεια του κειμένου.

3.1.1. Με τοπική σημασία

Η σημερινή ευρεία χρήση του *όπου* αποδίδεται σε πολλαπλές σημασίες και λειτουργίες του. Πιο συγκεκριμένα, το αναφορικό επίρρημα *όπου* δηλώνει αόριστα τόπο και σημαίνει σε οποιοδήποτε μέρος, οπουδήποτε. Λ.χ. *Άφησέ το ~ θέλεις. Καλλιεργούνται στον νομό Πιερίας και ~ αλλού επιτρέπει το κλίμα*, σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (στο εξής ΛΚΝ, 972). Το επίρρημα χρησιμοποιείται για να εκφράσει τόπο λ.χ. *Μην πετάς τα ρούχα σου ~ να' ναι*. Επιπλέον εκφράζει *το μέρος όπου, εκεί που* λ.χ. *Γύρισε εκεί (από) ~ ξεκίνησε // Πέθανε στο υπόγειο ~ τον είχαν καταδικάσει να ζει*. Άλλες φορές πάλι επιστρατεύεται με τη σημασία της επανάληψης του προηγούμενου τοπικού προσδιορισμού, *Γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη ~ και πέθανε σε ηλικία ογδόντα χρονών* (ΛΚΝ: ό.π.).

8. Ως παραδείγματα αναφέρονται οι τύποι *τότες, κρίμας, επειδή, αερόπλοιο*.

9. Λ.χ. η διαφορά μεταξύ του αγγλικού *'error'* και του *'mistake'*: Στην πρώτη περίπτωση ο ομιλητής δεν κατανοεί και δεν διορθώνει το λάθος του, ενώ στη δεύτερη το αντιλαμβάνεται και αποκαθιστά.

10. Βλ. και Χριστιδής, 1987 και Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007.

Στο λήμμα για το όπου από το *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* του Γ. Μπαμπινιώτη (1998/2012) διευκρινίζεται ότι εισάγει δευτερεύουσα αναφορική πρόταση,¹¹ το περιεχόμενο της οποίας αφορά σε τόπο που δηλώνεται προηγουμένως π.χ. *Είναι η πόλη ~ μεγάλωσα // Αυτά συμβαίνουν μόνο στην Ελλάδα ~ όλα είναι δυνατά*. Άλλο παράδειγμα, η φράση *όπου κι αν* με την έννοια του οπουδήποτε, σε οποιονδήποτε τόπο π.χ. *Θα τον βρούμε ~ κρύφτηκε*. Μπορεί όμως να εισάγει και δευτερεύουσα αναφορική πρόταση, η οποία λειτουργεί ως επιρρηματικός προσδιορισμός του τόπου· σε όποιο μέρος, εκεί που π.χ. *Τοποθέτησέ το ~ το βρήκες // απ' ~ πέρασε, σκόρπισε την καταστροφή, όπου με βγάλει η άκρη // όπου δει όπου πρέπει*. Μεταφορική χρήση με τοπική σημασία ανιχνεύουμε σε παροιμίες, όπως *~φτώχια και γκρίνια, ~λαλούν πολλοί κοκόροι, αργεί να ξημερώσει, ~δεν πίπτει λόγος, πίπτει ράβδος, ~φτωχός κι η μοίρα του* (Λ.Κ.Ν.: ό.π.)

Σύμφωνα με το *Αντιλεξικόν ή Ονομαστικόν της Νεοελληνικής Γλώσσας* (Βοστανζόγλου, 2004: 86) το όπου αντιστοιχεί σε λέξεις όπως *ένθα, εκεί που, στο μέρος που, σε οποιοδήποτε μέρος, οπουδήποτε, όπου κι αν* αλλά και *εξ οιουδήποτε μέρους, ο(πο)θενδήποτε, απ' όπου κι αν*. Επιπροσθέτως, το όπου απαντάται σε σειρά εκφράσεων λ.χ. *~φύγει, φύγει, ~γης και πατρίς*, ενίοτε δε και με μειωτική διάθεση, όπως στο *Η θέση του δεν είναι να εμφανίζεται ~ κι ~* π.χ. σε πανηγύρια. Στο *Μέγα Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσας* (Liddell- Scott, χ.χ: 336-337) αναφέρονται και οι χρήσεις του όπου ως αναφορικό, συνήθως με γενική του τόπου λ.χ. *όπου γης* (λατινικά *ubi terratum*), *τῆς πόλεως ὅπου κάλλιστον στρατοπεδεύσασθαι αὐτόθι, ὅπου βούλοιο τοῦ δρόμου*, αλλά και στη χρήση *ἔσθ' ὅπου*, δηλαδή ενιαχού, σε κάποια μέρη, *οὐκ ἔστιν ὅπου*, δηλαδή ούδαμοῦ, επίσης με μόρια, όπως *ὅπου δῆ*, αλλά και σε πλάγια ερώτηση, με ρήματα κίνησης, με ρήματα στάσης λ.χ. *κείνος δε όπου βέβηκε, ουδείς οἶδε*.

3.1.2. Η έκφραση του χρόνου

Σύμφωνα με το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (ό.π.) το όπου χρησιμοποιείται για να εκφράσει χρόνο, δηλαδή σε λίγο, πολύ γρήγορα. Π.χ. *Πότε θα γυρίσει; ~ να' ναι*. Επίσης, σύμφωνα με το λεξικό του Μπαμπινιώτη (ό.π.) το όπου εισάγει

¹¹ Σύμφωνα με το Συντακτικό του Κατεβαίνη (1990: 150-151) οι αναφορικές προτάσεις εκφέρονται δια των αναφορικών αντωνυμιών ή δια των αναφορικών επιρρημάτων του τόπου, του τρόπου και του χρόνου.

δευτερεύουσα αναφορική πρόταση η οποία αναφέρεται σε χρόνο που έχει προσδιοριστεί προηγουμένως π.χ. *πρόκειται για μία περίοδο ~ συνέβησαν φοβερὰ πράγματα* (κατά την οποία), *όπου ν'άναι*, σε λίγο, σύντομα π.χ. *θα επιστρέψει ~*. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η χρήση του όπου προκειμένου να δοθεί έμφαση στο χρόνο ή στην περίπτωση λ.χ. *σιγᾶν ὅπου δὴ καὶ λέγειν* (Liddell- Scott, ὀ.π.: 336-337).

3.1.3. Η έκφραση του τρόπου, της κατάστασης

Μεταξύ των χρήσεων που αναφέρονται από τους Liddell- Scott (ὀ.π.) είναι και αυτή σύμφωνα με την οποία το *όπου* δηλώνει τρόπο, λ.χ. *οὐκ ἔσθ' ὅπου*, δηλαδή δεν υπάρχει τρόπος. Εξάλλου, σύμφωνα με το σχετικό λήμμα του Μπαμπινιώτη (ὀ.π.), το *όπου* μπορεί να εισάγει δευτερεύουσα αναφορική πρόταση το περιεχόμενο της οποίας αφορά σε κατάσταση ή περίπτωση που δηλώνεται προηγουμένως π.χ. *πρόκειται για περιπτώσεις ~ δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι*. Επίσης, εισάγει δευτερεύουσα αναφορική πρόταση η οποία λειτουργεί ως προσδιορισμός της κατάστασης ή της περίπτωσης, στην οποία συμβαίνει κάτι, σε ὅποια περίπτωση π.χ. *~ χ = ψ, χ+1 εἶναι μεγαλύτερο του ψ, ὅπου φύγει φύγει* για βιαστική φυγή κ.ά. Πέραν ὅμως του τρόπου και της κατάστασης, το *όπου* έχει χρησιμοποιηθεί για την έκφραση της αοριστίας, ειδικά όταν συνοδεύεται με το *και εἴν, και να* λ.χ. *~ και να πας θα σε βρουν. ~ κι αν κοίταζες, τον ἔβλεπες μπροστά σου*.

3.1.4. Άλλες ποικίλες χρήσεις

Κατά το *ΑΚΝ* (ὀ.π.), το *όπου* ισοδυναμεί με εμπρόθετο, παραδειγματος χάρη *θυμάται ὅλες τις γειτονιές ~ ἔπαιζε μικρός*. Το *όπου* εδῶ αντικαθιστᾶ το *στις οποίες*, ενώ μπορεί να χρησιμοποιείται στη θέση μεταβατικού συνδέσμου: *Τους διηγούνταν τις περιπέτειές του, ~ ξαφνικά εμφανίστηκε μπροστά τους ο δάσκαλός του*, ὁπότε, την ὠρα εκείνη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και μία παρωχημένη χρήση: Σε μεταφράσεις εισάγει τον περιληπτικό υπότιτλο καθενός από τα κεφάλαια στα οποία χωρίζεται ἕνα λογοτεχνικό συνήθως βιβλίο, μυθιστόρημα κλπ. *Κεφάλαιο 13. ~ ο Τομ γνωρίζει τους καινούριους φίλους*, μέσα στο οποίο, κατά το οποίο. Τέλος, στο *Μέγα Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσης* (Liddell- Scott, ὀ.π.) μνημονεύεται η χρήση του *όπου* για την έκφραση της αιτίας, ὅπως το αφοῦ, επειδή, λατινικά *quando, quoniam* λ.χ. *ὅπου γάρ ἐγὼ ὁμολογῶ*, καθώς και η γειννίασή του με δεικτικό επίρρημα, αλλά μόνον στις φράσεις *ὅπου μὲν, ὅπου δέ, ἐνταῦθα μὲν, ἐκεῖ δέ*.

3.2. Τάση απλοποίησης ήδη από την αρχαία ελληνική

Μία πολύ σημαντική επισήμανση, η οποία μπορεί να γίνει από την αρχή κιόλας της εργασίας, σχετίζεται με τη διαπιστωνόμενη «ελαστικότητα» στη δυνατότητα της χρήσης ή της παράλειψης στοιχείων της πρότασης η οποία έχει στο εσωτερικό της αναφορική αντωνυμία ή δεικτική αντωνυμία με την οποία συνδέεται μία ολόκληρη αναφορική πρόταση. Η «πλαστικότητα» αυτή της αναφορικής αντωνυμίας *ο οποίος, η οποία, το οποίο* εμφανίζεται ήδη από την αρχαία ελληνική γλώσσα, όταν και παρατηρείται ευδιάκριτη η τάση για παράλειψη και απλοποίηση. Στο πλαίσιο μίας ιδιαίτερης «ευκαμψίας» του λόγου, η δεικτική αντωνυμία στην οποία αναφέρεται το αναφορικό συνήθως παραλείπεται. Λ.χ. *ὄν οἱ θεοὶ φιλοῦσιν ἀποθνήσκει νέος* αντί του *οὗτος* ή *ἐκεῖνος ὄν οἱ θεοὶ φιλοῦσιν ἀποθνήσκει νέος*. *Μή μοι γένοιθ' ἄ βούλομαι, ἀλλά ἄ συμφέρει* αντί του *οὐκ ἐκεῖνα ἄ βούλομαι, ἀλλά ἐκεῖνα ἄ συμφέρει*. Ενίοτε παραλείπεται η δεικτική αντωνυμία με πρόθεση, όταν και το αναφορικό έχει την ίδια πρόθεση. Κατά τον ίδιο τρόπο παραλείπεται και δεικτικό επίρρημα στο οποίο αναφέρεται αναφορικό επίρρημα π.χ. *οἱ ἡγεμόνες τοὺς Ἕλληνας ἄξουσιν ἔνθεν ἔξουσι τὰ ἐπιτήδεια* (αντί του *ἐκεῖσε ἔνθεν*).¹² Η αντικατάσταση μέσω του όπου της αναφορικής αντωνυμίας στον εμπρόθετο *έν οἷς* απαντάται ήδη από τις Όρνιθες του Αριστοφάνη *ὅπου* (δηλ. *έν οἷς*) *χειλιδών ἦν τις ἐμπεποιημένη* (Liddell – Scott, ό.π.)

Αδρομερώς, έχουμε να κάνουμε με ενός είδους ενδοτικότητα των συγκεκριμένων μορφών που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη θεώρηση των σύγχρονων δειγμάτων και τη διακινδύνευση της πρόβλεψης των «αποτυπωμάτων» που αφήνουν αυτά τα δείγματα σε ό, τι αφορά την εξέλιξη της ίδιας της γλώσσας. Ως μνήμη από το παρελθόν και μια γενικότερη παρακαταθήκη, γλωσσικές επιλογές της αρχαίας ελληνικής προβάλλονται στο πλαίσιο της συνέχειας της γλώσσας σε σημερινές χρήσεις και λεξικοσυντακτικές επιλογές.

3.3. Κατάργηση/ αναίρεση κανόνων

Πριν περάσουμε στη διατύπωση της υπόθεσης εργασίας και στην παράθεση και «συζήτηση» των παραδειγμάτων, θα επιχειρήσουμε να εξηγήσουμε τη δυναμική την οποία αναπτύσσει στις σημερινές του χρήσεις το αναφορικό επίρρημα όπου, το οποίο χρησιμοποιείται άλλοτε στο πλαίσιο κάποιου κανόνα, και άλλοτε παντελώς

12. Σε αυτό το σημείο, επιθυμούμε να ευχαριστήσουμε τους φιλόλογους καθηγητές κ.κ. Α. Μποζογλανίδη και Ά. Ρετσιάνη για τις επισημάνσεις τους σχετικά με τη χρήση του όπου την πολύτιμη βοήθειά τους σχετικά με τις αναφορές στον αττικό λόγο και τη χρήση των αντίστοιχων παραδειγμάτων.

ακανόνιστα ή ακόμη και καταχρηστικά.¹³ Για να καταστεί όμως σαφής αυτή η νευρώδης υποκατάσταση που επιτυγχάνεται μέσω του συγκεκριμένου επιρρήματος, θεωρείται προηγουμένως σκόπιμη η αποκάλυψη των κανόνων των οποίων η ισχύς εξουδετερώνεται ή ακυρώνεται από την αδιάκριτη χρήση του όπου (Κατεβαίνης, 1990). Πιο συγκεκριμένα:

A. Η αναφορική αντωνυμία συμφωνεί κατά γένος και κατά αριθμό και κατά πρόσωπο προς τη λέξη στην οποία αναφέρεται. Η πτώση εξαρτάται από την θέση την οποία έχει στην αναφορική πρόταση. Βέβαια υπάρχουν και εξαιρέσεις.¹⁴

B. Όταν η *ὄς* είναι υποκείμενο ή αντικείμενο και έχει κατηγορούμενο ουσιαστικό έλκεται από το κατηγορούμενο και τίθεται σύμφωνα με το γένος και τον αριθμό αυτού (*συμφωνία καθέλιξη από το κατηγορούμενο*).

Γ. Όταν η *ὄς* αναφέρεται σε δύο ή περισσότερα προηγούμενα ουσιαστικά, συμφωνεί προς αυτά, όπως συμφωνεί το επιθετικό κατηγορούμενο προς δύο ή περισσότερα υποκείμενα.

Δ. Όταν η *ὄς* αναφέρεται σε ουσιαστικό ενικού αριθμού μπαίνει σε πληθυντικό αριθμό, αν το ουσιαστικό αυτό είναι περιληπτικό, έχει δηλαδή περιεκτική σημασία και λαμβάνεται επί προσώπων.¹⁵

Πρόκειται για κανόνες που αφορούν μεν κυρίως τον αττικό πεζό λόγο, αλλά που η ισχύς και η επίδρασή τους απέληγε μέχρι την καθαρεύουσα. Και ναι μεν ο στρουκτουραλισμός -και η αναγνώριση του συστηματικού χαρακτήρα της γλώσσας που σηματοδότησε- ανέδειξε τη συγχρονική αυτάρκεια της γλώσσας, εν τούτοις το ιστορικό παρελθόν της δεν παύει να εξηγεί τη διαμόρφωση του συγχρονικού γλωσσικού συστήματος (Saussure, 1979).¹⁶

4. ΥΠΟΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στο πλαίσιο της εργασίας θα διερευνηθεί η ακόλουθη υπόθεση εργασίας: Σήμερα ένα αόριστο αναφορικό επίρρημα αντικαθιστά την αντωνυμία *ο οποίος, η οποία, το οποίο* - στα αρχαία ελληνικά *ὄς, ἧ, ὄ* - που είναι μία αναφορική αντωνυμία και αναφέρεται

13. Ο όρος «καταχρηστικά» χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο σημείο για να αποδώσει την υπέρβαση των συντακτικών κανόνων και όχι απλά την παράβασή τους.

14. Το ουδέτερο *ὄ* αναφέρεται πολλές φορές σε προηγούμενο ουσιαστικό αρσενικού ή θηλυκού γένους, όταν πρόκειται για γενική έννοια. Επίσης, η αναφορική αντωνυμία τίθεται σε ουδέτερο γένος, όταν αναφέρεται στο περιεχόμενο ολόκληρης της πρότασης. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, η συμφωνία ακολουθεί το νόημα και όχι τον γραμματικό τύπο (*συμφωνία κατά το νοούμενο*).

15. Τυπικά το Δ. αποτελεί μία από τις εξαιρέσεις του Α (*συμφωνία κατά το νοούμενο*).

16. Εννοείται ότι σύμφωνα με τις αρχές του δομισμού, το ιστορικό παρελθόν της γλώσσας δεν είναι όρος για τη λειτουργία του συγχρονικού της συστήματος. Ο ομιλητής της γλώσσας λειτουργεί ως ομιλητής και χρήστης με βάση τη γνώση που έχει για τη δομή της μητρικής του γλώσσας και όχι με βάση τη γνώση της ιστορίας της γλώσσας.

σε κάτι ορισμένο. Η εισαγωγή μιας δευτερεύουσας αναφορικής πρότασης γίνεται μέσω της ενδημικής χρήσης του όπου, που όμως σηματοδοτεί μία αοριστικοποίηση στον τρόπο της εισαγωγής. Η χρήση του όπου κινείται σε μία διασταλτική διάσταση ως προς τη νοηματοδότηση που προσφέρει, στο πλαίσιο πάντοτε του λεγόμενου «γλωσσικού λάθους». Σε μία επόμενη φάση έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί εάν αυτή η αοριστικοποίηση γίνεται ενσυνείδητα, έχει ιδεολογική χροιά, ή αφορμάται από μία πρόχειρη χρήση της γλώσσας που συνηθίζεται στα ηλεκτρονικά ΜΜΕ. Η προβολή μέσω των ΜΜΕ της συγκεκριμένης χρήσης την ενδυναμώνει και τη διαδίδει στην κοινότητα που πρόθυμα και με μία διάθεση μιμητισμού την υιοθετεί (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2006). Η τηλεόραση λειτουργεί ως ένα παράλληλο σχολείο για τους τηλεθεατές και ακροατές της, γεγονός που αυξάνει την ευθύνη των φορέων του δημοσιογραφικού λόγου αναφορικά με τη διαχείριση της παιδευτικής αξίας των ΜΜΕ (Νάκας, 2012).

5. Η ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥΣ

5.1. Μεθοδολογικές προδιαγραφές

Η μελέτη των χρήσεων του όπου στη νέα ελληνική γλώσσα βασίζεται σε ένα σώμα κειμενικών τεμαχίων που εντοπίστηκαν και αποδελτιώθηκαν από ένα πολυσυλλεκτικό και όχι απαραίτητα ομοιογενές σώμα κειμένων. Πρόκειται για κείμενα του παραδοσιακού έντυπου και κυρίως ηλεκτρονικού τύπου, επιστημονικά κείμενα, κείμενα από τον χώρο της Τέχνης, αλλά και «αναρτημένα» κείμενα στα ποικίλα ιστολόγια ("*blogs*") και τις ιστοσελίδες ενημέρωσης ("*sites*"). Ειδικότερα, τα δείγματα προέρχονται από τις ακόλουθες δεξαμενές δεδομένων:

- απομαγνητοφωνημένα κείμενα ομιλιών και συνεντεύξεων πολιτικών και καλλιτεχνών σε τηλεοπτικούς σταθμούς και εφημερίδες,
- αποσπάσματα αναλύσεων και άρθρων δημοσιογράφων από το διαδίκτυο,
- δημοσιογραφικά ρεπορτάζ στο πλαίσιο ζωντανών συνδέσεων.

Ενδεικτικά μόνο μελετήθηκαν και δύο παραδείγματα από τον λόγο των νηπίων.¹⁷ Η μέθοδος της συλλογής των δύο συγκεκριμένων παραδειγμάτων διαφοροποιήθηκε σε σχέση με τη μέθοδο που παραπάνω περιγράφηκε, δεδομένου ότι τα τεμάχια λόγου συλλέχθηκαν κατά την ώρα της απασχόλησης των παιδιών στο σχολείο και τον παιδικό σταθμό και καταγράφηκαν από την εκπαιδευτικό σε πρόχειρο υλικό. Λόγω του πολύ περιορισμένου αριθμού των συγκεκριμένων παραδειγμάτων, που

17. Ως σημείο αναφοράς για μία ειδικότερη μελέτη με αποκλειστικό θέμα τις χρήσεις του *όπου* στον λόγο των παιδιών.

εντάσσονται στο περιθώριο των ενδιαφερόντων της παρούσας εργασίας, δεν εφαρμόστηκαν συγκεκριμένα κριτήρια συλλογής τους.

Με γνώμονα την καλύτερη δυνατή κατανόηση του κειμένου από το αναγνωστικό κοινό, στη συλλογή της εργασίας άλλα κείμενα ενσωματώθηκαν ολόκληρα και άλλα ως αποσπάσματα. Όπου θεωρήθηκε απαραίτητη η συμπερίληψη του συγκείμενου (*co-text*), ενσωματώθηκε στο κυρίως σώμα των προς μελέτη κειμενικών τεμαχίων. Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται 122 παραδείγματα χρήσεων, 12.209 λέξεων συνολικά. Η συγκέντρωση και η καταγραφή τους ξεκίνησε στις 22/4/11 και ολοκληρώθηκε στις 10/1/13. Επιλέχθηκαν τεμάχια λόγου που παρήχθησαν φυσικά και αυθόρμητα. Κατά συνέπεια, το corpus που προέκυψε δεν αποτελεί «αποτέλεσμα επινόησης ή εκμαίευσης» (*"elicited or invented language"*) (Deignan, 2005: 27, 88). Η επιλογή/αποδελτίωση των κειμένων δεν στηρίχθηκε σε κριτήρια όπως η «περίσταση επικοινωνίας» ή το «καταστασιακό περιβάλλον» (Μήτσης, 2004: 24). Απεναντίας, υπόψη ελήφθη ο «στόχος της επικοινωνίας» (ό.π.: 60), το είδος του λόγου και ο τύπος του κειμένου, καθώς στην πλειονότητά τους τα κείμενα προέρχονται από τον προφορικό λόγο. Ωστόσο, και για να μην οδηγηθεί η έρευνα σε μονοδιάστατη θεώρηση της εξέλιξης της γλώσσας, μελετήθηκαν και κείμενα από επιστημονικά δοκίμια, δηλαδή κείμενα με χαρακτηριστικό το στοιχείο της «εγγραμματοσύνης» (*"literacy"*) (Baynam, 2000).

5.2. Συζήτηση

5.2.1. Στη θέση της αναφορικής αντωνυμίας ο οποίος/α/ο

Η χρήση της αναφορικής αντωνυμίας *ο οποίος/α/ο* μοιάζει ολόένα και περισσότερο υποτονική, καθώς τη θέση της υποκαθιστά με άνεση η χρήση του όπου με αναφορική ή αναφορικοτοπική σημασία. Βεβαίως δεν θα πρέπει να αγνοείται το ότι ο τύπος *ο οποίος/α/ο* είναι λογιότερος και συχνά επιλέγεται το αναφορικό *που*. Ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα:

(1) Τον τάδε τον είχε ο κόσμος κάπως στο μυαλό του, ως έναν ιδεολόγο, ο οποίος πέρασε μια άλλη συνθήκη ισονομίας, ισοπολιτείας. Αυτό καταρρέει μέσα από την εμπλοκή των στενών του προσώπων με την πολιτική, *όπου* είναι πολύ επιζήμια για το έθνος (Από συνέντευξη του ηθοποιού Τ. Νούσια στο Mega Channel, 15/3/12).

Στο παραπάνω κειμενικό τεμάχιο το ίδιο πρόσωπο χρησιμοποιεί την αναφορική αντωνυμία *ο οποίος*, για να εισάγει μία αναφορική προσδιοριστική πρόταση, αλλά

επιλέγει το *όπου* ως υποκατάστατο ή ισοδύναμο του *η οποία*. Στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε μία μικτή, απροσδιόριστη και ακανόνιστη επιλογή του *όπου*. Ο φορέας του λόγου δείχνει να μην έχει καταλήξει ως προς τις χρήσεις των αναφορικών αντωνυμιών. Το γεγονός ότι δίδει μία συνέντευξη στην τηλεόραση σε απευθείας μετάδοση τον «επιβαρύνει» μεν ως προς τις συντακτικές του επιλογές, αλλά η οποία επιβάρυνση αφορά και στις δύο περιπτώσεις, οι οποίες βρίσκονται στο ίδιο συγκείμενο και εντός της ίδιας επικοινωνιακής περίπτωσης. Πάντως, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι στο συγκεκριμένο παράδειγμα το *όπου* συμπυκνώνει μία σειρά αναφορές που έχουν προηγηθεί και σε προηγούμενη πρόταση και προσλαμβάνει ενός είδους συμπερασματική και απολογιστική σημασία, έστω και λανθάνουσα.

Άλλα παραδείγματα:

(2) Καλλιεργήθηκε μία περίεργη κοινωνία *όπου* έφερε τον κόσμο σε απελπισία (Από συνέντευξη κατοίκου ορεινού χωριού στην εκπομπή «Αληθινά σενάρια» της ET3).

(3) Ο κ. Αλαφούζος αναφέρθηκε στο πρόβλημα του σωματίου *όπου* βρίσκεται σε πλήρη εξέλιξη (Σε δελτίο ειδήσεων του τηλεοπτικού σταθμού ΣΚΑΙ, 8/6/12).

(4) Η βίλα *όπου* αγοράστηκε από την Έλενα και τον Τόνυ είναι σήμερα αντικείμενο διαμάχης μεταξύ των πρώην (Σε δελτίο ειδήσεων Star Channel, 16/3/12, ο ρεπόρτερ του σταθμού δίδει πληροφορίες για τη βίλα που αγόρασε το ζεύγος τάδε).

(5) Είχα μία περιπέτεια με το αυτοκίνητο *όπου* οδηγούσα (Σε θεατρική παράσταση της νεανικής ομάδας «Κάψε το σενάριο», Λάρισα, 29/6/12).

(6) Η πασίγνωστη ηθοποιός *όπου* έπαιζε στη σειρά «Τα φιλαράκια» είναι η Λίλα Κάντροου (Από www.fimes.gr, 2/7/12).

Σε άλλη επικοινωνιακή περίπτωση και στο δελτίο ειδήσεων του ΣΚΑΙ, στις 4/7/12, ο ρεπόρτερ σε ζωντανή σύνδεση μεταδίδει:

(7) Η οδός Απόλλωνος είναι ένας δρόμος *όπου* έχει πολλά ξενοδοχεία.

Στο δελτίο ειδήσεων του ANTENNA, στις 27/7/12, ο ρεπόρτερ λέει:

(8) Το ΚΕΠΕ *όπου* έχει δώσει την έγκρισή του θα μελετήσει περαιτέρω τα μέτρα.

Ενώ στο κεντρικό δελτίο της κρατικής τηλεόρασης η παρουσιάστρια Έλλη Στάη προλογίζει το ρεπορτάζ ως εξής:

(9) Και πάμε τώρα στην Πορτογαλία, *όπου* είναι το άλλο μεγάλο θύμα της οικονομικής ύφεσης...

Κατ' αρχάς, τα παραδείγματα που έχουν συγκεντρωθεί και εισαχθεί στο πεδίο της μελέτης είναι πολυσυλλεκτικά. Ο λόγος του καλλιτέχνη (1), η ανταπόκριση του δημοσιογράφου (3), (7), (8), ο πρόλογος του ρεπορτάζ στην κρατική τηλεόραση (9), η «ελαφριά»/ «ροζ» γλώσσα της showbiz (4), η σάτιρα ενός νεανικού σχήματος ηθοποιών (5), η μοντέρνα γλώσσα στην ιστοσελίδα (6), αλλά και η εξομολόγηση ενός ηλικιωμένου κατοίκου ενός απομονωμένου και ορεινού χωριού της Κορινθίας (2) έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό, αυτό της υιοθέτησης του *όπου*. Σε κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις, η συγκεκριμένη γλωσσική χρήση εδράζεται πιθανότατα σε διαφορετικές παραμέτρους, οι οποίες μπορεί να είναι η μίμηση του τηλεοπτικού λόγου, η έλλειψη εγγραμματοσύνης, η σατιρική αποδοχή μιας μορφής σε ευρεία χρήση, η οικειοποίηση μιας λέξης γνωστής που δεν διαταράσσει το μικρόκοσμο του ακροατή (Βαλιούλη, 2001) κ.ά.

Μερικά ακόμη παραδείγματα:

(10) Το μνημόνιο *όπου* ψηφίσαμε στη Βουλή δεν μπορεί να παραμείνει ως έχει (Απόσπασμα δήλωσης βουλευτή σε συζήτηση στον ΣΚΑΙ, 23/5/12).

(11) Για την κάλυψη των μισθών απαιτούνται εναλλακτικοί τρόποι *όπου* με ψυχραιμία επεξεργάζεται το Υπουργείο Οικονομικών (Ανταπόκριση δημοσιογράφου Ν. Ρογκάκου στο μεσημεριανό δελτίο ειδήσεων του ANTENNA, στις 25/5/12).

(12) Η κράτηση του προέδρου προκάλεσε έκπληξη στους αγροτοσυνδικαλιστές *όπου* τονίζουμε ότι αντέδρασαν (Από δελτίο ειδήσεων θεσσαλικού καναλιού, 20/8/12).

(13) Οι υπηρεσίες θα μπορούσαν να στεγασθούν σε ένα κτίριο *όπου* ανήκει στο κράτος (Από ρεπορτάζ περιφερειακού καναλιού, 29/5/12).¹⁸

17. Υπόψη θα πρέπει να ληφθεί και το γεγονός ότι μία μερίδα δημοσιογράφων απασχολήθηκαν μετά την αδειοδότηση της ιδιωτικής τηλεόρασης στην Ελλάδα σε τηλεοπτικούς σταθμούς χωρίς να έχουν προηγουμένως εξασκήσει τον λόγο του στον έντυπο τύπο. Άλλωστε, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80 δεν λειτουργούσαν στην Ελλάδα δημοσιογραφικές σχολές πανεπιστημιακού επιπέδου.

(14) Είχαμε μία άσχημη συμπεριφορά από υπάλληλο αεροπορικής εταιρείας *όπου* δεν μας άφησε να πετάξουμε (Από συνέντευξη Έλληνα μεταπτυχιακού φοιτητή του Bradford στον τηλεοπτικό σταθμό ΣΚΑΪ, 24/7/12).

(15) Είναι ένα νέο μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας *όπου* έχει σκοπό την καλλιέργεια της γλώσσας (Από προφορική εξέταση επί πτυχίω φοιτήτριας στο μάθημα «Διδακτική της Γλώσσας», 21/6/12).

(16) Θα χρησιμοποιούσα ένα παραμύθι *όπου* αναφέρεται στα τρία γουρουνάκια (Από προφορική εξέταση επί πτυχίω φοιτήτριας στο μάθημα «Διδακτική της Γλώσσας», 21/6/12).

(17) Τον ρόλο του πυροσβέστη φέρεται να ανέλαβε την επόμενη μέρα ο Διευθυντής Ενημέρωσης της ΕΡΤ *όπου* συναντήθηκε με Στάη και Θωμόπουλο (Από ρεπορτάζ στην ιστοσελίδα [www. Newsit.gr](http://www.Newsit.gr), 4/10/12)

Αδρομερώς, στα παραπάνω παραδείγματα το *όπου* αντικατέστησε α. την ονομαστική ενικού του θηλυκού γένους της αναφορικής αντωνυμίας *οποίας,α,ο, η οποία* (1), (2), (4), (6), (9) β. την ονομαστική ενικού του αρσενικού γένους της ίδιας αναφορικής αντωνυμίας, *ο οποίος* (7), (14), (17) γ. την ονομαστική ενικού του ουδέτερου γένους, *το οποίο* (3), (5), (8), (10), (13), (15), (16) δ. την ονομαστική πληθυντικού του αρσενικού γένους, *οι οποίοι* (12) και ε. την αιτιατική πληθυντικού του αρσενικού γένους, *τους οποίους* (11).

5.2.2. Με τοπική και χρονική σημασία

Εστιάζοντας σε επιμέρους χρήσεις του *όπου*, θα σταθούμε σε περιπτώσεις κατά τις οποίες το επίρρημα χρησιμοποιείται με σαφή μεταφορική τοπική σημασία είτε γιατί το ίδιο μπορεί να υποστηρίξει ένα τέτοιο σημασιολογικό φορτίο, είτε γιατί απλά έχει παρασυρθεί νοηματικά από τα συμφραζόμενα και τα πολύ κοντινά του συντακτικά περιβάλλοντα. Άλλωστε, οι σημασιολογικές δυνατότητες του *όπου* ως προς τη δήλωση του τόπου με αοριστία ή και όχι είναι τόσο μεγάλες, ώστε να του εξασφαλίζουν «προσβασιμότητα» σε μία σειρά από συντακτικά και νοηματικά περιβάλλοντα που άλλοτε μπορούν να έχουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους και άλλοτε όχι. Λόγου χάρη:

(18) Η υπουργός έκανε νόμο για τα υπερχρεωμένα νοικοκυριά *όπου* δεν υπήρχε κανένα δίκτυ ασφαλείας (Απόσπασμα δήλωσης υποψήφιας βουλευτή σε εκπομπή με συντονίστρια τη δημοσιογράφο Μ. Χούκλη στον Αντέννα tv, 24/4/12).

Τοπική διάσταση ή τοπική διάσταση με αναφορική προσέγγιση στο *όπου* αναγνωρίζεται και στα ακόλουθα παραδείγματα:

(19) Γίνεται μία πολύ σοβαρή δουλειά χθες από τα τρία κόμματα *όπου* έχουν καθίσει και συζητούν το κυβερνητικό πρόγραμμα (Από την εκπομπή του Mega Channel, «Κοινωνία ώρα MEGA» στις 20/6/12).

(20) Η μάθηση μέσα από την πράξη λειτουργεί μέσα από δραστηριότητες, ικανές να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και να προσφέρουν ευκαιρίες αυτενέργειας *όπου* το παιδί με τις δικές του προσπάθειες δημιουργίας μπορεί να διαπαιδαγωγείται (Από δελτίο τύπου του Σώματος Ελλήνων Προσκόπων, Ιούλιος 2012).

(21) Έστειλα επιστολή στον Πρόεδρο *όπου* του ζητούσα... (από δήλωση βουλευτή στο MEGA CHANNEL, 23/10/12), αλλά και στο παράδειγμα (7).

Επιπλέον, στην εκπομπή της NET «School tube» δάσκαλος εμφανίζεται να λέει μέσα στην τάξη στους μαθητές του:

(22) Πάμε στη σελίδα 207 *όπου* θα μιλήσουμε για τις ταλαντώσεις

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα μπορούμε να αναγνωρίσουμε τη συνέχεια ή τον απόηχο μιας παρωχημένης μεν χρήσης του *όπου*, που όμως καταφέρνει να διατηρείται ακόμη και σήμερα τροποποιούμενη. Θυμίζουμε τη χρήση του επιρρήματος στον περιληπτικό υπότιτλο καθενός από τα κεφάλαια στα οποία χωρίζεται ένα λογοτεχνικό συνήθως βιβλίο, μυθιστόρημα κλπ. Ο δάσκαλος εδώ εννοεί «Πάμε στη σελίδα 207 στην οποία θα διαβάσουμε για τις ταλαντώσεις».

Τέλος, ως προσδιορισμό που δηλώνει καθαρά τον χρόνο συναντάμε το *όπου* σε παραδείγματα όπως το παρακάτω:

(23) Μία πολύ δύσκολη μέρα έζησε η Κρήτη εχθές *όπου* ένα παιδί λιποθύμησε από ασιτία (Από την εκπομπή του Γ. Αυτιά στον ΣΚΑΙ, 15/5/12).

5.2.3. Συντόμευση στα ηλεκτρονικά ΜΜΕ

Ο προφορικός λόγος που μεταδίδεται από τα ηλεκτρονικά και δη τα ραδιοφωνικά ΜΜΕ χαρακτηρίζεται από απλοποιήσεις και συντομεύσεις και δεν είναι λίγες οι φορές που εξελίσσεται σε τυπικό παράδειγμα συνθηματικού λόγου με τη χρήση των λεγόμενων «σλόγκαν». Οι λόγοι αυτών των αφαιρέσεων είναι πολλοί: Το κείμενο καθίσταται ευκολότερα αναλύσιμο και προσλαμβάνεται με ταχύτητα από τον παραλήπτη. Η χρήση του *όπου* ποικίλει ανάλογα με τις δεσμεύσεις του χρόνου, αλλά

και της εικόνας (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, ό.π.). Έτσι, είναι δυνατό στον τίτλο ενός ρεπορτάζ οι λέξεις για λόγους οικονομίας, αισθητικούς και τεχνικούς να είναι λιγότερες, ενώ η γλωσσική απεικόνιση του περιεχομένου στο λεγόμενο «σηκάζ» του ίδιου ρεπορτάζ να επιτρέπει την «πολυτέλεια» της «λογιότερης» απόδοσης με τη χρήση της αναφορικής αντωνυμίας στη θέση του οικονομικότερου όπου:

(24) Σχεδιάζουν πόλη *όπου* θα εργάζονται μόνο γυναίκες στον τίτλο τηλεοπτικού ρεπορτάζ, αλλά και

(25) Σχεδιάζουν πόλη στην οποία θα εργάζονται μόνο γυναίκες στην προφορική απόδοση του ίδιου θέματος από τον ρεπόρτερ (Δελτίο ειδήσεων MEGA, 14/8/12).¹⁹

Στην εκπομπή «Μίλα» του STAR channel, καθώς η παρουσιάστρια συνομιλεί με Πολωνή εργάτρια για την κατάσταση που επικρατούσε, όταν πτώχευσε η Πολωνία, αναφέρει επί λέξει:

(26) Βλέπατε το χέρι το δικό σας, της αδελφής σας απλωμένο *που* μοίραζαν καραμέλες;²⁰

Οι συντομεύσεις, οι απλοποιήσεις και οι αδιάκριτες, όπως θα δούμε παρακάτω, χρήσεις του *όπου* στον δημοσιογραφικό λόγο και ιδίως στον τηλεοπτικό μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι τα τελευταία τριάντα περίπου χρόνια η δημοσιογραφική γλώσσα έχει γίνει πιο λαϊκή. Το λαϊκό ύφος έχει παρεισφρήσει σε αρκετές εκπομπές και δελτία ειδήσεων. Αυτό συμβαίνει, προκειμένου οι δημοσιογράφοι να είναι πιο φιλικοί και κατανοητοί, να φαίνονται ότι μιλούν τη γλώσσα του τηλεθεατή και να αναπτύσσεται «μεταξύ τους» ένας βαθμός οικειότητας. Άλλοι λόγοι για τη στροφή σε μία λαϊκότερη γλώσσα είναι η πίεση του χρόνου, ειδικά στις ζωντανές συνδέσεις, καθώς και το γεγονός ότι ο λόγος της τηλεόρασης είναι κυρίως συνθηματικός. Το φαινόμενο συσχετίζεται με τους αποδέκτες των δημοσιογραφικών προϊόντων, δεδομένου ότι με τις ποιοτικές μετρήσεις τηλεθέασης οι επικεφαλής ενός καναλιού και οι παραγωγοί/σχεδιαστές του λόγου γνωρίζουν το προφίλ και τα χαρακτηριστικά του κοινού που παρακολουθεί και κατ' επέκταση φροντίζουν να υιοθετούν τους ανάλογους γλωσσικούς κώδικες ή γλωσσικά ρεπερτόρια (Χούκλη, 2006). Βεβαίως, δεν αποκλείονται και άλλοι λόγοι, όπως η λεξιπενία και ο κοινός μιμητισμός.

18. Με άλλα λόγια, ταυτόχρονα συνυπάρχουν και οι δύο εκδοχές, ενώ στο γραπτό επίπεδο και για λόγους συντομίας το *στην οποία* αντικαθίστανται με το *όπου*.

19. Αντί του *εκεί όπου* ή *όπου*.

5.2.4. Η αντιστροφή: το *που* στη θέση του *όπου*

Κι ενώ στα παραδείγματα που προηγήθηκαν το *όπου* αντικαθιστά το *που*, το οποίο προηγουμένως έχει αντικαταστήσει την αναφορική αντωνυμία *ο οποίος, α, ο*, ακολουθούν παραδείγματα στα οποία παρατηρείται μία αντιστροφή και το *που* αντικαθιστά το *όπου*:

(27) Συρία: Εκεί *που* έγινε πόλεμος (Εκπομπή Dolce Vita, 15/4/12, Astra tv).

(28) Αυτό είναι πολύ σημαντικό να γίνεται σε μία χώρα *που* δεν υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας (Από το δελτίο ειδήσεων του Mega, 20/6/12).

(29) Αυτό το υλικό βρέθηκε στο σπίτι *που* έγινε η έρευνα (ΕΤ3, 20/8/12).

5.2.5. Αδιάκριτες ή ποικίλες χρήσεις, αλλά και απουσίες

Κι ενώ οι προηγούμενες χρήσεις μπορούν να υπαχθούν σε κάποιες κατηγορίες, καθώς διέπονται από μιας μορφής «κανονικότητα», στα παραδείγματα που ακολουθούν οι χρήσεις διακρίνονται από μία ποικιλότητα ή και πολλαπλότητα. Μολονότι αρχικά δίδεται η εντύπωση ότι οι χρήσεις του *όπου* στις παρακάτω ενδεικτικές περιπτώσεις γίνονται αδιάκριτα, σαρωτικά και ισοπεδωτικά, θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε κοινά χαρακτηριστικά και να κατασκευάσουμε κάποιες αρχικές, όχι όμως και στεγανές, μικροκατηγορίες.

Έτσι, καταγράφουμε περιπτώσεις στις οποίες το *όπου* αντικαθιστά:

Α. τον συμπλεκτικό σύνδεσμο *και*, μολονότι η χρήση δείχνει να είναι «λανθασμένη» και να μην υπάγεται σε κάποιο κανόνα:

(30) Η επιστολή είναι 240 λέξεων *όπου* λέει ότι θα επιταχυνθούν οι εξελίξεις (Από εκπομπή θεσσαλικού τηλεοπτικού καναλιού, 23/6/12/).

Β. τη φράση *σύμφωνα με τα οποία*. Ιδού το παράδειγμα:

(31) Ο πρωθυπουργός έχει μαζί του τα κακά μαντάτα *όπου* αυξήθηκαν τα ποσοστά ανεργίας την τελευταία διετία (Mega Channel, 21/8/12).

Γ. τα επιρρήματα *βέβαια, πάντως* τα οποία, με τη βοήθεια των κατάλληλων συμφραζόμενων, είναι δυνατό να υπηρετούν την αντιδιαστολή, την εναντίωση και γενικά την αντίθεση, όπως στο ακόλουθο παράδειγμα:

(32) Το ΔΝΤ σχεδιάζει προγράμματα σταθεροποίησης. *Όπου* είναι εύκολο να ρίχνουμε τα βάρη στο Ταμείο (Από συνέντευξη στον SKAI, στις 24/9/12 της δρος Μ. Ξαφά).

Δ. τον αιτιολογικό σύνδεσμο *επειδή* ή τον χρονικό προσδιορισμό *για όσα*:

(33) Στην Ελλάδα *που* υπάρχει διαφθορά όλα μπορούν να συμβούν (Από το δελτίο του Star Channel, 3/7/12).

Ε. Αδιάφορη και περιττή χρήση:

(34) Θα βάλουμε τρεις ημερομηνίες *όπου* αυτές οι ημερομηνίες προκύπτουν... (Συνέντευξη Αν. Υπουργού και πανεπιστημιακού καθηγητή στο Mega, 9.9.12). Το όπου εδώ θα μπορούσε να παραλειφθεί, καθώς δεν εξυπηρετεί και δεν μεταφέρει κανένα σημασιολογικό φορτίο. Λειτουργεί εκ του περισσού ως «γέμισμα» στη φράση.

5.2.6. Το στοιχείο της προφορικότητας και οι επιδράσεις του

Η πλειονότητα των παραδειγμάτων που προηγήθηκαν έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: το στοιχείο της προφορικότητας (*'orality'*). Η προφορικότητα αποτελεί μία έννοια η οποία, όπως και η εγγραμματοσύνη, πραγματώνεται με ορισμένα μορφολογικά και εννοιολογικά στοιχεία. Στηρίζεται στην έννοια του προφορικού λόγου, δηλαδή της οποιασδήποτε μορφής επικοινωνίας η οποία γίνεται με τον ζωντανό λόγο ως ζώσα φωνή (ΛΚΝ: 1155). Άλλα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να συνδέονται με την προφορικότητα, είναι η ομιλητικότητα και η ευπροσηγορία (Ochs κ.ά., 1992).

Σε επίπεδο μορφής, μεταξύ των κύριων στοιχείων τα οποία συγκροτούν την προφορικότητα είναι η χρήση λέξεων του καθημερινού προφορικού λόγου (Χατζησαββίδης, 2000: 45). Παραδειγματικά αναφέρεται η υπερβολική χρήση των ρημάτων *'κάνω', 'βάζω', 'δίνω'* η οποία μπορεί να αγγίζει τα όρια της αχρωμοσημίας. Σε ό,τι αφορά τα εννοιολογικά στοιχεία με τα οποία αποτυπώνεται το στοιχείο της προφορικότητας αναφέρονται η έλλειψη αυστηρής κειμενικής δομής και η τήρηση ενός οικείου ύφους στον λόγο.²¹ Εξάλλου, η τροπικότητα του προφορικού λόγου πραγματώνεται με τον καλύτερο τρόπο κατά την καθημερινή ομιλία, ενώ ο πεζός λόγος πραγματώνει το δυναμικό του γραπτού λόγου.²²

20. Περισσότερα για την προφορικότητα και τη σχέση της με τις γλωσσικές αναπαραστάσεις στα ΜΜΕ βλ. και Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2011), «Η υπαγωγή της υψηλής προφορικότητας στον όρο 'εικονική ευμένεια'». *Πρακτικά του 8^{ου} Συνεδρίου «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία» - Αφιερωμένο στον Μανόλη Τριανταφυλλίδη*. Ελληνική Εταιρεία Ορολογίας σε συνεργασία με Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τεχνικό Επιμελητήριο και Οργανισμό για τη Διάδοση της Ελληνικής Γλώσσας, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Αθήνα, 10-12/11, 382-391.

21. Στην καλύτερη κατανόηση της έννοιας της προφορικότητας συμβάλλει και η αντιδιαστολή με την έννοια του *γραμματισμού* ή *εγγραμματοσύνης* (*'literacy'*) (Βαγνατ, 2000) ή της *γραπτότητας* (βλ. σχετικά: Πολίτης, Π. (2001), «Προφορικός και γραπτός λόγος». Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 58-62.

5.2.7. Η χρήση σε επιστημονικά κείμενα

Παρά την κυριαρχία του στοιχείου της προφορικότητας στις σύγχρονες χρήσεις του όπου, θα ήταν λάθος να υποστηριχθεί η άποψη ότι οι όποιες «παρεκκλίσεις» αφορούν τα «λόγια του αέρα». Και στα γραπτά κείμενα και ειδικότερα σε κείμενα με έντονο το στοιχείο της γραπτότητας και της εγγραμματοσύνης,²³ παρατηρούνται ανάλογες γλωσσικές μεταβολές σαν αυτές που έχουν περιγραφεί παραπάνω. Ενδεικτικά στην εργασία παρουσιάζουμε ορισμένα αποσπάσματα από κείμενα πανεπιστημιακών καθηγητών, έτσι όπως τα αντλήσαμε από μία πολύ πρόσφατη επιστημονική συλλογική έκδοση.²⁴ Μερικά παραδείγματα:

(35) Όλες οι λεπτομέρειες συγκροτούν μία ολοκληρωμένη αφήγηση, *όπου* θα στηριχθεί η περαιτέρω θεραπεία (Από κείμενο Καθηγητή Λογοτεχνίας). Στο παράδειγμα το *όπου* χρησιμοποιείται για να εκφράσει τόπο, μεταφορικά, δηλαδή *το μέρος όπου, εκεί που*. Ως προσδιορισμός του τόπου και στο επόμενο παράδειγμα:

(36) Η θεραπευτική σημασία της αφήγησης έχει επισημανθεί σε κέντρα απεξάρτησης, *όπου* λαμβάνει χώρα ομαδική θεραπεία.

(37) Η ψυχιατρική βασίζεται πολύ σε αυτή την αφήγηση, το 'οδοιπορικό' δηλαδή του ατόμου με αναδρομές στην παιδική ηλικία, *όπου* και τα βαθύτερα τραύματα. Εδώ είναι φανερό η χρονική διάσταση στην οποία κινείται το *όπου*.

(38) Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο τα διάφορα τηλεοπτικά κανάλια διασκεδάζουν τις αγωνίες των ανθρώπων με τα γνωστά talk shows, *όπου* αποκαθλώνεται πλήρως η προσωπικότητα της γυναίκας.

(39) Τον καταναλωτισμό επέτειναν περιοδικά με εικονογράφηση από κοσμικά "events", *όπου* πολιτικοί και οικονομικοί παράγοντες επιδίδονταν στην επίδειξη...

5.2.8. Και δύο παραδείγματα από το λόγο των νηπίων

Στο πολύ πρόσφατο βιβλίο του *Το λεξιλόγιο* ο Ν. Μήτσης (2012) πραγματεύεται κρίσιμα ζητήματα σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας κατακτούν το ατομικό τους λεξιλόγιο και το διευρύνουν. Επιπλέον, αναλύει τη διαδικασία αποθήκευσης των λέξεων και τις δυνατές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των λέξεων τόσο στον παραδειγματικό όσο και στον συνταγματικό άξονα της

22. Ο γραμματισμός μπορεί να αναφερθεί ως μία βασική μεταβλητή στον διαχωρισμό του «πρωτόγονου» από το «πολιτισμένο» (ό.π.)

23. Πρόκειται για την έκδοση *Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα. Από τη νηπιακή ηλικία έως την ενηλικίωση*, Προπομπός, 2012.

γλώσσας. Όπως υποστηρίζει, οι λέξεις χαρακτηρίζονται γενικά από έλλειψη ακρίβειας και μόνον όταν εμφανιστούν μαζί με άλλες λέξεις στη συνταγματική διάσταση του λόγου αποκτούν συγκεκριμένο και σαφές σημασιολογικό περιεχόμενο. Χωρίς αναγωγή στη γλωσσική χρήση, οι λέξεις παραμένουν έννοιες ρευστές, χωρίς καθορισμένο σημασιολογικό φορτίο και περιεχόμενο. Σε σχέση με τη μεταφορική χρήση των λέξεων, επισημαίνει ότι η μεταφορική έκφραση διεισδύει σε ολόκληρο το φάσμα της γλωσσικής χρήσης και δένεται με τις ποικίλες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής των ομιλητών, ακόμη δε και με πολιτισμικές αντιλήψεις, κοινωνικά δεδομένα, αξίες, στάσεις κ.λπ. (ό.π.: 154, 170). Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να ερμηνεύσουμε τα πρώτα παραδείγματα χρήσης του *όπου* από την πλευρά των παιδιών και των νηπίων με τα οποία ενδεικτικά μόνο και σε πολύ περιορισμένη έκταση ασχολούμαστε στο παρόν κείμενο.

(40) Ο μπαμπάς *όπου* ήρθε χθες στο σχολείο μου έφερε ένα σάντουιτς (Από τον λόγο εξαχρονου παιδιού στο σχολείο).

(41) Η δασκάλα μας *όπου* είναι πολύ καλή μας έφερε χθες λουλούδια (Από τον λόγο τετράχρονου παιδιού σε παιδικό σταθμό).

Είναι προφανές ότι τα παιδιά μιμούνται τον λόγο των ενηλίκων μέσα στην οικογένεια, αλλά και στο σχολικό χώρο. Επιπλέον, είναι καθημερινοί παραλήπτες του λόγου που εκπέμπεται από τα ηλεκτρονικά κυρίως μέσα επικοινωνίας. Στη μίμηση από τη μια, αλλά και σε αυτή καθαυτή τη διαδικασία εκμάθησης του λεξιλογίου -που στη συνέχεια έρχεται και «τακτοποιεί» η γραμματική- μπορεί να αποδοθεί η ενός είδους πρώιμη χρήση του *όπου* στη θέση για παράδειγμα των αναφορικών αντωνυμιών. Τα παιδιά μετέχοντας σε αυθεντικές γλωσσικές δραστηριότητες κινητοποιούν τις προσληπτικές τους ικανότητες, αρχικά μέσω της ακρόασης και μετά της ανάγνωσης και της γραφής. Προσλαμβάνουν λεξιλογική ύλη την οποία, αφού την επεξεργαστούν, την εντάσσουν στο γλωσσικό τους σύστημα και παράγουν τον δικό τους λόγο. Όπως επισημαίνει ο Μήτσος (ό.π.: 283-285), η ακρόαση, ευκαιριακή ή και επιδιωκόμενη, θεωρείται ως μία δεξιότητα πολύ ευρύτερη από την ομιλία και μπορεί να αντιμετωπισθεί ως μία δημιουργική και όχι ως παθητική διαδικασία.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην εργασία μας ασχοληθήκαμε με τις γλωσσικές χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος *όπου* το οποίο σήμερα κυριαρχεί κατ' αρχάς στον προφορικό λόγο, με

τάση εισχώρησης και επιβολής και στα γραπτά κείμενα. Μελετήσαμε παραδείγματα χρήσεων από τον προφορικό και γραπτό λόγο των ΜΜΕ, των πολιτικών και διανοουμένων, αλλά και ενδεικτικά μόνον ελάχιστα παραδείγματα από τον λόγο νηπίων που τώρα κατακτούν το λεξιλόγιο. Με βάση τις αρχές ότι α. ο χρόνος παραλλάσσει τα γλωσσικά σημεία τα οποία υποχρεώνονται σε αλλοίωση, ακριβώς επειδή συνεχίζονται, και β. η συνέχεια εξυπνοεί τη μετατόπιση, προσπαθήσαμε να καταδείξουμε τις αλλαγές που σημειώνονται στις χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος *όπου* σε σειρά συντακτικά και νοηματικά περιβάλλοντα για τα οποία η γραμματική λειτουργεί παντελώς απαγορευτικά. Τελικά, στο κείμενο τα σημερινά γλωσσικά λάθη αντιμετωπίζονται ως πρόκριμα γλωσσικών αλλαγών ή ίχνη κυοφορούμενων γλωσσικών ανατροπών. Το γεγονός της εκτεταμένης χρήσης του *όπου* τόσο στο επίπεδο του τηλεοπτικού λόγου, που έχει μία τεράστια επιρροή στην κοινότητα, όσο και στο επίπεδο του επιστημονικού λόγου, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η γλωσσική μετατροπή έχει ήδη συντελεστεί ή σταδιακά ολοκληρώνεται, καθώς το γλωσσικό έδαφος προετοιμάζεται για την είσοδο και επικράτηση των διάδοχων ισοδύναμων ή υποκατάστατων γλωσσικών τύπων και σχημάτων. Αδρομερώς, η εργασία αναδεικνύει μία από τις αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη γλώσσα, δεδομένου ότι η αρχή των μεταβολών, των «αλλοιώσεων» ή των «αποκλίσεων» βασίζεται στην αρχή της συνέχειας της γλώσσας. Ωστόσο μία τέτοια θέση δεν σηματοδοτεί την απενεχοποίηση των λανθασμένων χρήσεων του *όπου*. Υπό αυτή την άποψη θα μπορούσε σε ένα επόμενο στάδιο να γίνει ένας σαφέστερος διαχωρισμός ανάμεσα σε λάθη α. τα οποία δεν είναι/μπορούν να είναι αποδεκτά, β. είναι αποδεκτά, αν και αναγνωρίζονται ως λάθη, γ. είναι αποδεκτά και τείνουν να ενσωματωθούν πλήρως στη γραμματική/λεξικό της νεοελληνικής και, δεύτερον, να γίνει μία κατά το δυνατόν εκτενής συζήτηση αναφορικά με το πώς αυτές οι διαφορετικές κατηγορίες λαθών θα μπορούσαν να αντιμετωπίζονται στην εκπαιδευτική πρακτική.

Με βάση τις διακρίσεις του Σετάτου (1991), οι περιπτώσεις των γλωσσικών χρήσεων του *όπου* εντάσσονται κατ' αρχάς στην κατηγορία των συντακτικών λαθών και κατά δεύτερον στην κατηγορία των αναμειξών και των λαθών λεξιλογικής επιλογής. Στο πεδίο της επικοινωνίας, τα λάθη στις χρήσεις του *όπου* παρουσιάζουν σοβαρές μεταξύ τους κλιμακώσεις, διότι άλλοτε η απόκλιση μπορεί να είναι αδιάφορη και να μην επηρεάζει το περιεχόμενο και άλλοτε να λειτουργεί κατά τρόπο καταστροφικό για τα μεταφερόμενα νοήματα και σε παιδευτικό επίπεδο. Επίσης, πρόκειται για λάθη (*errors*) τα οποία οι ομιλητές τους δίδουν την εντύπωση ότι δεν τα αντιλαμβάνονται

ούτε τα κατανοούν και κατά συνέπεια δεν είναι διατεθειμένοι να εισέλθουν στη διαδικασία της διόρθωσης. Διαφορετικά, δεν είναι εύκολη η ερμηνεία της παράβασης στον βαθμό που δεχόμαστε ότι κανείς, λόγου χάρη, δεν επιθυμεί να εμφανίζεται στην τηλεόραση και να κάνει γλωσσικά λάθη εν γνώσει του. Εάν αυτό, κατά παράδοξο τρόπο, ίσχυε ή συμβαίνει, τότε ο ομιλητής αποκαλύπτει αν μη τι άλλο δημοσίως την «ανεπάρκειά» του ή την έλλειψη βασικών γνώσεων. Εάν πάλι χαρακτηρίσουμε ως δικαιολογημένα τα λάθη που έχουν καθιερωθεί και δεν γίνονται αισθητά, μία σημαντική μερίδα γλωσσικών χρήσεων του *όπου* μπορεί να χαρακτηριστούν ως τέτοια στον βαθμό που δεν αυτοδιορθώνεται ο παρουσιαστής και ούτε διορθώνεται και από κάποιον άλλον «στον αέρα» μίας μετάδοσης.

Η ευρύτητα στις χρήσεις του *όπου* και η σύνδεσή του με πολλαπλές σημασίες δημιουργεί τη συνθήκη για πιθανές ανάλογες «υπερβάσεις» στο παρόν και το μέλλον. Στο νοηματικό επίπεδο, η αόριστη δήλωση του τόπου αλλά και του χρόνου, αλλά και η χρήση του *όπου* για την εγγραφή της ίδιας της έννοιας της αοριστίας συνηγορούν στην άποψη ότι το *όπου* διαχρονικά λειτουργούσε ως ένα ευέλικτο εργαλείο της γλώσσας. Άλλωστε, δεν λανθάνει της προσοχής μας ότι εκτός από τον τόπο και το χρόνο, το *όπου* υπηρετεί και χρήσεις στις οποίες δηλώνεται ο τρόπος.

Επιπροσθέτως, η τάση για παράλειψη και απλοποίηση ως προς τη χρήση των αναφορικών αντωνυμιών εντοπίζεται ήδη από την αρχαία ελληνική γλώσσα, ενώ η δεικτική αντωνυμία στην οποία αναφέρεται το αναφορικό συνήθως παραλείπεται. Την ίδια στιγμή, με την αδιάκριτη χρήση του *όπου* εξουδετερώνεται, καταργείται ή ακυρώνεται η ισχύς μίας σειράς κανόνων, όπως για παράδειγμα, ο κανόνας η αναφορική αντωνυμία να συμφωνεί κατά γένος, κατ' αριθμό και κατά πρόσωπο προς τη λέξη στην οποία αναφέρεται και η πτώση να εξαρτάται από την θέση την οποία έχει στην αναφορική πρόταση.

Πάντως, κεντρικός παράγοντας ενδυνάμωσης των αδιάκριτων ή και «λανθασμένων» χρήσεων του *όπου* δεν παύει να είναι η προβολή από το παντοδύναμο «γυαλί» της τηλεόρασης. Η προβολή αυτή φυσικοποιεί τη χρήση, καθώς της παρέχει κύρος και αίγλη από τη στιγμή που αρθρώνεται στην ιμπεριαλιστική δημόσια σφαίρα των ΜΜΕ. Νοηματικές και συντακτικές προσθαφαιρέσεις γίνονται ακόμη και για λόγους εικόνας ή ευρύτερα αισθητικούς, ενώ δεν αποκλείεται να προτιμάται μία «λανθασμένη» χρήση από την μέχρι σήμερα ή χθες «ορθή», ειδικά για την περίπτωση των νέων.

Αυτό μπορεί να συμβαίνει, διότι μία τέτοια μετάδοση είναι δυνατό να εκλαμβάνεται ως μία λανθάνουσα έκφραση συμπαράστασης και σύμπλευσης των επιτελών του τηλεοπτικού σταθμού προς τους νέους - και άρα και προς το γλωσσικό τους ρεπερτόριο - με διάθεση αμφισβήτησης και ανατροπής. Ασφαλώς πρόκειται για ιδεολογικοποίηση που ενσωματώνει στοιχεία στρέβλωσης, στον βαθμό που η γλώσσα δεν μπορεί να γίνεται φορέας τέτοιων αντιλήψεων. Άλλωστε, αρκετοί από τους συμβολισμούς περί της δημοτικής σχετίζονται με την προσπάθεια της εξουσίας να πείσει τις μάζες για τη φιλολαϊκότητα και την κοινωνική της ευαισθησία. Θα μπορούσαμε μάλιστα να ισχυριστούμε ότι αρκετές από τις χρήσεις του *όπου* εντάσσονται σε μία απόπειρα παραφθοράς της γλώσσας ως ένδειξη της ανατρεπτικής διάθεσης, των αντιεξουσιαστικών προθέσεων και της ανάδειξης των πραγματικών, και όχι κατασκευασμένων από τις ιεραρχίες, συμφερόντων του λαού. Οι εικονισμοί της δημοτικής και λαϊκής γλώσσας περισώζονται διαφοροποιούμενοι μέσω του εμπλουτισμού τους με νέες και επίκαιρες διαστάσεις (Τσιτσανούδη κ.ά.: 2011). Κι ενώ η ανορθογραφία και το γλωσσικό λάθος ευρύτερα μπορεί να συνδέεται με το αίσθημα της σχολικής αποτυχίας (Παπαδοπούλου, 2004), τα γλωσσικά λάθη που ενδεχομένως έχουν την αφετηρία τους στον δημοσιογραφικό λόγο λειτουργούν ως ενός είδους απενεχοποίηση των χρηστών τους. Το γεγονός ότι οι χρήσεις «εμβαπτίζονται» στην τηλεοπτική κολυμβήθρα αποβαίνει σε βάρος της φόρμας και των κανόνων, αλλά υπέρ της ενδυνάμωσης αμφίβολων, «λανθασμένων» ή και νεωτερικών χρήσεων. Από τη στιγμή που «το λέει και η τηλεόραση», η χρήση καθαγιάζεται και αναβαθμίζεται ως «ορθή», για να διαχυθεί στη συνέχεια στα μέλη της κοινότητας. Η αποδοχή της ή η απόρριψή της είναι προσωπική υπόθεση των χρηστών και συναρτάται με το επίπεδο καλλιέργειας του λεγόμενου αυθεντικού κριτικού αλφαριθμητισμού (Cummins, 2002) ή κριτικού γραμματισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαλιούλη, Μ. (2001). «Υπερβολές, αυθαιρεσίες και νοηματικές εκπτώσεις». Στο *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία*. Θεσσαλονίκη, τ. 17, 9-26.
- Baynam, M. (2000). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βοστανζόγλου, Θ. (2004). *Αντιλεξικόν ή Ονομαστικόν της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήναι: Εκδόσεις Νήμα.
- Cummins, J. 2002. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα* (2001), Επιμ. Α.Φ. Χριστίδης. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Θεοδωροπούλου Μ. & Παπαναστασίου Γ. (2001). «Το γλωσσικό λάθος». Στο Χριστίδης Α.– Φ. (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ιορδανίδου, Α. & Σφυρόερα, Μ. (2007). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Κατεβαίνης, Κ. (1990). *Συντακτικό της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Λαϊνάς, Θ. (2000). *Συζευκτικό Συντακτικό της Αρχαίας και της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (2001, 2^η ανατύπωση) Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]. Θεσσαλονίκη: Πελαγία Ζήτη και Σία.
- Liddell, H.G. & Scott, R. (χ.χ.). *Μέγα Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήναι: Ι. Σιδέρης, 3^{ος} τόμος, 336-337.
- Μήτσης, Ν. 2004. *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. 2012. *Το λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. 1998/2012. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νάκας, Αθ. (2012). Πρόλογος στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο. Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την (προ)σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Παπαδοπούλου, Σμ. (2004). *Η μάθηση της ορθογραφίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Saussure de F. (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, μτφρ. Φ.Δ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σετάτος, Μ. (1991). «Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους» *Φιλολογος* 63:17-39.
- Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2006). *Η λαϊκή γλώσσα των ειδήσεων. Μια στάση απατηλής οικειότητας*. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.
- Τσιτσανούδη, Ν., Λυγούρα, Αν., Σακατζής, Δ. (2012). «Οι παρατηρούμενες αλλαγές στους συμβολισμούς της δημοτικής γλώσσας μετά το 1976». Στα *Πρακτικά του Συνεδρίου "1976-2011: 35 χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση"* (Δίον Πιερίας, 4-6 Νοεμβρίου 2011. Προσπελάστηκε στις 20/12/12 από http://www.ins.web.auth.gr/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=515&Itemid=168 στην υπό διαμόρφωση ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2000). *Ελληνική γλώσσα και δημοσιογραφικός λόγος. Θεωρητικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (1987). "Πώς η θεμιτή διαφωνία έγινε αθέμιτη κινδυνολογία". *Φιλολογος* 47, 35-36.
- Χούκλη, Μ. (2006). «Σκέψεις για το δημοσιογραφικό λόγο». Στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. *Η λαϊκή γλώσσα των ειδήσεων. Μια στάση απατηλής οικειότητας*. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική, 180-184.
-
- Deignan, A. 2005. *Metaphor and corpus linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ochs, E., Taylor, C., Rudolph, D. & Smith, R. (1992). "Storytelling as a theory – building activity". Στο *Discourse Processes* 15, 37-72.

Η διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων νηπιαγωγών και δασκάλων στα Διδασκαλεία και τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες της Ελλάδας.

Θωμάς Μπάκας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στη διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων δασκάλων και νηπιαγωγών την οποία έλαβαν από τις σχολές που φοίτησαν την περίοδο από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους το 1834 μέχρι την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών το 1990. Στόχος της εργασίας είναι να παρουσιάσει και να αναλύσει την πορεία εξέλιξης της διοικητικής κατάρτισης των υποψηφίων νηπιαγωγών και δασκάλων της χώρας μας στη μεγάλη αυτή χρονική περίοδο. Η παρουσίαση και ανάλυση των στοιχείων τα οποία αποδελτιώθηκαν από τα νομοθετικά κείμενα και τα προγράμματα σπουδών δείχνουν ότι σε μικρό ή μεγάλο βαθμό σε όλη τη διάρκεια της χρονικής περιόδου την οποία ερευνά η παρούσα εργασία, υπήρχε πρόβλεψη για παροχή διοικητικής κατάρτισης στους υποψήφιους νηπιαγωγούς και δασκάλους.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Διοικητική κατάρτιση, σχολική νομοθεσία, Διδασκαλεία, Παιδαγωγικές Ακαδημίες, Σχολές Νηπιαγωγών, Προγράμματα σπουδών.

The administrative training of candidates kindergarten teachers and teachers in colleges teachers and pedagogical academies of Greece.

Thomas Bakas

ABSTRACT

This study refers to the administrative training of candidates' school teachers and of kindergarten teachers which they have received from schools which attended the period since the founding of the Modern Greek state in 1834 until the abolition of Pedagogical Academies 1990. The aim of this paper is to present and analyze the evolution of management training for candidates' school teachers and of kindergarten of our country in this great period. The presentation and analysis of data which are cataloged from legislative texts and curricula show that a small or large extent throughout the duration of the period to which is investigating the present work, there was provision for provide administrative training for candidates school teachers and kindergarten teachers.

KEY-WORDS: Management training, law school, Teaching Centre, Educational Academies, Schools Early Childhood Curricula.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο μελέτης της την ιστορική εξέλιξη της διοικητικής κατάρτισης των υποψηφίων νηπιαγωγών και δασκάλων στις σχολές κατάρτισής τους από το 1834 μέχρι το 1990. Είναι μια προσπάθεια διερεύνησης του ζητήματος στο πλαίσιο της Ιστορικής Παιδαγωγικής με περιγραφικό τρόπο και με βάση τις ειδικότερες σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις.

Το υλικό της εργασίας, προέρχεται κύρια από πρωτογενείς πηγές, και είναι ειδικά κείμενα νόμων, διαταγμάτων, κανονισμών λειτουργίας εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, εισηγητικές εκθέσεις νομοσχεδίων, συλλογές νομοθεσίας κ.α. Όλα τα κείμενα τα οποία συγκεντρώθηκαν και αξιοποιήθηκαν περιλαμβάνουν διατάξεις σχετικές με τη διοικητική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους μέχρι και την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών το 1990 και την ανάληψη της εκπαίδευσης των δασκάλων και νηπιαγωγών από τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα τετραετούς φοίτησης.

Η εργασία έχει στόχο να συγκεντρώσει όλα τα σχετικά τεκμήρια και στη συνέχεια να παρουσιάσει με συστηματικό τρόπο τα σημαντικότερα σημεία εξέλιξης της διοικητικής κατάρτισης των δασκάλων και νηπιαγωγών. Τέλος στόχος της εργασίας είναι να αναλύσει και να σχολιάσει κριτικά τα παραπάνω μέτρα σε σχέση με την ισχύουσα κάθε φορά κοινωνικοοικονομική και πολιτική κατάσταση.

Η μέθοδος προσέγγισης της μελέτης είναι η ιστορική κοινωνιολογική. Με τη μέθοδο αυτή θα επιδιωχθεί μετά τη συγκέντρωση, παρουσίαση και ανάλυση των σχετικών ιστορικών τεκμηρίων να δοθεί μια πλήρης εικόνα της εξέλιξης της διοικητικής κατάρτισης των υποψηφίων δασκάλων και νηπιαγωγών. Η περίοδος συγκέντρωσης του υλικού αφορά τα 150 περίπου χρόνια που πέρασαν από την ψήφιση του πρώτου νόμου το 1834 για την ίδρυση διδασκαλείου του ελληνικού κράτους με σκοπό τη μόρφωση των δασκάλων το οποίο είχε το όνομα «*διδασκαλοδιδασκτήριο*», (Δημαράς Α', 1983: 49) και ήταν το πρώτο διδασκαλείο του κράτους.

Στο τέλος μετά την παρουσίαση και ανάλυση των επιμέρους ρυθμίσεων για το θέμα θα γίνει μια συνολική εκτίμηση και θα παρουσιαστούν τα σημαντικότερα συμπεράσματα της διαχρονικής εξέλιξης του θέματος.

Η ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΑ

Οι πρώτες νηπιαγωγοί του 19^{ου} αιώνα οι οποίες δίδαξαν στα ελληνικά νηπιαγωγεία καταρτιζόνταν διοικητικά με τα εγχειρίδια της νηπιαγωγικής μεθόδου επειδή δεν υπήρχαν οργανωμένες σχολές κατάρτισης. Στη συνέχεια όταν ιδρύθηκε το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας, αλλά και τα άλλα Διδασκαλεία τα οποία λειτούργησαν, με μονοετή φοίτηση, είτε με περισσότερα χρόνια η διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων νηπιαγωγών ήταν περιορισμένη.

Ο θεσμός του νηπιαγωγείου εμφανίστηκε στην Ευρώπη γύρω στο 1840 με τη μορφή και το όνομα των Kindergarten (Παιδικών κήπων) με ιδρυτή το Γερμανό Friedrich Froebel. Την ίδια περίπου περίοδο άρχισε να λειτουργεί και στην Ελλάδα ο θεσμός, από ξένους ιεραποστόλους, όπως το ζεύγος των Αμερικανών Hill και το Γερμανό Hildner, αλλά και από ιδιωτικούς φορείς όπως τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία και από δήμους (Χαρίτος, 1998: 85-98).

Από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης και λειτουργίας των νηπιακών σχολείων στην Ελλάδα πρόεκυψε η ανάγκη να υποστηριχθούν οι πρώτες νηπιαγωγοί στο εκπαιδευτικό τους έργο, αφού δεν είχαν κάποια ειδική κατάρτιση. Επειδή το κρατικό ενδιαφέρον απουσίασε, από αυτόν τον τομέα, την προσπάθεια ανέλαβαν ιδιωτικοί φορείς και εξέδωσαν ειδικά εγχειρίδια τα οποία βασίστηκαν σε ξένες εκδόσεις και είχαν μεθοδολογικές οδηγίες για τις νηπιαγωγούς. Κυκλοφόρησαν το 19^ο αιώνα αρκετά εγχειρίδια νηπιαγωγικής μεθόδου στην ελληνική γλώσσα, τα οποία έδιναν στις νηπιαγωγούς, οργανωτικές, διοικητικές, παιδαγωγικές και μεθοδολογικές οδηγίες. Τα εγχειρίδια νηπιαγωγικής που κυκλοφόρησαν ήταν: 1) *Εγχειρίδιον εις χρήσιν των Νηπιακών σχολείων*, εν Σμύρνη, εκ της τυπογραφίας Γ. Γριφίτου, 1841, 2) *Εγχειρίδιον διδασκαλίας προς χρήσιν των νηπιακών σχολείων (εις τμήματα δύο). Όπως διδάσκεται εν τοις σχολείοις των κ.κ. Χιλλ*, εν Αθήναις 1859, 3) Ι. Κοκκώνη Ε, *Εγχειρίδιον περί Δημοτικής Εκπαιδύσεως ή Οδηγός περί μεθόδων διδακτικών συνδιδασκτικής και μικτής και περί νηπιακών σχολείων. Μέρος Β' . Περί παιδαγωγίας και νηπιακών σχολείων*, εν Αθήναις 1863, Ιφ. Παπαγεωργίου, *Συμβουλαί περί Διευθύνσεως των Νηπιαγωγείων και πραγματογνωσία*, Αθήνησι, εκ του τυπογραφείου της Φιλοκαλίας, 1877.

Η κατάρτιση των νηπιαγωγών αλλά και γενικότερα η προσχολική αγωγή και η εκπαίδευση των κοριτσιών κατά το 19^ο αιώνα, όπως αναφέρθηκε, είχε αφηθεί από το

ελληνικό κράτος στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Ο πρώτος νόμος, ο νόμος ΒΤΜΒ' του 1895, (ΕΤΚ, 37/05-10-1895, τχ. Α') ο οποίος καθιέρωσε την προσχολική αγωγή στην Ελλάδα προέβλεπε αυτή την παραχώρηση στο αρθρ. 3 με τη διατύπωση ότι: «*Τά νηπιαγωγεία συνιστώνται τη αδεία του επί τής Δημοσίας Εκπαιδύσεως Υπουργείου υπό ιδιωτών...*». Γι' αυτό θα παρατηρήσουμε κατά την ιστορική εξέλιξη της μόρφωσης των νηπιαγωγών ότι δεν υπήρχε κανένα κρατικό ενδιαφέρον ούτε και για τα προγράμματα της κατάρτισής τους για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα.

Το πρώτο Διδασκαλείο για την κατάρτιση Νηπιαγωγών ιδρύθηκε στο ξεκίνημα του θεσμού δύο χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου ΒΤΜΘ', το 1897. Η ίδρυσή του έγινε από την Ένωση Ελληνίδων της οποίας πρόεδρος ήταν η Αικατερίνη Λασκαρίδου. Στο Διδασκαλείο αυτό, το οποίο ήταν το μοναδικό ίδρυμα στο οποίο εκπαιδεύονταν οι νηπιαγωγοί από το 1897 μέχρι το 1914 παρατηρούμε από το πρόγραμμα των μαθημάτων ότι δεν υπήρχαν μαθήματα διοικητικής κατάρτισης των νηπιαγωγών. Το Διδασκαλείο λειτούργησε ως μονοτάξιο από το 1897 μέχρι το 1900, ως διτάξιο την περίοδο 1900-1908 και ως τριτάξιο στη συνέχεια μέχρι το 1929. Από τη χρονολογία εκείνη άρχισε να λειτουργεί ως τετρατάξιο μέχρι το 1959 οπότε καταργήθηκε και μετατράπηκε σε Σχολή Νηπιαγωγών σύμφωνα με το πρότυπο των Παιδαγωγικών Ακαδημιών οι οποίες λειτουργούσαν από το 1933 για τη μόρφωση των δασκάλων. Ως σπουδάστριές του γινόταν δεκτές για φοίτηση πτυχιούχες δασκάλες και «*...νεάνιδες κεκτημέναι απολυτήριο της ανώτατης τάξης των πλήρων Παρθεναγωγείων ηλικίας άνω των 16 ετών κα αμέμπτου συμπεριφοράς*». (ΦΕΚ 120/8 Ιουνίου 1904, «*Περί αναγνώρισεως του υπό της Ενώσεως των Ελληνίδων ιδρυθέντος Διδασκαλείου Νηπιαγωγών*», άρθρο 3), (Μπουζάκης Α', 2002: 358).

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω δεν υπήρχε μάθημα αυτοτελές για τη διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων νηπιαγωγών μέσα στο πρόγραμμα του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών της Ένωσης Ελληνίδων το οποίο παρουσιάζεται στη λογοδοσία της Ένωσης το 1908 (Μπουζάκης Α', 2002: 357-361). Μέσα όμως στο μάθημα της Παιδαγωγικής το οποίο διδάσκονταν μόνο στη Γ' τάξη του Διδασκαλείου υπήρχαν ενότητες οι οποίες έδιναν τη δυνατότητα για απόκτηση στοιχειωδών γνώσεων διοικητικής ικανότητας και ελέγχου της σχολικής τάξης. Τέτοιες ενότητες οι οποίες διδάσκονταν στο μάθημα της Παιδαγωγικής ήταν: «*για την προσταγήν*», «*περί ποινών και αμοιβών*», για την «*επιτήρησιν*», «*πως εκπαιδεύει το σχολείον εις την ησυχίαν, την τάξιν κ.α*» (Μπουζάκης Α', 2002: 360).

Η πρώτη αναφορά για διοικητική κατάρτιση των νηπιαγωγών σε σχολή γίνεται στο Διάταγμα της 16 Ιανουαρίου 1919 (ΦΕΚ 18/25-01-1919, τχ. Α'), με τον τίτλο *«Περί προγράμματος των μαθημάτων του Ανωτέρου Τμήματος των Διδασκαλείων των Νηπιαγωγών»*, (Μπουζάκης Α', 2002: 495). Το Ανώτερο Τμήμα είχε ιδρυθεί με το Ν. 1612/15-12-1918, (ΦΕΚ 2/03-01-1919, τχ. Α'). Είχε δύο τάξεις, και μπορούσαν να φοιτήσουν με εξετάσεις όσα κορίτσια διέθεταν πτυχίο νηπιαγωγού ή δασκάλας, κατά προτίμηση όμως νηπιαγωγού. Στο τμήμα αυτό εκπαιδεύονταν για να διοριστούν στη συνέχεια ως διδακτικό προσωπικό στα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών ή στα Διδασκαλεία Θηλέων και σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης στα οποία αναλάμβαναν να διδάξουν χειροτεχνικά μαθήματα, οικιακά ή καλλιτεχνικά και ιχνογραφία. Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους προβλεπόταν για τη διοικητική τους κατάρτιση να διδάσκεται στη Β' τάξη το μάθημα *«Η ισχύουσα σχολική νομοθεσία, η σχετική προς τον προορισμό των αποφοίτων του τμήματος»*, (Β. Δ. 16-1-1919, Φύλο ΕτΚ, αρ. 18, τχ. Α'/25 Ιανουαρίου 1919).

Μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 και την ψήφιση του νόμου 4367/1929 (ΦΕΚ 291/17-08-1929, τχ. Α') με τίτλο *«Περί των Διδασκαλείων των Νηπιαγωγών»* δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες ρυθμίσεις στο θέμα αυτό. Έτσι και στο Διάταγμα της 30 Σεπτεμβρίου 1930 (ΦΕΚ 342/08-10-1930, τχ. Α'), με τον τίτλο *«Περί καθορισμού των εν τοις Διδασκαλείοις νηπιαγωγών διδασκομένων μαθημάτων κλπ»* δεν προβλέπεται σχετικό μάθημα.

Η κατάρτιση των Νηπιαγωγών μέχρι το έτος 1956 δε γινόταν σε ανώτερες σχολές αλλά σε σχολές Μέσης Εκπαίδευσης, τα παραδοσιακά *«Διδασκαλεία»*, εκτός από την κατηγορία των Διευθυντριών των Εθνικών Αγροτικών Νηπιστροφείων και Εθνικών Παιδικών Σταθμών. Οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί για τις θέσεις αυτές εκπαιδεύονταν σε Σχολές μονοετούς διάρκειας, μετά την απόκτηση του απολυτηρίου του εξατάξιου Γυμνασίου. Οι σχολές μονοετούς φοίτησης των Νηπιαγωγών λειτουργούσαν ως παραρτήματα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών σύμφωνα με το Ν.Δ. 1976/10 Οκτωβρίου 1942, (ΦΕΚ 296/18-11-1942, τχ. Α').

Το έτος 1957 παρατηρείται για πρώτη φορά η ένταξη στο πρόγραμμα μαθημάτων του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Καλλιθέας και του μαθήματος: *«Διδακτική και διοικήσεις του νηπιαγωγείου μετά πρακτικών ασκήσεων»*, (Μπουζάκης Β', 2002: 61).

Η ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Κατά την περίοδο λειτουργίας των Σχολών Νηπιαγωγών (1959-1985) σημειώθηκε αρκετή πρόοδος στη διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων νηπιαγωγών γιατί καθορίστηκαν είτε αυτόνομα μαθήματα, είτε ενότητες μέσα στα μαθήματα της παιδαγωγικής.

Το 1959 παρατηρείται μια σημαντική στροφή στην εκπαίδευση των υποψηφίων Νηπιαγωγών. Ψηφίστηκε το νέο θεσμικό πλαίσιο το οποίο περιλαμβάνεται στο ΝΔ 3997/9-10-1959, (ΦΕΚ 226/20-10-1959, τχ Α'), *«Περί Σχολής Νηπιαγωγών και άλλων τινών διατάξεων»*, όπως μετονομάστηκε το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας, κατά τα πρότυπα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, με διετή υποχρεωτική φοίτηση μετά την απόκτηση του απολυτηρίου του εξαταξίου Γυμνασίου. Από τότε αρχίζει μια άλλη περίοδος στη μόρφωση των υποψηφίων νηπιαγωγών. Στο άρθρο 3, παραγρ. 1, εδαφ. 1, του παραπάνω νόμου περιγράφονται τα διδασκόμενα μαθήματα και προβλέπεται να διδάσκονται οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί ένα σχετικό μάθημα εκπαιδευτικής διοίκησης το μάθημα με αύξοντα αριθμό 5 και με τον τίτλο *«Διδακτική και διοίκησης του νηπιαγωγείου μετά πρακτικών ασκήσεων»*, (Μπουζάκης Β', 2002: 226).

Η κατάρτιση των νηπιαγωγών συνεχίστηκε με τους ίδιους όρους και προϋποθέσεις και στο επόμενο διάστημα. Στο Β.Δ./7-11- 1969 (ΦΕΚ 750/15-11-1969, τχ Β'), με τίτλο *«Περί του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος.....των παρά Παιδαγωγικαίς Ακαδημίαις Μονοετών Τμημάτων Εκπαιδεύσεως Νηπιαγωγών»*, προβλέφθηκαν ορισμένες ενότητες διοικητικής κατάρτισης στο μάθημα *«Γενική Παιδαγωγική και Θεωρία της Προσχολικής Αγωγής»*. Οι σχετικές με τη διοίκηση της εκπαίδευσης ενότητες ήταν οι εξής: *«Η προσχολική αγωγή: Το Νηπιαγωγείον και ο Παιδικός Σταθμός. Η Νηπιαγωγός ως προσωπικότης. Η παιδαγωγική αγάπη. Εξωτερική και εσωτερική οργάνωσις της εργασίας και ζωής εν τω Νηπιαγωγείω. Ιστορία του Νηπιαγωγείου. Σύγχρονοι εξελίξεις και σύγχρονος οργάνωσις της προσχολικής αγωγής. Διοίκησης του Νηπιαγωγείου: Η νηπιαγωγός εν τη τάξει. Η νηπιαγωγός ως διευθύντρια του Νηπιαγωγείου. Συνεργασία Νηπιαγωγείου και οικογενείας. Το Διδακτήριον και αι εγκαταστάσεις του Νηπιαγωγείου, σκόπιμος οργάνωσις και φιλόκαλος εμφάνισις αυτού»*, (Μπουζάκης Β', 2002: 361).

Ύστερα από δύο χρόνια με την υπουργική απόφαση 137201/12-10-1971 (ΦΕΚ 869/12-10-1971, τχ. Β') και με θέμα *«Περί ιδρύσεως και λειτουργίας σχολών Νηπιαγωγών»*, η οποία εκδόθηκε πριν τη δημοσίευση του νόμου 1057/1971, ιδρύθηκαν δύο Σχολές Νηπιαγωγών, μία στην Καρδίτσα και μία στη Θεσσαλονίκη. Στην παραπάνω απόφαση προβλέπονταν να διδάσκεται μάθημα με τίτλο *«Οργάνωσις και Διοικήσις Εκπαιδεύσεως»* για 1 ώρα την εβδομάδα στο Α' έτος, (Μπουζάκης Β', 2002: 487). Δύο μήνες αργότερα δημοσιεύτηκε το Ν.Δ. 1057/17-12-1971, (ΦΕΚ, 271/23-12-1971, τχ. Α') το οποίο επικύρωσε την απόφαση αυτή, αλλά στα διδασκόμενα μαθήματα των Σχολών δε γίνεται καμία αναφορά για διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων νηπιαγωγών. Μετά από ένα χρόνο συντάχθηκε και δημοσιεύτηκε το Β.Δ. αριθ. 7/30 Δεκεμβρίου 1972 (ΦΕΚ, 2/10-01-1973, τχ. Α') με τον τίτλο *«Περί του Ωρολογίου και αναλυτικού Προγράμματος των μαθημάτων και ασκήσεων των σχολών νηπιαγωγών κατά έτη σπουδών»*. Αλλά και στο διάταγμα αυτό δεν προβλέπεται ιδιαίτερο μάθημα για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Προβλέπεται μόνο η διδασκαλία ενοτήτων ενταγμένων σε διάφορα μαθήματα, όπως στα τρία μαθήματα: *«Γενική Παιδαγωγική»*, *«Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής»* και *«Γενική Διδακτική»*. Στο μάθημα *«Γενική Παιδαγωγική»* το οποίο προβλεπόταν να διδάσκεται στο Α' έτος υπήρχαν οι εξής ενότητες: *«Βαθμίδες Αγωγής, Η Προσχολική Αγωγή. Έννοια, σκοπός σημασία και μέσα ταύτης. Ιδρύματά της, ιδία δε ο θεσμός του Νηπιαγωγείου. Η Νηπιαγωγός. Κλήσις, μόρφωσις, ειδική κατάρτησις. Μελέτη νηπίου. Συλλογή στοιχείων. Τήρησις ατομικού Δελτίου και ατομικού φακέλου. Συνεργασία Νηπιαγωγείου και οικογενείας»*, (Μπουζάκης Β', 2002: 487). Στο μάθημα *«Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής»* ενταγμένες ήταν οι ενότητες: *«Σκοπός του μαθήματος. Ανυπαρξία οργανωμένης προσχολικής αγωγής μέχρι του 19^{ου} αιώνα. Η οργάνωσις της Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα. Αικατερίνη Λασκαρίδου. Η προσχολική αγωγή εις άλλας χώρας. Παγκόσμιος Οργάνωσις Προσχολικής Αγωγής, Ο.Μ.Ε.Ρ.»*, (Μπουζάκης Β', 2002: 488). Επίσης στο μάθημα *«Γενική Διδακτική»* του Α' έτους προβλέπονταν η διδασκαλία σχετικών ενοτήτων οργάνωσης και λειτουργίας του Νηπιαγωγείου όπως: *«Το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Επιδιωκόμενοι υπ' αυτού σκοποί. Το ημερήσιον πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Διάρκεια τούτου. Τα περί κοπώσεως των νηπίων. Αι εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός του Νηπιαγωγείου (κτίριον, αίθουσαι, επίπλωσις, διευθέτησις αυτών, προαύλιον, σχολικός κήπος και ζωοτεχνικαί εγκαταστάσεις. Οργάνωσις και λειτουργία του Νηπιαγωγείου. Σχολική Ζωή εντός αυτού, (εκθέσεις χειροτεχνημάτων, εορταί, κουκλοθεατρον, δραματοποιήσεις)*, (Μπουζάκης Β', 2002: 613).

Αρκετά χρόνια αργότερα, περίπου σε μια δεκαετία, στο Π.Δ. 309/25 Ιουλίου 1984 (ΦΕΚ, 114/10-08-1984, τχ. Α') με τον τίτλο «*Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων και ασκήσεων των σχολών νηπιαγωγών κατά έτη σπουδών*», καθορίζεται η διδασκαλία αυτοτελούς μαθήματος και προβλέπεται να διδάσκεται στο Α' έτος σπουδών για 1 ώρα την εβδομάδα. Το μάθημα έχει τον τίτλο «*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της Προσχολικής*», (Μπουζάκης Β', 2002: 613). Το περιεχόμενο του μαθήματος καθορίζεται με τις παρακάτω γενικές ενότητες: «*α) Σύντομη εξέταση της δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, β), Ιδιαίτερη εξέταση της δομής και οργάνωσης της Προσχολικής Αγωγής, γ) Μελέτη των κοινωνικοοικονομικών δεδομένων των διαφόρων περιοχών της Ελλάδας, δ), Διοικητική αποκέντρωση σε σχέση με τις ειδικές ανάγκες που προκύπτουν για την ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία των Νηπιαγωγείων (Νηπιαγωγεία πόλεων, χωριών, πυκνοκατοικημένων, αραιοκατοικημένων περιοχών, μεμακρυσμένων συνοικισμών και άλλων περιοχών με ειδικές συνθήκες*», (Μπουζάκης Β', 2002: 614-615).

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Από την παράθεση των σχετικών ρυθμίσεων στα νομοθετικά κείμενα και στα προγράμματα σπουδών των υποψηφίων νηπιαγωγών η οποία έγινε πιο πάνω διαπιστώνεται ότι το πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα δεν υπήρχε ειδική διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων νηπιαγωγών. Λίγο πριν και μετά την ίδρυση της Σχολής Νηπιαγωγών το 1959 υπήρχε η πρόνοια του νομοθέτη ώστε η καταρτιζόμενη νηπιαγωγός να αποκτά εκτός από τις παιδαγωγικές γνώσεις, και ειδικές οργανωτικές και διοικητικές γνώσεις για το χώρο εργασίας της και για το επιτελούμενο έργο της.

Αυτή η κατάρτιση θεωρούνταν και θεωρείται ακόμη και σήμερα απαραίτητη διότι η νηπιαγωγός διορίζονταν και διορίζεται σε μονοθέσια νηπιαγωγεία, τα οποία είναι και τα περισσότερα που λειτουργούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Στο νηπιαγωγείο είναι μόνη της και αναλαμβάνει εκτός από το εκπαιδευτικό έργο που είναι διδακτικό και παιδαγωγικό και όλα τα διοικητικά καθήκοντα του νηπιαγωγείου. Επομένως η διοικητική κατάρτιση σε όποιο βαθμό γινόταν στις σχολές κατάρτισης έδινε εφόδια στην καταρτιζόμενη νηπιαγωγό ώστε να έχει ετοιμότητα και επάρκεια προκειμένου να ανταποκριθεί στο επιστημονικό και επαγγελματικό της έργο.

Μια άλλη διαπίστωση είναι ότι οι σχολές κατάρτισης των υποψηφίων νηπιαγωγών ήταν λίγες και ότι τα προγράμματα σπουδών τους εγκρίνονταν από το Υπουργείο

Παιδείας. Αυτός ο συγκεντρωτισμός και η ενιαία κατεύθυνση είχαν σαν αποτέλεσμα να υλοποιούνται τα προγράμματα από όλα τα Διδασκαλεία ή τις Σχολές Νηπιαγωγών του κράτους. Η παρουσία ή έλλειψη μαθημάτων διοικητικής κατάρτισης στο πρόγραμμα είχε σαν συνέπεια την κατάρτισή τους ή όχι σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο.

Επίσης διαπιστώνεται ότι η διοικητική κατάρτιση των νηπιαγωγών, στο Διδασκαλείο Καλλιθέας, αλλά και στα άλλα Διδασκαλεία μονοετούς φοίτησης ήταν είτε λίγη, είτε ανύπαρκτη. Στις δε Σχολές Νηπιαγωγών οι οποίες λειτούργησαν στη συνέχεια γινόταν είτε με ιδιαίτερο μάθημα είτε μέσα από τα παιδαγωγικά μαθήματα στα οποία προβλέπονταν η διδασκαλία ειδικών θεματικών ενοτήτων και η σχετική πρακτική άσκηση.

Η ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ-ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΣΣΩΝ

Η κατάρτιση στα Διδασκαλεία

Η κατάρτιση των υποψηφίων δασκάλων στα Διδασκαλεία άρχισε με τον οδηγό της αλληλοδιδασκτικής και συνεχίστηκε σε όλη την περίοδο λειτουργίας τους με ειδικά μαθήματα νομοθεσίας και διοίκησης της εκπαίδευσης. Στο πρώτο διδασκαλείο εκπαίδευσης των δασκάλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο ιδρύθηκε με το νόμο της 6/18 Φεβρουαρίου 1834 «*Περί Δημοτικών Σχολείων*», (ΕΤΚ 11, 3-11 Μαρτίου 1834) δεν υπήρχε στο πρόγραμμα των μαθημάτων σχετικό μάθημα και ενότητα για τη διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων δασκάλων, (Dimaras: 1973). Το βάρος του κύκλου των μαθημάτων δινόταν στην διδασκαλία και εφαρμογή του «*Οδηγού της αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου*» του Κοκκώνη ο οποίος περιελάμβανε ενότητες όπως «*περί κατάλληλου διδακτηρίου, περί διοργανισμού του σχολείου, περί διακοπών, περί των χρεών του δημοδιδασκάλου κ.α.*» καθώς και διδακτικές, παιδαγωγικές, οργανωτικές, διοικητικές οδηγίες, κατευθύνσεις και συμβουλές προς τους δασκάλους, (Αμαριώτου, 1937: 66, Δημαράς Α, 1983: 92-102)

Ο «*Οδηγός*» εφαρμόζονταν από τους διορισμένους δασκάλους και έπρεπε να τηρείται απαρέγκλιτα (Haralampides: 1935). Η κατάρτιση σε αυτό το επίπεδο συνεχίστηκε όσο διάστημα λειτούργησε το Διδασκαλείο. Το Διδασκαλείο λειτούργησε από το 1834 μέχρι το 1863 οπότε καταργήθηκε με απόφαση της Βουλής στις 22 Νοεμβρίου 1863 διότι θεωρήθηκε «*...όλως περιττόν και λίαν επιβλαβές*», (Δημαράς Α, 1983: 177).

Στη συνεδρίαση της 25 Ιανουαρίου 1864 εγκρίθηκε ψήφισμα από τη Βουλή για μεταρρύθμιση του μέχρι τότε υφιστάμενου Διδασκαλείου στο οποίο προβλέπονταν να αφαιρεθούν τα περιττά μαθήματα και να προστεθούν μερικά «*ειδικά και χρήσιμα τοις δημοδιδασκάλοις μαθήματα*» μεταξύ των οποίων και το μάθημα «*Η δημοδιδασκαλική νομοθεσία και αι διάφοροι προς αυτήν νομολογίαι*», (Δημαράς Α, 1983: 182-184).

Στο ενδιάμεσο διάστημα από το 1863 μέχρι το 1878 που έγινε η ανασύσταση του Διδασκαλείου η επιλογή των δασκάλων γινόταν με εξετάσεις ενώπιον επιτροπής του Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως από την οποία δεν εξετάζονταν οι διοικητικές γνώσεις των υποψηφίων αλλά ορισμένες μόνο βασικές γνώσεις, (Kipper: 1897).

Στο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης, το οποίο είχε ιδρύσει το 1876 «*Ο Σύλλογος προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων*», για τον υπόδουλο ελληνισμό, αφού η Θεσσαλονίκη ήταν ακόμη υπό την Οθωμανική αυτοκρατορία, υπήρχε σχετική πρόβλεψη για τη διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων δασκάλων. Στον Κανονισμό του Διδασκαλείου Θεσσαλονίκης και στα περιεχόμενα του μαθήματος «*Παιδαγωγικά*» το οποίο διδασκόταν στην Γ' τάξη για 4 ώρες την εβδομάδα, προβλέπονταν να διδαχθούν οι παρακάτω σχετικές ενότητες: «*Το διδασκαλικόν αξίωμα. Η διοργάνωσις των δημοτικών σχολείων και σχέσεις αυτών προς τα άλλα σχολεία. Η του σχολείου διοίκησις. Σχέσεις του σχολείου προς την οικογένειαν, την πολιτείαν και την εκκλησίαν. Η κατάσταση των δημοτικών σχολείων εν τοις χριστιανικοίς έθνεσι της Ευρώπης και της Αμερικής. Η περαιτέρω ανάπτυξις του διδασκάλου. Ανάγνωσις του περί Παίδων Αγωγής του Πλουτάρχου και του Περί Παιδείας και τροφής περιεχομένων εν τη Πολιτεία και τους νόμους του Πλάτωνος*», (Κανονισμός, 1877: 26). Δυο χρόνια αργότερα, το 1878, ψηφίζεται ο νόμος ΧΘ' /1878, (ΦΕΚ 7/24-01-1878, τχ. Α') «*Περί συστάσεως του Διδασκαλείου εν Αθήναις*» και καθορίζεται η κατάρτιση των διαταγμάτων τα οποία θα όριζαν την κατανομή των μαθημάτων κατά τάξη. Στο νόμο δεν υπάρχει συγκεκριμένη διάταξη για τη διοικητική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Με νεότερο νόμο αργότερα, με το νόμο ΑΜ' /1882 (ΦΕΚ 60/02-07-1882 τχ. Α'), ο οποίος είχε τον τίτλο «*Περί τροποποιήσεως και προσθήκης διατάξεων αναφερομένων εις τα Διδασκαλεία*», έγινε συμπλήρωση στο Πρόγραμμα του Διδασκαλείου με το

μάθημα «*Σχολική Νομοθεσία*» του οποίου περιεχόμενο ήταν «*οι παρ' ημίν κείμενοι θεμελιώδεις νόμοι περί δημοτικής εκπαίδευσεως και ερμηνεία αυτών*», (Μπουζάκης Α', 2002: 203).

Το 1886 εκδόθηκε το Β.Δ. «*Περί κατανομής των μαθημάτων και των ωρών διδασκαλίας εν τοις Διδασκαλείοις*» (ΦΕΚ 247/08-09-1886, τχ. Α'), το οποίο προέβλεπε στη διδασκαλία της Γ' τάξης το μάθημα «*Ιστορία της νεωτέρας παιδαγωγίας*», με περιεχόμενο «*Ερμηνεία των παρ' ημίν κειμένων νόμων της δημοτικής Εκπαίδευσεως και ανάπτυξης των υπό της πολιτείας επιβαλλομένων καθηκόντων τοις δημοδιδασκάλοις*», (Μπουζάκης Α', 2002: 230).

Το 1888 εκδόθηκε το Β.Δ της 13 Σεπτεμβρίου 1888, (ΦΕΚ 242/17-09-1888, τχ. Α'), το οποίο είχε τον τίτλο «*Περί κατανομής των μαθημάτων και ωρών διδασκαλίας εν τοις Διδασκαλείοις*». Με το διάταγμα αυτό έγιναν νέες προσθήκες και τροποποιήσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Διδασκαλείων και καθορίστηκε στη διδασκαλία της Γ' τάξης να υπάρχει, με μικρή λεκτική τροποποίηση από την προηγούμενη ρύθμιση, το μάθημα «*Ιστορία της νεωτέρας παιδαγωγικής, ερμηνεία των παρ' ημίν κειμένων νόμων της Δημοτικής Εκπαίδευσεως, και διδασκαλία των υπό της πολιτείας, επιβαλλομένων τοις διδασκάλοις καθηκόντων*», (Μπουζάκης Α', 2002: 240).

Το 1893 εκδόθηκε το πρώτο κρατικό αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα για τα μαθήματα των πλήρων Παρθεναγωγείων και των Διδασκαλείων θηλέων, το οποίο υποχρεώνονταν να εφαρμόσουν και τα ιδιωτικά Παρθεναγωγεία και Διδασκαλεία, διότι μόνο έτσι είχαν δικαίωμα οι απόφοιτές τους να συμμετέχουν στις εξετάσεις για χορήγηση πτυχίου δασκάλας, (Καстанος: 1920).

Στο διάταγμα αυτό με τον τίτλο «*Περί Ωρολογίου και Αναλυτικού Προγράμματος μαθημάτων των πλήρων Παρθεναγωγείων και των Διδασκαλείων των θηλέων*», το οποίο υπογράφηκε στις 20 Αυγούστου 1893 και δημοσιεύθηκε στο (ΦΕΚ 163/21-08-1893, τχ. Α') προβλέφθηκε η διδασκαλία του μαθήματος «*Παιδαγωγική*». Στο μάθημα περιλαμβάνονται ενότητες όπως: *Ιστορία της παιδαγωγίας, Ψυχολογία, Λογική, Γενική Διδακτική, Παιδαγωγική σχολική, ειδική διδακτική και η ενότητα με τίτλο το διδακτικό επάγγελμα*. Στην τελευταία ενότητα το περιεχόμενο που ορίζεται είναι το εξής: «*Η γένεσις και η αναπτύξις των δημοτικών σχολείων. Αι σχέσεις του δημοτικού σχολείου με την οικογένειαν, την πολιτείαν και την εκκλησίαν. Αξία του*

διδασκάλου, υποχρεώσεις και καθήκοντα αυτού. Η νομοθεσία των δημοτικών σχολείων. Οι τρόποι περαιτέρω αναπτύξεως του διδασκάλου», (Μπουζάκης Α', 2002: 286).

Το 1902 έγινε αναμόρφωση του προγράμματος των μαθημάτων των Διδασκαλείων θηλέων. Στο σχετικό Β.Δ., το οποίο υπογράφηκε στις 6 Ιουλίου 1902, με τον τίτλο «Περί προγράμματος μαθημάτων Διδασκαλείου θηλέων», (ΦΕΚ 154/22-08-1902, τχ. Α') καθορίστηκε να διδάσκεται στις υποψήφιες δασκάλες που φοιτούσαν στην Α' τάξη των τριτάξιων Διδασκαλείων το μάθημα «Παιδαγωγικά». Μέσα στο περιεχόμενο του μαθήματος προβλέπονταν οι εξής ενότητες που σχετίζονται με τη διοικητική κατάρτισή τους: «Η αποστολή του δημοδιδασκάλου. Οι μεγάλοι άνδρες στην ιστορία ως διδάσκαλοι του λαού. Το νέον δημοτικόν σχολείον. Περί σχολικής τάξεως», (Μπουζάκης Α', 2002: 327).

Με το Ν. 3692/1 Απριλίου 1910, το οποίο είχε τίτλο «Περί του εν Αθήναις Διδασκαλείου της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως», (ΦΕΚ, 132/05-04-1910, τχ. Α'), και ειδικότερα με το άρθρο 2 ρυθμίζεται σε κάποιο βαθμό και το θέμα της διοικητικής κατάρτισης των υποψηφίων δασκάλων. Προβλέπεται η διδασκαλία του μαθήματος «Ψυχολογία, κοινωνική και πολιτειακή ηθική μετά παιδαγωγικών εφαρμογών, και παιδαγωγικά μετά της νομοθεσίας της δημοτικής εκπαιδεύσεως», (Μπουζάκης Α', 2002: 364).

Με το Β. Διάταγμα της 8 Οκτωβρίου 1911 καθορίστηκε το πρόγραμμα μαθημάτων όλων των τάξεων του Μαρασλείου Διδασκαλείου. Το πρόγραμμα προέβλεπε να διδάσκεται επί 4 ώρες στην Δ' Τάξη το μάθημα «Παιδαγωγική. Ιστορία του Δημοτικού Σχολείου και νομοθεσία της δημοτικής ημών εκπαιδεύσεως», (ΕΤΚ, αρ. 292, τχ. Α'/18 Οκτωβρίου 1911).

Την περίοδο 1913 αμέσως μετά την προσάρτηση των νέων χωρών γινόταν οι προτάσεις της κυβέρνησης για προώθηση νέων νομοσχεδίων και διεξάγονταν σχετικές δημόσιες συζητήσεις για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και ειδικότερα για τη μόρφωση των δασκάλων και νηπιαγωγών. Για το θέμα της ελλιπούς ή λίγης διοικητικής κατάρτισης, όπως και σε άλλους τομείς είχαν διατυπωθεί την περίοδο εκείνη υποστηρικτικές απόψεις, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και η άποψη του

Δ. Γληνού ο οποίος υπήρξε και ο βασικός συντάκτης των Νομοσχεδίων του Τσιριμώκου το 1913, (Haralampides: 1935).

Σε δημοσιεύσεις στον τύπο όπου γινόταν ανταλλαγή απόψεων, αναφέρεται ο Δ. Γληνός απαντώντας στην επίκριση που ασκήθηκε για τα νομοσχέδια του Υπουργού Παιδείας Τσιριμώκου το 1913. Στα σχετικά δημοσιεύματα ο Δ. Γληνός γράφει ότι δημοσίευσε δεκαεφτά άρθρα στην εφημερίδα «*Νέα Ελλάδα*». Τα άρθρα αυτά τα συγκέντρωσε και τα δημοσίευσε το 1925 σε έναν αυτοτελή τόμο με τον τίτλο «*Ένας άταφος νεκρός*». Ειδικότερα γράφει: «*Σήμερα και η έκθεση και τα άρθρα είναι δυσκολοέβρετα. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ούτε παρακολούθησαν τότε τη συζήτηση. Και όμως το εκπαιδευτικό μας σύστημα ουσιαστικά μένει το ίδιο. Και η μεταρρύθμισή του είναι πάντα ένα από τα πιο φλέγοντα ζητήματα της κοινωνικής μας οργάνωσης. Γι' αυτό θεώρησα χρήσιμο, σήμερα που ο δασκαλικός κόσμος πλατύτερα φωτίζεται και θετικότερα ενδιαφέρεται για τα εκπαιδευτικά προβλήματα, να του δοθεί και το βοήθημα αυτό, που ελπίζω πως πολύ θα του χρησιμέψει για να σχηματίσει καθαρές ιδέες για το οργανωτικό ζήτημα των σχολείων μας*», (Γληνός, 1925: γ').

Παρουσιάζοντας τις απόψεις για την κατάρτιση των διδασκαλισσών που γινόταν στα διδασκαλεία θηλέων, και τα οποία ανήκαν στη μέση επαγγελματική εκπαίδευση γράφει τα εξής: «*Αλλά και της ειδικής παιδαγωγικής εκπαίδευσης των μαθητριών του διδασκαλείου το πρόγραμμα παρουσιάζει ουσιώδεις ατελείες. Ελλείπουν απ' αυτού μαθήματα, οία η υγιεινή του σχολείου, η ιστορία και νομοθεσία της εν Ελλάδι εκπαίδευσης, τα στοιχεία της παιδολογίας*», (Γληνός, 1925: 71).

Με το Ν. Διάταγμα/26 Αυγούστου 1914, που έχει τίτλο «*Περί του Ορισμού των εν τοις διδασκαλείοις διδασκομένων μαθημάτων, ωρών διδασκαλίας κλπ*», και το οποίο στη συνέχεια κυρώθηκε με το Ν. 381/1914 (ΦΕΚ 335/19-11-1914, τχ. Α') ιδρύθηκαν τα τριτάξια διδασκαλεία. Στα Διδασκαλεία αυτά προβλέπονταν η διδασκαλία στη Γ' τάξη του μαθήματος «*Παιδαγωγική*» για 3 ώρες την εβδομάδα με ειδικότερο περιεχόμενο τις εξής ενότητες: «*Ιστορία του δημοτικού σχολείου και της νομοθεσίας της δημοτικής ημών εκπαίδευσης, Σχέδια υπηρεσιακών εγγράφων*», (Μπουζάκης Α', 2002: 442).

Στο ίδιο διάταγμα προβλέπονταν να διδάσκεται στις προσαρτημένες τάξεις στα τριτάξια διδασκαλεία, οι οποίες ήταν ένα είδος μονοτάξιου Διδασκαλείου, ένα σχετικό μάθημα. Ήταν το μάθημα Παιδαγωγική και προβλέπονταν να διδάσκεται για 3 ώρες

την εβδομάδα στο α' εξάμηνο με τις ενότητες: *«Παιδαγωγική, ιστορία της δημοτικής εκπαίδευσης και η περί ταύτης παρ' ημίν νομοθεσία»*, (Μπουζάκης Α', 2002: 443).

Με το Διάταγμα της 31 Ιανουαρίου 1915, (ΦΕΚ 55/06-02-1915, τχ. Α') που έχει τον τίτλο *«Περί προσθήκης μαθήματος εις τα εν Διδασκαλείοις διδασκόμενα»*, προστίθεται σε όσα προέβλεπε το προηγούμενο Β.Δ., ένα μάθημα σχετικό με τη διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Το μάθημα είχε τον τίτλο *«Στοιχεία του ισχύοντος δικαίου και της πολιτικής οικονομίας»* και διδάσκονταν για 1 ώρα την εβδομάδα και στα δύο εξάμηνα α' και β, (Μπουζάκης Α', 2002: 459).

Στο Ν. 1242 Β' του 1919 με τον τίτλο *«Περί δημοτικής Εκπαίδευσης»* (ΦΕΚ, 190/28-08-1920, τχ. Α') που είναι κωδικοποίηση της μέχρι τότε νομοθεσίας για τη δημοτική εκπαίδευση προβλέπεται στο άρθρο 50 στο μέρος ΙΙΙ και με τον τίτλο *«Διδασκαλεία και υποδιδασκαλεία δημοτικής εκπαίδευσης»*, και ειδικότερα στο *«Κεφ. Α', Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης»*, να διδάσκεται στα τριτάξια Διδασκαλεία και των δύο φύλλων το μάθημα *«ια) Η ιστορία και η ισχύουσα Νομοθεσία της παρ' ημίν Δημοτικής Εκπαίδευσης»*, (Β. Ν.Δ. της 26 Αυγούστου 1914, άρθρον 2, εδάφιον 2)», (Μπουζάκης Α', 2002: 505).

Στο Διάταγμα της 2 Φεβρουαρίου 1924 με τίτλο *«Περί του προγράμματος των μονοταξίων Διδασκαλείων»*, (ΦΕΚ, 26/07-02-1924, τχ. Α') προβλέπεται η διδασκαλία του σχετικού μαθήματος με τον εξής τίτλο: *«3. Γενική Παιδαγωγική και Οδηγητική μετά στοιχείων εκ της ιστορίας και της Νομοθεσίας της παρ' ημίν Δημοτικής Εκπαίδευσης (από του Ιανουαρίου μέχρι τέλους του έτους, ώραι 3 καθ' εβδομάδα»*, (Μπουζάκης Α', 2002: 560). Στο πλαίσιο του μαθήματος αυτού προβλέπεται επίσης και η παρακάτω ύλη: *«Στοιχεία εκ της Ιστορίας και της Νομοθεσίας της παρ' ημίν δημοτικής εκπαίδευσης. Τα εξ αυτών προκύπτοντα σημερινά προβλήματα του παρ' ημίν δημοτικού σχολείου και αι περί αυτών σύγχρονοι παιδαγωγικοί ιδέαι»*. (Μπουζάκης Α', 2002: 561).

Στο Ν. 3182/5-8-1924, (ΦΕΚ, 187/07-08-1924, τχ. Α') με τον τίτλο *«Περί Διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης»* προβλέφθηκε η σύσταση και λειτουργία πολυτάξιων Διδασκαλείων. Με το άρθρο 2 του παραπάνω νόμου καθορίστηκε η διδασκαλία του μαθήματος *«γ) Η Ιστορία και η ισχύουσα Νομοθεσία της παρ' ημίν Δημοτικής Εκπαίδευσης»*, (Μπουζάκης Α', 2002: 55 & 569).

Στο Διάταγμα της 25 Ιανουαρίου 1929, (ΦΕΚ 33/29-01-1929, τχ. Α') με τίτλο *«Περί καθορισμού των διδακτέων μαθημάτων εις τα πεντατάξια διδασκαλεία»* ορίζονται τα διδασκόμενα μαθήματα στην Πέμπτη τάξη των πεντατάξιων Διδασκαλείων. Στο άρθρο 1 παραγρ. 8 προβλέπεται η διδασκαλία του μαθήματος: *«8. Ιστορία της παρ' ημίν Δημοτικής Εκπαιδεύσεως και η ισχύουσα Νομοθεσία»*. Για το μάθημα καθορίζεται το παρακάτω περιεχόμενο: *«Η εκπαίδευσις κατά τους χρόνους της δουλείας, η εκπαίδευσις του ελληνικού κράτους επί Καποδιστρίου, η δημοτική εκπαίδευσις και η μόρφωσις δημοδιδασκάλων επί Όθωνος και Γεωργίου Α', ο νόμος ΒΤΜΘ' και οι τροποποιήσαντες αυτόν νόμοι, η μόρφωσις δημοδιδασκάλων κατά τους νυν ισχύοντες νόμους, οι ισχύσαντες νόμοι περί διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως (νόμος 1242, κλπ)*. Η διδασκαλία του μαθήματος προβλεπόταν για 1 ώρα από του Φεβρουαρίου μέχρι τέλους του σχολικού έτους, (Μπουζάκης Α', 2002: 630).

Στο Διάταγμα της 30 Ιουλίου 1929, (ΦΕΚ, 279/14-08-1929, τχ. Α') με τον τίτλο *«Περί απολύσεως των μαθητών και των μαθητριών των πενταταξίων Διδασκαλείων»* προβλέπεται η εξέταση στο μάθημα *«6) Ιστορία παιδαγωγικής, ιστορία Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, ισχυούσης Νομοθεσίας»*, (Μπουζάκης Α', 2002: 649).

Στο νόμο 4368/9 Αυγούστου 1929, (ΦΕΚ, 291/17-08-1929, τχ. Α') με τον τίτλο *«Περί τροποποιήσεως του νόμου 3182, ως ούτος ετροποποιήθη δια μεταγενεστέρων νόμων «Περί διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως»*, καταργήθηκαν τα μονοτάξια Διδασκαλεία και όλα τα πολυτάξια μεταρρυθμίστηκαν σε πεντατάξια και έτσι υπήρχε μόνο ένας ενιαίος τύπος, (Dendrinou-Antonakaki: 1955). Στο άρθρο 2 του νόμου ορίστηκε μεταξύ των άλλων μαθημάτων να διδάσκεται και το σχετικό με τη διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων δασκάλων μάθημα με τον τίτλο: *«γ) Η Ιστορία και η ισχύουσα Νομοθεσία της παρ' ημίν δημοτικής εκπαιδεύσεως»*, (Μπουζάκης Α', 2002: 59 & 656).

Η ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΙΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΙΕΣ

Η διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες γινόταν σε όλη την περίοδο λειτουργίας τους με τη διδασκαλία ειδικών μαθημάτων Σχολικής Νομοθεσίας και Ιστορίας της Δημοτικής εκπαίδευσης και Δημοσίου Δικαίου.

Στο νόμο 5802/28 Σεπτεμβρίου 1933, (ΦΕΚ, 286/29-09-1933, τχ. Α') για τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες σχετικά με τη διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων δασκάλων προβλέφθηκαν δύο σχετικά μαθήματα, (Thoidis: 1965. Xochellis: 1961)). Το ένα ήταν η διδασκαλία της *«Σχολικής Νομοθεσίας»* για το οποίο καθορίζονταν στο νόμο να αναλαμβάνει ο Υποδιευθυντής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, και να διδάσκεται επί 1 ώρα την εβδομάδα στο Β' έτος. Το άλλο μάθημα που είχε τίτλο *«Στοιχεία Δημοσίου Δικαίου, Πολιτικής Οικονομίας και Κοινωνιολογίας»* διδάσκονταν στο Α' έτος για 2 ώρες την εβδομάδα., από ειδικό εκπαιδευτικό, (Μπουζάκης Β', 2002: 114-115, Δημαράς Β', 1988: 181, Ευαγγελόπουλος : 3592).

Στο Διάταγμα 21/16 Φεβρουαρίου 1934, (ΦΕΚ, 82/24-02-1934, τχ. Α') με τίτλο *«Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών»* προβλέπονταν η διδασκαλία του μαθήματος *«Σχολική Νομοθεσία»* για 1 ώρα στο 2^ο έτος (Δημαράς Β', 1988: 181) και του μαθήματος *«Στοιχεία Δημοσίου Δικαίου, Πολιτικής Οικονομίας και Κοινωνιολογίας»* για δύο ώρες στο 1^ο έτος το οποίο είχε γενικό διοικητικό περιεχόμενο (Μπουζάκης Α', 2002: 59 & 656). Η ύλη του μαθήματος *«Σχολική Νομοθεσία»* προβλέπονταν στο Διάταγμα αναλυτικά ως εξής: *«Είδη σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης και οργανώσεως αυτών. Προσωπικόν δημοτικών σχολείων και διαβάθμισις αυτών. Υποχρεωτική φοίτησις μαθητών. Διοίκησις της δημοτικής εκπαίδευσεως, επιθεωρείται, εποπτικά συμβούλια, εκπαιδευτικόν συμβούλιον. Νομοθεσία ανεγέρσεως και επισκευής διδακτηρίου. Μετεκπαίδευσις. Εκπαιδευτικοί, αναρρωτικοί και κανονικάί άδειαι»*, (Μπουζάκης Β', 2002: 123).

Μετά από λίγα χρόνια στο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών η δικτατορία του Μεταξά διατήρησε με τον Α.Ν. 953/12 Νοεμβρίου 1937, (ΦΕΚ, 469/19-11-1937, τχ. Α') τη διδασκαλία των δύο μαθημάτων η οποία συνεχίστηκε χωρίς αλλαγές το επόμενο διάστημα μέχρι το 1964, (Μπουζάκης Β', 2002: 31 & 44).

Στα Αναλυτικά Προγράμματα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών του 1964 και του 1966 για τη διοικητική κατάρτιση των δασκάλων δεν προβλέπονταν για πρώτη φορά στην μέχρι τότε πορεία της κατάρτισης των δασκάλων κανένα ειδικό μάθημα παρά μόνο το γενικό μάθημα «*Στοιχεία του Δημοκρατικού Πολιτεύματος και του Δικαίου*» το οποίο διδάσκονταν στο 2^ο εξάμηνο επί 1 ώρα, (Μπουζάκης Β', 2002: 46-48).

Στα Αναλυτικά Προγράμματα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών του 1967 τα οποία καθόρισε το δικτατορικό καθεστώς επανέρχεται το μάθημα «*Σχολική Νομοθεσία*» και προβλέπονταν να διδάσκεται στο Β' και στο Γ' εξάμηνο επί 2 ώρες, (Μπουζάκης Β', 2002: 304). Παράλληλα καταργήθηκαν από το δικτατορικό καθεστώς τα μαθήματα «*Στοιχεία του Δημοκρατικού Πολιτεύματος*» και «*Κοινωνιολογία*». Το περιεχόμενο του μαθήματος «*Σχολική Νομοθεσία*» περιγράφεται αναλυτικά στην Υπ. Απόφαση αρ 154319/11-11-1967 η οποία έχει θέμα: «*Περί καθορισμού Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος παιδαγωγικών Ακαδημιών δια το Ακαδημαϊκόν έτος 1967-1968*», (ΦΕΚ, 711/02-12-1967, τχ. Β'). Συγκεκριμένα προβλέπονται τα εξής: (Σχολική Νομοθεσία, Τάξεις Β', (ώραι 2). Διδακτέα Ύλη: (εν γενικαίς γραμμαίς). α') Η εξέλιξις της σχολικής νομοθεσίας της Ελλάδος από της απελευθερώσεως μέχρι των ημερών μας. Η Παιδεία εις τας αποφάσεις της Εθνοσυνελεύσεως και τα Συντάγματα της Ελλάδας. Ο Αγών δια την γενικήν υποχρεωτικήν βετή στοιχειώδη Εκπαίδευσιν. β') Η ισχύουσα νομοθεσία δια το Δημοτικόν Σχολείον. Οργάνωσις, διοικήσις, πρόγραμμα, Σχολική Εφορεία. Βιβλία του σχολείου και έγγραφα. Εποπτεία. Σχέσις μετά των Επιθεωρητών του Υπουργείου Παιδείας και των Νομαρχιών. Η νομοθεσία δια την θέσιν του Διδασκάλου και τα καθήκοντα αυτού. γ') Η νομοθεσία δια την προστασίαν των μαθητών, υγεία, κατασκηνώσεις. Διεθνείς Οργανισμοί δια το παιδί και την Παιδείαν», (Μπουζάκης Β', 2002: 327).

Στο Ν.Δ. 842/1971, (ΦΕΚ 37/16-2-1971, τ. Α'), με τίτλο «*Περί αναδιοργανώσεως των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και συμπληρώσεως της περί αυτών κειμένης νομοθεσίας*» και πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 2, παραγρ. 1 και με τον τίτλο διδασκόμενα μαθήματα προβλέπεται μεταξύ των άλλων και η διδασκαλία του μαθήματος «*Οργάνωσις και Διοικήσις της Εκπαιδεύσεως*». Στο μάθημα περιλαμβάνονται οι εξής ενότητες: «*Γενικαί αρχαί οργανώσεως και Διοικήσεως, Εκπαιδευτική Πολιτική, Οργάνωσις, Διοικήσις και Εποπτεία της Εκπαιδεύσεως, Διοικήσις και Εποπτεία Δημοτικού Σχολείου, Προγράμματα, σχολικά Βιβλία, Εκπαιδευτική Νομοθεσία*», (Μπουζάκης Β', 2002: 378).

Στο Β.Δ. αριθ. 343/29 Απριλίου 1972 (ΦΕΚ, 81/31-03-1972, τχ. Α') με τον τίτλο *«Περί του Ωρολογίου και Αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων και ασκήσεων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών κατά έτη σπουδών»*, προβλέπεται ξανά το ίδιο μάθημα *«Οργάνωσις και Διοικήσις της Εκπαιδεύσεως»*, (Μπουζάκης Β', 2002: 442) που είχε οριστεί το 1971 να διδάσκεται στο Β' έτος σπουδών για 1 ώρα την εβδομάδα και με το ίδιο αναλυτικό περιεχόμενο (Μπουζάκης Β', 2002: 458).

Με το Π.Δ. 306/25-07-1984 (ΦΕΚ, 113/07-08-1984, τχ. Α') που έχει τίτλο *«Ωρολόγιο και Αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων και ασκήσεων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών κατά έτη σπουδών»*, δεν προβλέπεται διδασκαλία ειδικού μαθήματος Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, (Μπουζάκης Β', 2002: 596).

Προβλέπεται όμως να διδάσκεται το μάθημα *«Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης»* επί 1 ώρα κάθε εβδομάδα στο Β' έτος σπουδών με περιεχόμενα ιστορικής εξέλιξης της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης όπως: *«α) Έννοια, σκοπός και σημασία, β) Ιστορική εξέλιξη του σχολείου στην Ελλάδα, γ) Παράγοντες διαμόρφωσης του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δ) Ιστορία, οργάνωση, διοίκηση της δημοτικής εκπαίδευσεως»*, (Μπουζάκης Β', 2002: 599).

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Από την πιο πάνω λεπτομερή παράθεση των δεδομένων τα οποία αποδελτιώθηκαν μέσα από πρωτογενείς πηγές, όπως τα σχετικά προγράμματα μαθημάτων, οι κανονισμοί λειτουργίας Διδασκαλείων και τα νομοθετικά κείμενα για την κατάρτιση των υποψηφίων δασκάλων και συλλογές νομοθεσίας, μπορούν να εξαχθούν ορισμένες βασικές διαπιστώσεις.

Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι σε όλη σχεδόν τη διάρκεια λειτουργίας των σχολών κατάρτισης υπήρχε πρόβλεψη να καταρτίζονται και να προετοιμάζονται για το διοικητικό έργο τους οι μελλοντικοί δάσκαλοι με βασικές γνώσεις διοικητικής κατάρτισης μέσα από αυτοτελές ή όχι διδασκόμενο μάθημα.

Ιδιαίτερη σημασία δίνονταν επίσης μέσα από τα σχετικά μαθήματα στην απόκτηση γνώσεων σχολικής νομοθεσίας, ιστορικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και οργάνωσης και διοίκησης της δημοτικής εκπαίδευσης. Ακόμη προβλέπονταν ενημέρωση για τα καθήκοντα και το διοικητικό ρόλο του διευθυντή των σχολικών μονάδων και απόκτηση γνώσεων για την αλληλογραφία και το αρχείο του σχολείου. Η κατάρτιση αυτή, κατά την περίοδο που εξετάζει η παρούσα μελέτη, ήταν απολύτως αναγκαία διότι οι δάσκαλοι διορίζονταν σε όλη την ελληνική επικράτεια και σε ολιγοθέσια σχολεία όπου αναλάμβαναν από την αρχή της διδασκαλικής τους σταδιοδρομίας διοικητικά καθήκοντα.

Από την συνολική παρουσίαση των τεκμηρίων διαπιστώνεται ότι η εκπαίδευσή τους στη διοικητική κατάρτιση γινόταν με ιδιαίτερα διδασκόμενο μάθημα και σε πολύ λίγες περιπτώσεις με σχετικές ενότητες μέσα από τα μαθήματα της Παιδαγωγικής ή της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, (Δερβίσης, 1989: 32-98).

Η ένταξη της διδασκαλίας των μαθημάτων διοίκησης της εκπαίδευσης μέσα στις ενότητες των μαθημάτων των Παιδαγωγικής και η μη διδασκαλία τους ως ιδιαίτερου μαθήματος ήταν μια συνειδητή ενέργεια των παιδαγωγών την οποία στήριζαν και θεωρητικά. Για το θέμα αυτό ο παιδαγωγός Νικόλαος Εξαρχόπουλος ο οποίος από την αρχή του 20^{ου} αιώνα ήταν καθηγητής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών είχε διατυπώσει την άποψη ότι «...τα περί διοικήσεως των σχολείων και της εποπτείας αυτών...περιλαμβάνονται εν τω κύκλω των υπό της παιδαγωγικής ερευνωμένων θεμάτων», (Εξαρχόπουλος Α, 1952: 20).

Σε ότι αφορά δε τις ενότητες οι οποίες περιλαμβάνονται στη θεματική περιοχή της «*Διοίκησης και Εποπτείας των σχολείων*» ο Ν. Εξαρχόπουλος αφού τις περιέγραψε στο σύγγραμμά του αναφέρει στη συνέχεια τις ενότητες με λεπτομέρειες. Υποστήριξε ότι Παιδαγωγική προσπαθεί να θέσει τις αρχές με βάση τις οποίες πρέπει να ρυθμίζονται τα θέματα που έχουν σχέση με τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Επίσης ότι η Παιδαγωγική καθορίζει ποια εκπαιδευτικά συμβούλια πρέπει να λειτουργούν, ποια σύνθεση θα έχουν, από ποιους πρέπει να εκλέγονται και ποιο θα είναι το έργο τους. Ακόμη καθόρισε μέχρι ποιο σημείο επιτρέπεται η εισαγωγή του θεσμού της αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση, σε ποιες αρχές πρέπει να στηρίζεται, και ποια μορφή θα παίρνει η αποκέντρωση στη διοίκηση της. Ακόμη υποστήριξε ότι η αποκέντρωση θα πρέπει να εξασφαλίζει την αρμονική συμμετοχή, στη λειτουργία των σχολείων, όλων των παραγόντων της αγωγής και την αυτενέργεια των δασκάλων στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Τέλος αναφερόμενος στο θέμα της εποπτείας υποστήριξε ότι «*Διαγράφει εισέτι η Παιδαγωγική τον σκοπόν της επιθεωρήσεως των σχολείων, τα έργα των επιθεωρητών και τας ιδιότητας αίτινες πρέπει να περικοσμήσωσιν εκείνους εις τους οποίους ανατίθεται το υπόργημα τούτο*» (Εξαρχόπουλος Α, 1906).

Επίσης και άλλος παιδαγωγός ο Θεόδωρος Χαραλαμπίδης στο σύγγραμμά του «*Γενική Παιδαγωγική*» συγκαταλέγει στο περιεχόμενο της Παιδαγωγικής Επιστήμης, τα «*Οργανωτικά-διοικητικά προβλήματα*», (Χαραλαμπίδης: 130) και περιγράφει τους επί μέρους κλάδους της που είναι σχετικοί με τα προβλήματα αυτά. Αναφέρει δε τους υποδιαιρέσεις-κλάδους: «*την Εκπαιδευτική Πολιτική, τη Σχολική Νομοθεσία, την Παιδονομία, (κυρίως το πειθαρχικό μέρος), τον Οδηγό ή Νομικό Σύμβουλο του Δασκάλου, τις Σχετικές φροντιστηριακές ασκήσεις κλπ*», (Χαραλαμπίδης: 135)

Σαν γενικό συμπέρασμα από όλα όσα αναφέρθηκαν μπορεί να εξαχθεί ότι η διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων δασκάλων ενώ προβλέπονταν στα προγράμματα σπουδών δεν ήταν αρκετή ώστε να τους εξοπλίσει με όλες τις απαραίτητες γνώσεις και να τους ετοιμάσει με επάρκεια για να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο της οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Αυτό συνέβαινε διότι τα σχετικά μαθήματα διδάσκονταν για λίγες ώρες την εβδομάδα και δεν περιελάμβαναν αναλυτικά όλα τα θέματα τα οποία θα αντιμετώπιζε στο διοικητικό έργο του ο μελλοντικός δάσκαλος.

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ-ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Η παρούσα μελέτη είχε θέσει ως στόχο της τη συγκέντρωση, παρουσίαση και ανάλυση των νομοθετικών ρυθμίσεων που είναι σχετικές με τη διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων δασκάλων και νηπιαγωγών.

Στην πρώτη ενότητα έγινε η διερεύνηση της διοικητικής κατάρτισης των υποψηφίων νηπιαγωγών μέσα από τα Διδασκαλεία και τις Σχολές Νηπιαγωγών στις οποίες καταρτίζονταν. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι επειδή οι σχολές ήταν λίγες και λειτουργούσαν με προγράμματα σπουδών τα οποία εγκρίνονταν από το Υπουργείο Παιδείας με κεντρική και ενιαία κατεύθυνση, διοικητική κατάρτιση σε μεγάλο ή μικρό βαθμό, όταν υπήρχαν σχετικά μαθήματα, αποκτούσαν όλες οι νηπιαγωγοί οι οποίες αποφοιτούσαν από τις σχετικές σχολές.

Στη δεύτερη ενότητα εξετάστηκε η διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων δασκάλων μέσα από τα Διδασκαλεία και τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες που λειτούργησαν την περίοδο που εξετάζει η παρούσα εργασία. Με βάση τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν και μελετήθηκαν διαπιστώθηκε ότι στα ιδρύματα κατάρτισης των υποψηφίων δασκάλων γινόταν διοικητική κατάρτιση όλων δασκάλων που διορίζονταν στην εκπαίδευση. Αυτό συνέβαινε διότι όπως και στην περίπτωση της κατάρτισης των νηπιαγωγών υπήρχε ενιαία κατεύθυνση από το Υπουργείο Παιδείας μέσα από τα προγράμματα σπουδών και δεν αφήνονταν στην κάθε σχολή να αποφασίσει αν θα διδαχθεί ή όχι το συγκεκριμένο μάθημα.

Τέλος η εργασία καταλήγει στα γενικά συμπεράσματα και τη διαπίστωση ότι η διοικητική κατάρτιση υπήρχε στις σχολές για όλους τους υποψηφίους νηπιαγωγούς και δασκάλους αλλά δε φαίνεται να ήταν επαρκής με βάση τα διδασκόμενα μαθήματα και τις διατιθέμενες ώρες διδασκαλίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αμαριώτου Μ., (1937), Ι. Π. Κοκκώνης. Ο πρώτος μας παιδαγωγός, Αθήνα.
- Αντωνίου Δ., (1988), *Προγράμματα Μέσης εκπαίδευσης, (1833-1929), Τόμος Β'*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, (ΙΑΕΝ), Αθήνα.
- Γληνός Δ., (1925), *Ένας άταφος νεκρός*, Αθήναι, εκδ. Εταιρεία Αθηνά.
- Δερβίσης Σ., (1989), *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση της Νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη
- Δημαράς Α., (1983), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας, τόμος Α'*, 1821-1894, εκδ. Ερμής, Αθήνα.
- Δημαράς Α., (1983), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας, τόμος Β'*, 1895-1967, εκδ. Ερμής, Αθήνα.
- Εξαρχόπουλος Ν., (1952), *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν, τόμος Α'*, έκδ. 5η, εκδ. οίκος Ελικών, Αθήναι.
- Εξαρχόπουλος, Ν., (1906), *Περί του θεσμού της επιθεωρήσεως των σχολείων, Παιδαγωγικόν Δελτίον.*
- Ευαγγελόπουλος Σ., *Διδασκαλεία και Υποδιδασκαλεία*, (λήμμα) στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, (ΠΨΕΛ), τ. 3^{ος}, εκδ. Ελληνικά Γράμματα..
- Ευαγγελόπουλος Σ., *Παιδαγωγικές Ακαδημίες*, (λήμμα) στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, (ΠΨΕΛ), τ. 3^{ος}, εκδ. Ελληνικά Γράμματα..
- Κανονισμός του εν Θεσσαλονίκη Διδασκαλείου, Εν Αθήναις, 1877, εκ του τυπογραφείου Σ. Κ. Βλαστού.
- Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ., (2002), *Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τόμος Α. Η περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Μπουζάκης Σ., Τζήκας Χ., (2002), *Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τόμος Β. Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των σχολών Νηπιαγωγών (1933-1987)*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Νόμος ΒΤΜΘ', (1895), *Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως*, (ΕΤΚ. 37/5-Οκτωβρίου 1895, τεύχος πρώτον).
- Χαραλαμπίδης Θ., (χ.χ.), *Γενική Παιδαγωγική*, εκδ. Νικόδημος, Αθήνα.
- Χαρίτος Χ., (1998), *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Νόμος ΒΤΜΘ', (1895), *Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως*, (ΕΤΚ. 37/5-Οκτωβρίου 1895, τεύχος πρώτον).
-

- Dendrinou-Antonakaki, K., (1955), *Greek Education: Reorganisation of the Administrative structure bureau of publications*, Teachers College, Columbia University, New York.
- Dimaras, Alex., (1973), *Foreign and Particularly English. Influences on Educational policies in Greece during the war of independence and their Development under Capodistrias 1821-1831*, Thesis, London University, King' s College.
- Haralambides, Th., (1935), *Die Schulpolitik Griechenlands. Studie zur Kulturgeschichte Neugriechenlands von 1821-1835*, Berlin.
- Kastanos, Th., (1920), *Die Bildung der Volksschullehrer in Griechenland*, Diss, Iena.
- Kipper, P., (1897), *Geschichte des Neugriechischen Volksschulwesens*, Grossenhain und Leipzig.
- Thoidis, D., (1965), *Grunderziehhund und Erwachsenenbildung in Griechenland*, Diss, Munchen.
- Xochellis, P., (1961), *Das moderne griechische Elementarschulwesen*, Diss, Munchen.

Εκπαιδευτικές-πολιτιστικές πρακτικές των γονέων και κοινωνική προέλευση

Θεόδωρος Β. Θάνος & Ευθύμιος Τόλιος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές των γονέων οι οποίες αποσκοπούν στην διαμόρφωση της ελεύθερης κουλτούρας των παιδιών τους προσχολικής ηλικίας σε σχέση με την κοινωνική τους τάξη. Βασίζεται στη θεωρία του Bourdieu, σύμφωνα με την οποία η ελεύθερη κουλτούρα αποτελεί βασική έκφραση του πολιτισμικού κεφαλαίου του ατόμου. Το σχολείο προϋποθέτει και αξιολογεί την ελεύθερη κουλτούρα, χωρίς, όμως, να τη διδάσκει. Για το λόγο αυτό η ελεύθερη κουλτούρα συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι γονείς για τη διαμόρφωση της ελεύθερης κουλτούρας των παιδιών, όπως επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, εκθέσεις ζωγραφικής, κ.λπ., είναι στην ουσία πολιτισμικές πρακτικές και διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας δείχνει ότι τα νήπια διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τις πολιτιστικές εμπειρίες ανάλογα με το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Ειδικότερα, τα νήπια με γονείς που ασκούν ανώτερα στην κοινωνική ιεραρχία επαγγέλματα και με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης έχουν περισσότερες πολιτιστικές εμπειρίες, σε σχέση με τα νήπια που οι γονείς τους ασκούν κατώτερα στην κοινωνική ιεραρχία επαγγέλματα και έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντισταθμίσουν αυτές τις διαφορές προσφέροντας ανάλογες εμπειρίες και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μόνιμων στάσεων και διαθέσεων για αντίστοιχες πρακτικές.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαιδευτικές πρακτικές, πολιτιστικές πρακτικές, πολιτισμικό κεφάλαιο, ελεύθερη κουλτούρα, κοινωνική αναπαραγωγή, έξη (habitus)

Educational - cultural practices of parents and social origin

Theodoros V. Thanos & Efthimios Tolios

ABSTRACT

This present study examines the educational practices of parents aimed at shaping the free culture of preschool children in relation to their social class. Based on the theory of Bourdieu, whereby the free culture is a key facet of the cultural capital of the individual. School requires and evaluates the free culture, without, however, teaching it. For this reason, free culture contributes to the reproduction of social inequalities in school. The practices used by parents in shaping the culture of freedom of children, such as visits to museums, archaeological sites, exhibitions, etc., are in essence cultural practices and differentiate according to social class. The analysis of the survey data shows that infants differentiate between them as to cultural experiences depending on the occupation and education level of parents. Specifically, infants with parents practicing higher in the social hierarchy and professions with high level of education have more cultural experiences, compared to infants whose parents exert lower in the social hierarchy and occupations with low educational level. It is concluded that teachers can compensate for these differences by offering similar experiences and contributing to a permanent attitude of respective practices.

KEYWORDS: educational practices, cultural practices, cultural capital, liberal culture, social reproduction, habitus

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση εκτός από σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης αποτελεί και έναν από τους βασικούς θεσμούς αναπαραγωγής της κοινωνικής δομής (Σιάνου-Κύργιου, 2006). Οι οικογένειες χρησιμοποιούν μια σειρά από εκπαιδευτικές πρακτικές, συστηματικές και μη συστηματικές, για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού αλλά και την πρόοδο στο σχολείο.

Ο όρος «πρακτικές», παραπέμπει σε ατομικές ή συλλογικές δράσεις, οι οποίες αναπτύσσονται σε διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής. Στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και γενικότερα στις κοινωνικές επιστήμες, το νόημα του όρου εξαρτάται από τη θεωρητική προσέγγιση μέσα στην οποία εντάσσεται (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010: 17).

Στη θεωρία του Bourdieu η «πρακτική» προσδιορίζεται σε σχέση με τις έννοιες του πεδίου και του habitus (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010: 17· Μουζέλης, 1995: 61), όπου το habitus διαδραματίζει κεντρικό ρόλο (Μουζέλης, 1995: 61). Το habitus αποτελεί εσωτερικευμένες μορφές μόνιμων και διαρκών διαθέσεων τις οποίες το άτομο αποκτά μέσα σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο (κοινωνική τάξη) και εξωτερικεύει υπό τη μορφή ιδιοτήτων σε διάφορες δράσεις/πρακτικές (Μπουρντιέ, 1994: 78-82). Πολλές από τις πρακτικές αυτές σχετίζονται με την «ελεύθερη κουλτούρα» του ατόμου, η οποία αποτελεί βασική έκφραση του πολιτισμικού κεφαλαίου. Δηλαδή, πρόκειται για πολιτισμικές πρακτικές, οι οποίες στην περίπτωση των γονέων συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ελεύθερης κουλτούρας των παιδιών τους, την οποία το σχολείο προϋποθέτει, απαιτεί και αξιολογεί, χωρίς, όμως, να τη διδάσκει (Bourdieu & Passeron, 1993 & 1970). Υπό αυτήν την έννοια, οι πολιτισμικές πρακτικές των γονέων αποτελούν εκπαιδευτικές πρακτικές. Τέτοιες πρακτικές είναι, για παράδειγμα, η ανάγνωση βιβλίων, η επίσκεψη σε μουσεία και εκθέσεις ζωγραφικής και η παρακολούθηση συναυλιών κλασικής μουσικής, θεατρικών παραστάσεων και κινηματογραφικών ταινιών (Bourdieu & Passeron, 1993· Bourdieu, 2002).

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Το πολιτισμικό κεφάλαιο του ατόμου μπορεί να υπάρξει σε τρεις καταστάσεις: την ενσωματωμένη (ή εγγενή) κατάσταση υπό τη μορφή διαθέσεων, την αντικειμενοποιημένη (ή εξωτερική) κατάσταση υπό τη μορφή ιδιοτήτων και τη θεσμοποιημένη υπό τη μορφή σχολικών τίτλων (Bourdieu, 2007: 84-85).

Η ενσωματωμένη κατάσταση του πολιτισμικού κεφαλαίου υπάρχει σε εγγενή μορφή, δηλαδή με τη μορφή μόνιμων και διαρκών διαθέσεων (habitus) κι αφορά ένα σύστημα αρχών κρίσης και διάκρισης, προτιμήσεων, αντιλήψεων, στάσεων και γνωστικών δομών το οποίο σε κάθε άτομο είναι μοναδικό, όπως μοναδική είναι και η ύπαρξή του. Η απόκτηση του πολιτισμικού κεφαλαίου σ' αυτή τη φάση γίνεται με οσμωτικό τρόπο, μέσα από διαδικασίες μακράς και αργής διαδικασίας εσωτερίκευσης. Ο ρόλος της οικογένειας είναι πολύ σημαντικός (Bourdieu, 1974: 1-5, στο Πατερέκα, 1986: 20· Θάνος, 2013: 31-63).

Στην αντικειμενοποιημένη κατάσταση το πολιτισμικό κεφάλαιο εμφανίζεται με τη μορφή ενός ορισμένου αριθμού ιδιοτήτων. Οι ιδιότητες αυτές εμφανίζονται στις διάφορες δράσεις/πρακτικές των ατόμων, όπως είναι η αγορά βιβλίων, η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, οι επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους (π.χ. μουσεία και αρχαιολογικοί χώροι), ο τρόπος ντυσίματος, κ.λπ. και ορίζονται πάντοτε σε σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο στην ενσωματωμένη του κατάσταση (Μπουρντιέ, 1994: 81). Για παράδειγμα, ένα άτομο που επιλέγει να παρακολουθήσει ένα θεατρικό έργο (αντικειμενοποιημένη κατάσταση) θα πρέπει να έχει νοητικά και αισθητικά σχήματα αντίληψης (ενσωματωμένη κατάσταση) που θα του επιτρέψουν όχι μόνο να παρακολουθήσει αλλά να κατανοήσει το θεατρικό έργο, δηλαδή θα του δίνουν τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα που εκπέμπει το θεατρικό έργο. Η «αναγνωσιμότητα»/ κατανόηση ενός θεατρικού έργου ή ενός έργου τέχνης εξαρτάται από τη διάσταση που υπάρχει μεταξύ του κώδικα που εκπέμπει το θεατρικό έργο ή το έργο τέχνης και της ατομικής ικανότητας του ατόμου (habitus) να κατανοήσει τον κώδικα αυτό (Παναγιωτόπουλος & Βιδάλη, 2012). Η ικανότητα/τεχνική κατανόησης ενός θεατρικού έργου ή έργου τέχνης ή μια οποιασδήποτε πολιτιστικής πρακτικής, όταν αποτελεί μέρος του πολιτισμικού κεφαλαίου του ατόμου, δεν εγγράφεται μόνο σ' ένα σύστημα μόνιμων και διαρκών στάσεων και διαθέσεων αλλά και στις συνθήκες ενεργοποίησής της. Έτσι μόνο διασφαλίζεται η παραγωγή και η αναπαραγωγή της ενεργοποίησής της (Βιδάλη, 2012: 20).

Μία από τις βασικές εκφάνσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αποτελεί η «ελεύθερη κουλτούρα», η οποία αφορά, κυρίως, «μη σχολικές» γνώσεις, όπως είναι το θέατρο, η μουσική, το βιβλίο, η ζωγραφική και ο κινηματογράφος. Το σχολείο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην «ελεύθερη κουλτούρα»

αφού την απαιτεί και την προϋποθέτει χωρίς το ίδιο να την προσφέρει μεθοδικά (Bourdieu, 2002: 65-71). Κατά συνέπεια ο ρόλος των γονέων στην απόκτηση της «ελεύθερης κουλτούρας» είναι πολύ σημαντικός. Οι επισκέψεις των γονέων μαζί με τα παιδιά τους από την πρώτη, κιόλας, παιδική ηλικία σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, εκθέσεις ζωγραφικής, θεατρικές παραστάσεις, κινηματογράφο, συναυλίες κλασικής μουσικής και κονσέρτα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας και γενικότερα του πολιτισμικού κεφαλαίου του παιδιού τους. Είναι προφανές ότι οι πολιτιστικές πρακτικές των γονέων, υπό αυτήν την έννοια, αποτελούν εκπαιδευτικές πρακτικές.

Αυτές οι εκπαιδευτικές πρακτικές συνήθως δεν είναι οριοθετημένες και συνειδητές αλλά συνδέονται με την καθημερινότητα. Πράγματι, η «ελεύθερη κουλτούρα» και γενικότερα το πολιτισμικό κεφάλαιο αποκτάται, κυρίως, μέσα από έμμεσες και μη μεθοδικές πρακτικές, οι οποίες πολλές φορές δεν είναι φανερές. Πρόκειται για πρακτικές που έχουν το χαρακτήρα της «όσμωσης», γιατί αποτελούν μέρος της καθημερινότητας. Η απόκτηση της «ελεύθερης κουλτούρας» γίνεται με τέτοια φυσικότητα ώστε να δημιουργεί την εντύπωση του έμφυτου. Μέσα από αυτή την αδιαφανή ανεπαίσθητη και καθημερινή εξάσκηση της ευαισθησίας και της εξοικείωσης με τα πολιτισμικά δημιουργήματα τα παιδιά δεν αποκτούν μόνο την κουλτούρα, αλλά και τον τύπο της σχέσης που θα αναπτύξουν μελλοντικά με αυτή (Bourdieu & Passeron, 1993: 65-70 & Bourdieu, 1966: 330-340).

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΞΗ

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές των γονέων εξαρτώνται από την κοινωνική τους τάξη, δηλαδή από τη θέση τους στη δομή που συγκροτεί το κοινωνικό πεδίο και μέσα στα όρια των έξεών τους (habitus) (Champagne & Christin, 2004· Sadovnik, 2007: 8). Οι έξεις και γενικότερα το πολιτισμικό κεφάλαιο του ατόμου αντανakλούν τις κοινωνικές συνθήκες, μέσα στις οποίες διαμορφώθηκαν, γι' αυτό και διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Κάθε κοινωνική τάξη/κοινωνικό στρώμα παράγει το δικό της habitus και αναπαράγεται από αυτό. Άτομα δηλαδή με κοινή κοινωνική προέλευση τείνουν να συμπεριφέρονται και να δρουν με παρόμοιους τρόπους. Όσοι κοινωνικοποιούνται και δραστηριοποιούνται σε παρόμοιες ή ίδιες αντικειμενικές/κοινωνικές συνθήκες ύπαρξης, αναπτύσσουν παρόμοια ή ίδια συστήματα έξεων, τα οποία ονομάζονται

ταξικό habitus (Bourdieu, 2002: 68-72· Bourdieu & Passeron, 1993: 67-68· Μυλωνάς, 2009: 54).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο διαφοροποιείται μεταξύ των κοινωνικών τάξεων τόσο ως προς τον όγκο όσο και ως προς τη δομή του (Bourdieu, 2002 (1979b): 162-175). Η διαφοροποίηση αυτή είναι ιδιαίτερη εμφανής στην ελεύθερη κουλτούρα, και ιδιαίτερα στις πολιτισμικές πρακτικές. Η κοινωνική προέλευση και ιδιαίτερα το επίπεδο εκπαίδευσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σ' αυτές τις πολιτισμικές πρακτικές των ατόμων. Η εκπαίδευση *«...έχει μια ειδική και καθοριστική επίδραση, η οποία δεν μπορεί να υποκατασταθεί από μόνο το γεγονός της υπαγωγής της σε μια τάξη και ομάδα»* (Βιδάλη, 2012: 28). Βέβαια, δεν θα πρέπει να διαφεύγει το γεγονός ότι σε ισοδύναμο εκπαιδευτικό κεφάλαιο, οι διαφορές κοινωνικής προέλευσης εκφράζονται/εμπεριέχονται στις διαφορές του σχολικού κεφαλαίου, καθώς έχει μεγάλη σημασία αν το πολιτισμικό κεφάλαιο έχει κληρονομηθεί από την οικογένεια ή έχει αποκτηθεί από το σχολείο (Bourdieu, 2002: 55-56, 106). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών φαίνεται ότι πολιτιστικές πρακτικές συνδέονται άμεσα με το επίπεδο εκπαίδευσης και κατά δεύτερο λόγο με το με την κοινωνική προέλευση του ατόμου (Βιδάλη, 2012: 23). Το άτομο που προέρχεται από ένα μικρο-αστικό ή αγροτικό/εργατικό περιβάλλον χρειάζεται να καταβάλει επίπονες προσπάθειες για να αποκτήσει αυτό που δόθηκε στα άτομα από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις -το «ύφος», το «γούστο», αυτές τις ικανότητες και τους «καλούς» τρόπους- με φυσικό τρόπο, επειδή αποτελεί μέρος της κουλτούρας της κοινωνικής τους τάξης (Bourdieu & Passeron, 1993: 68).

Η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης και της κοινωνικής προέλευσης του ατόμου στις πολιτιστικές πρακτικές των ατόμων αποδεικνύεται από πολλές έρευνες. Σύμφωνα με την έρευνα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (www.ekebi.gr/22-10-2013) με τίτλο «Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς και Πολιτιστικών Πρακτικών» η οποία πραγματοποιήθηκε το 2010, σε δείγμα 1.500 ατόμων άνω των 15 ετών, με κάλυψη 100% του πληθυσμού, το ποσοστό των γονέων που δεν διάβαζε κανένα βιβλίο είναι υψηλό στα άτομα που κι αυτά δεν διάβασαν κανένα βιβλίο, την προηγούμενη χρονιά που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Είναι χαρακτηριστικό ότι το ποσοστό των γονέων που διάβασαν πάνω από 10 βιβλία στα άτομα που διάβασαν κι αυτά πάνω από 10 βιβλία τη χρονιά είναι σχεδόν εξαπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό στα άτομα που δεν διαβάζουν κανένα βιβλίο την ίδια χρονιά. Συγκεκριμένα, το 16% των ατόμων που

διάβασαν πάνω από 10 βιβλία τη συγκεκριμένη χρονιά, είχαν πατέρα που κι αυτός διάβασε πάνω από 10 βιβλία τη συγκεκριμένη χρονιά. Το αντίστοιχο ποσοστό για τη μητέρα ήταν 12%. Αντίθετα, μόλις το 3% και το 2% των ατόμων που δεν διάβασαν κανένα βιβλίο, είχαν πατέρα και μητέρα αντίστοιχα που διάβασε πάνω από 10 βιβλία τη χρονιά. Επίσης, είναι χαρακτηριστικό ότι πάνω από 25 βιβλία κατά την παιδική ηλικία κατείχαν το 45% των ατόμων που διάβασαν πάνω από 10 βιβλία τη χρονιά, το 28% των ατόμων που διάβασαν από 1-9 βιβλία και το 5% των ατόμων που δεν διάβαζε κανένα βιβλίο την ίδια χρονιά. Είναι εμφανές ότι τα αναγνωστικά ερεθίσματα που έχουν τα άτομα από το περιβάλλον, ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία, καλλιεργούνται και αναπαράγονται και από τα ίδια. Ακόμη, τα άτομα που διάβασαν πάνω από 10 βιβλία τη συγκεκριμένη χρονιά, πήγαν πιο συχνά στο θέατρο, τον κινηματογράφο, στην όπερα/μουσικές συναυλίες κλασικής μουσικής/κονσέρτα και σε εκθέσεις ζωγραφικής/τέχνης σε σχέση με τα άτομα που διάβασαν λιγότερα από 10 βιβλία ή κανένα βιβλίο την ίδια χρονιά. Σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική συμπεριφορά των ατόμων φαίνεται να διαδραμάτισε το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Στα άτομα που οι γονείς τους είχαν και οι δύο κατώτερη εκπαίδευση δεν διάβασαν κανένα βιβλίο το χρόνο σε ποσοστό 48% και διάβασαν πάνω από 10 βιβλία σε ποσοστό 6,3%, ενώ για τα άτομα που ο ένας γονέας τους είχε ανώτερη εκπαίδευση δεν διάβασαν κανένα βιβλίο το 12,9% και διάβασαν πάνω από 10 βιβλία το 18,6%.

Έρευνα της ICAP, η οποία πραγματοποιήθηκε το 1993 σε δείγμα 2.000 ατόμων ηλικίας 15 ετών και άνω, με κάλυψη 100% του πληθυσμού, έδειξε ότι οι κύριοι επισκέπτες των κινηματογράφων είναι άτομα ανώτατης εκπαίδευσης. Τα άτομα με μέση εκπαίδευση πήγαιναν στον κινηματογράφο «όχι συχνά», ενώ τα άτομα με κατώτερη εκπαίδευση συνήθως δεν πήγαιναν καθόλου. Οι διαφοροποιήσεις αυτές εντείνονται στο κοινό του θεάτρου, στο οποίο οι επισκέπτες είναι άνδρες ανώτερης εκπαίδευσης και γυναίκες μέσης εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιπες κατηγορίες φαίνεται να μην το προτιμούν. Μάλιστα, οι διαφοροποιήσεις αυτές θα ήταν πιο έντονες αν η έρευνα συνυπολόγιζε το είδος του θεατρικού ή κινηματογραφικού έργου (Βιδάλη, 2012: 37).

Σε έρευνα της Μ. Βιδάλη (2012) σχετικά με το κοινό των μουσείων προκύπτει ότι το 40% περίπου των επισκεπτών που προέρχονται από την κατώτερη κοινωνική τάξη έναντι του 80% των επισκεπτών από την ανώτερη κοινωνική τάξη επισκέφτηκε το

μουσείο για πρώτη φορά στην παιδική ηλικία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 69,9% των επισκεπτών των μουσείων προέρχονταν από την ανώτερη κοινωνική τάξη, το 27% από την μεσαία και, μόλις, το 3,1% από την κατώτερη κοινωνική τάξη. Ακόμη, το 68,5% των επισκεπτών των μουσείων ήταν απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των επισκεπτών έως και απόφοιτοι γυμνασίου ήταν 4,7%. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αυξάνονται ως προς το είδος του μουσείου. Για παράδειγμα, στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο Αθηνών οι απόφοιτοι έως και Γυμνάσιο αποτελούσαν το 6,5% των επισκεπτών και οι απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης το 63,2%, ενώ στην Εθνική Πινακοθήκη τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 2,7% και 79,1%. Είναι εμφανές ότι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των κοινωνικών τάξεων εντείνονται ακόμη περισσότερο όταν εξεταστεί το είδος του μουσείου που επισκέπτονται. Οι διαφοροποιήσεις αυτές συνεχίζονται αν εξεταστούν και στο πλαίσιο ενός είδους/κατηγορίας μουσείου. Για παράδειγμα, στους επισκέπτες της Εθνικής Πινακοθήκης ο αριθμός των ζωγράφων που δήλωνε το κάθε άτομο ότι γνωρίζει αυξανόταν όσο αυξανόταν και το πολιτισμικό του κεφάλαιο.

Αντίστοιχα αποτελέσματα προκύπτουν και σε έρευνα των Ν. Παναγιωτόπουλου & Μ. Βιδάλη (2012) σχετικά με το κοινό του θεάτρου. Το κοινό των θεατρικών παραστάσεων του δείγματος αποτελούνταν από θεατές με ισχυρό σχολικό κεφάλαιο και ανώτερη κοινωνικο-επαγγελματική προέλευση. Συγκεκριμένα, το 66% του δείγματος των θεατών προέρχονταν από τις ανώτερες κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις κατώτερες κατηγορίες ήταν μόλις 6%. Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των θεατών, το 62% είχε ανώτατη εκπαίδευση και μόλις το 4,4% είχε τελειώσει έως και γυμνάσιο. Οι διαφορές αυτές εντείνονται αν εξεταστούν με κριτήριο το είδος της θεατρικής παράστασης. Τη «Μήδεια» παρακολούθησε το 45% των θεατών ανώτατης εκπαίδευσης και το 10% των αποφοίτων δημοτικού, ενώ τον «Μπακαλόγατο» το 20% των θεατών ανώτατης εκπαίδευσης και το 20% των απόφοιτων δημοτικού.

Οι T.Chin & M. Phillips (2004) σε έρευνά τους σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι οικογένειες, που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, οργανώνουν προγράμματα δραστηριοτήτων κατά την περίοδο των καλοκαιριών διακοπών, διαπιστώνουν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους. Οι διαφορές αυτές είναι ακόμη μεγαλύτερες ως προς τις ευκαιρίες που έχουν οι οικογένειες ανάλογα με την κοινωνική τους τάξη για το σκοπό αυτό. Οι γονείς από την μεσαία κοινωνική τάξη

προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά τους για να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους ή να αναπτύξουν τα ταλέντα τους στη μουσική, την τέχνη, τις φυσικές επιστήμες, την ιστορία, τον πολιτισμικό, κ.λπ. Τα παιδιά, όμως, της εργατικής τάξης πρέπει να ενεργοποιηθούν από μόνα τους για την παρακολούθηση ανάλογων προγραμμάτων ή να αξιοποιήσουν φίλους τους που μπορούν να τα βοηθήσουν στη διεύρυνση των ενδιαφερόντων ή στην ανάπτυξη των ταλέντων τους.

Η Ο. Banks (1987) και ο L. Fisher (2006)²⁵ μέσα από την επισκόπηση ερευνών σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι γονείς ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, διαπιστώνουν ότι μεταξύ τους υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Επίσης, ο Ι. Πυργιωτάκης (2006), μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας κατέγραψε τις διαφοροποιήσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές των γονέων ανάλογα με την κοινωνική τους ένταξη²⁶, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα i:

Πίνακας i

Σημεία διαφοροποίησης μεταξύ των οικογενειών κατώτερης και ανώτερης τάξης

Κατώτερη κοινωνική τάξη	Ανώτερη κοινωνική τάξη
<ul style="list-style-type: none">▪ Αναμένεται από τα παιδιά κυρίως: τάξη, καθαριότητα, υπακοή, σεβασμός στους μεγαλύτερους, εκτέλεση και όχι απαραίτητα κατανόηση των κανόνων	<ul style="list-style-type: none">▪ Αναμένεται από τα παιδιά κυρίως: αυτόνομη συμπεριφορά, αυτοπεποίθηση, αυτάρκεια, αυτοτέλεια, επιδίωξη υψηλής επίδοσης, κατανόηση κανόνων
<ul style="list-style-type: none">▪ Τιμωρούνται πράξεις και οι άμεσες συνέπειές τους	<ul style="list-style-type: none">▪ Τιμωρούνται τα κίνητρα
<ul style="list-style-type: none">▪ Απουσιάζει η διαλογική μορφή επικοινωνίας	<ul style="list-style-type: none">▪ Υπερισχύει η διαλογική μορφή επικοινωνίας
<ul style="list-style-type: none">▪ Αναιτιολόγητες κυρώσεις	<ul style="list-style-type: none">▪ Αιτιολογημένες κυρώσεις
<ul style="list-style-type: none">▪ Άμεση τιμωρία ή απειλή	<ul style="list-style-type: none">▪ Έκκληση στο φιλότιμο και την αυτοκριτική

²⁵ Καθώς πρόθεση της εργασίας δεν είναι να παρουσιαστούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές των γονέων γενικότερα, δεν γίνεται αναλυτική αναφορά σε αντίστοιχες εργασίες.

²⁶ Επίσης, βλ. σχετικά Ν.-Χ. Καλτσούνη (2007).

▪ Περισσότερο αρνητικές κυρώσεις, παρά επιβράβευση θετικής συμπεριφοράς	▪ Περισσότερο επιβράβευση θετικής συμπεριφοράς παρά αρνητικές κυρώσεις
▪ Μέσα πειθαρχίας που βασίζονται στη χρήση εξουσίας (βίας)	▪ Απειλή για στέρηση αγάπης και άλλοι άμεσοι τρόποι
▪ Αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά	▪ Τα παιδιά στο επίκεντρο της στοργής και του ενδιαφέροντος
▪ Καλλιεργείται ο φόβος της τιμωρίας	▪ Καλλιεργείται ο ενστερνισμός των αξιών και το αίσθημα ευθύνης

Είναι εμφανές ότι οι συνθήκες κοινωνικοποίησης και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των οικογενειών διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική τους τάξη. Η διαφοροποίηση μεταξύ των οικογενειών γίνεται εντονότερη, όταν οι εκπαιδευτικές πρακτικές αυτές αφορούν την ελεύθερη κουλτούρα. Αυτές οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι πολιτισμικές πρακτικές και περιλαμβάνουν δράσεις όπως η επίσκεψη σε μουσεία, εκθέσεις ζωγραφικής και αρχαιολογικούς χώρους και η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, συναυλιών κλασικής μουσικής, κονσέρτων, όπερας, κινηματογραφικών ταινιών, κ.λπ. Υπό αυτήν την έννοια έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών των γονέων που αφορούν την ελεύθερη κουλτούρα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι έρευνες που εξετάζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές των γονέων (π.χ. Déchaux, 2008· Μάνεσης, 2010· Singly, 1996) συνήθως επικεντρώνονται στη σχολική τους διάσταση (επικοινωνία οικογένεια-σχολείο, βοήθεια στο σπίτι, φιλοδοξίες γονέων, κ.λπ.). Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή διερευνώντας τις εκπαιδευτικές/πολιτισμικές πρακτικές των γονέων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ελεύθερης κουλτούρας των νηπίων σε σχέση με την κοινωνική προέλευση των γονέων και, κυρίως, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το οποίο αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην επιλογή αυτών των πρακτικών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας είναι η ανίχνευση των εκπαιδευτικών πρακτικών των γονέων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ελεύθερης κουλτούρας των παιδιών σε σχέση με την κοινωνική τάξη της οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση των πολιτιστικών εμπειριών των νηπίων-μαθητών όπως: (α) παιδικά αναγνώσματα, (β) επισκέψεις σε πολιτισμικούς χώρους, (γ) μουσικές επιλογές και (δ) παρακολούθησεις θεατρικών παραστάσεων και κινηματογραφικών ταινιών σε σχέση (α) το επάγγελμα και (β) το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με βάση το περιεχόμενό τους χωρίζονται σε δύο ενότητες: (α) ερωτήσεις που αφορούν ατομικά στοιχεία των υποκειμένων (ηλικία, φύλο, επάγγελμα και επίπεδο εκπαίδευσης γονέων, κ.λπ.), και (β) ειδικές ερωτήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές των γονέων. Οι ειδικές ερωτήσεις χωρίζονται σε επιμέρους υποενότητες: (α) παιδικά βιβλία που γνωρίζουν και έχουν, (β) πολιτιστικούς χώρους της πόλης των Ιωαννίνων που αναγνωρίζουν και έχουν επισκεφθεί, (γ) παιδικά τραγούδια που γνωρίζουν και (δ) την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και κινηματογραφικών ταινιών. Η επιλογή των πολιτιστικών χώρων, των παιδικών βιβλίων και των παιδικών τραγουδιών έγινε με κριτήριο την αναγνωρισιμότητά τους (πολύ γνωστά - λίγο γνωστά). Το ερωτηματολόγιο συνοδεύονταν από κάρτες με φωτογραφίες πολιτιστικών χώρων, τις οποία τα νήπια καλούνταν να απαντήσουν αν τα γνωρίζουν ή όχι. Η επίδοση του ερωτηματολογίου έγινε με τη μορφή δομημένης συνέντευξης, καθώς τα νήπια δεν γνωρίζουν να διαβάζουν και η συμπλήρωση έγινε από τον ερευνητή. Τα ατομικά στοιχεία του μαθητή συμπλήρωσαν οι νηπιαγωγοί τους.

Η επιλογή του δείγματος δεν πραγματοποιήθηκε με κάποια συστηματική μέθοδο, αλλά με βάση τη δυνατότητα πρόσβασης στα νηπιαγωγεία. Παρόλα αυτά, έγινε προσπάθεια στο δείγμα να συμπεριληφθούν νηπιαγωγεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Επίσης, καταβλήθηκε προσπάθεια να συμπεριληφθούν στο δείγμα εκτός από δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία, καθώς και πειραματικά.

Το ερωτηματολόγιο επιδόθηκε σε 190 νήπια του Νομού Ιωαννίνων, από τα οποία τα 94 ήταν αγόρια (49,5%) και 96 (50,5%) κορίτσια. Το 75,8% των νηπίων του δείγματος φοιτούσε σε δημόσιο νηπιαγωγείο, το 11,1% σε πειραματικό δημόσιο

νηπιαγωγείο και το 13,1% σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο. Ως προς την αστικότητα της περιοχής του νηπιαγωγείου, το 73,7% των νηπίων του δείγματος φοιτούσε σε νηπιαγωγείο αστικής περιοχής και το 26,3% σε νηπιαγωγείο ημιαστικής/αγροτικής περιοχής.

Τα επαγγέλματα των γονέων κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο μεγάλες ομάδες: (α) χειρωνακτικά και (β) μη χειρωνακτικά, και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σε τέσσερις κατηγορίες: (α) έως απόφοιτοι δημοτικού, (β) απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης, (γ) απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ, και (δ) κάτοχοι διδακτορικού-μεταπτυχιακού διπλώματος.

Η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων αφορά τόσο στην περιγραφή των αποτελεσμάτων όσο και στη μεταξύ τους συνάφεια η οποία είχε ως σκοπό να δείξει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των απαντήσεων των παιδιών με το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα των γονέων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος χ^2 (chi-square).

ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παιδικά βιβλία/παραμύθια

Μια από τις πιο προσφιλείς εκπαιδευτικές πρακτικές των γονέων είναι η ανάγνωση παιδικών βιβλίων, όπως προκύπτει και από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Το 96,3% των νηπίων του δείγματος έχει παιδικά βιβλία στο σπίτι. Μάλιστα, μεταξύ των νηπίων που έχουν ή δεν έχουν παιδικά βιβλία στο σπίτι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

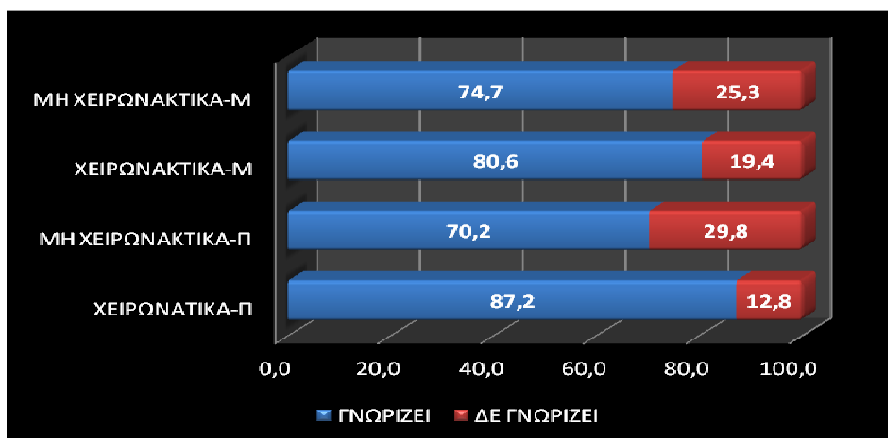
Οι πρακτικές των γονέων, όμως, φαίνεται ότι εμφανίζουν διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, σχετικά με το είδος των παιδικών βιβλίων που γνωρίζουν τα νήπια με βάση το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Με κριτήριο την αναγνωρισιμότητα (πολύ γνωστά - λιγότερο γνωστά) επιλέχθηκαν δύο πολύ γνωστά και δύο όχι τόσο γνωστά σύγχρονα αλλά και κλασικά παιδικά βιβλία/παραμύθια. Ως αντιπροσωπευτικά της κατηγορίας των σύγχρονων παραμυθιών επιλέχθηκαν το βιβλίο «Μάϊκ ο Φασολάκης» της Μ. Κυριακού, το οποίο, λόγω της μεγάλης διαφήμισής του από τηλεοπτικό κανάλι είναι πολύ γνωστό, και «Ο Τριγωνοψαρούλης» του Β. Ηλιόπουλου το οποίο είναι λιγότερο γνωστό. Από την κατηγορία κλασικά «σχολικά» παιδικά βιβλία

επιλέχθηκαν «Η Κοκκινোসκουφίτσα», το οποίο είναι πολύ γνωστό, καθώς έχει γυριστεί ως ταινία, έχει παιχτεί ως θεατρική παράσταση, κυκλοφορεί ως αποκριάτικη στολή, κ.λπ. και τα «Παραμύθια του Αισώπου» ως λιγότερο γνωστό.

Τα νήπια του δείγματος που γνωρίζουν ή δεν γνωρίζουν το παιδικό βιβλίο «Μάϊκ ο Φασολάκης» εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ως προς το επάγγελμα ($\chi^2(1)=7.171$, $p=.007$) και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($\chi^2(4)=9.974$, $p=.041$). Πράγματι, το ποσοστό των νηπίων που δεν γνωρίζουν το βιβλίο «Μάϊκ ο Φασολάκης» με πατέρα στα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα είναι υπερδιπλάσιο σε σχέση με τα νήπια που ο πατέρας τους ασκεί χειρωνακικό επάγγελμα (29,8% και 12,8% αντίστοιχα). Με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, το ποσοστό των νηπίων που δεν γνωρίζουν το βιβλίο με πατέρα κάτοχο διδακτορικού-μεταπτυχιακού διπλώματος είναι εξαπλάσιο σε σχέση με τα νήπια που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος δημοτικού (25,0% και 4,3% αντίστοιχα). Διαφορά παρατηρείται και μεταξύ των νηπίων που δεν γνωρίζουν το βιβλίο με μητέρα στα χειρωνακικά και μη χειρωνακικά επαγγέλματα, αλλά είναι πολύ πιο μικρή (25,3% και 19,4% αντίστοιχα). Με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης, τα νήπια που η μητέρα τους είναι απόφοιτος δημοτικού το γνωρίζουν όλα (100%), ενώ τα νήπια με μητέρα κάτοχο διδακτορικού-μεταπτυχιακού διπλώματος το γνωρίζουν σε ποσοστό 73,7% (γραφήματα 1 και 2).

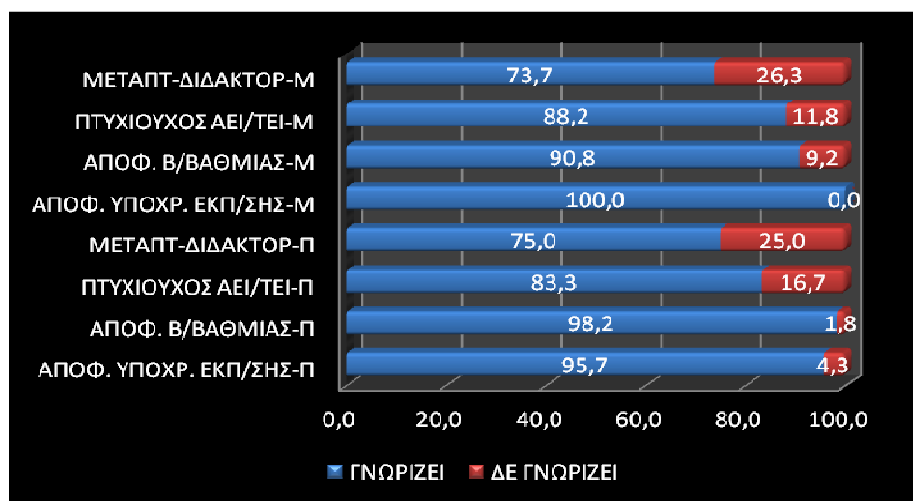
Γράφημα 1

Ποσοστό (%) των νηπίων του δείγματος που γνωρίζει/δεν γνωρίζει το παιδικό βιβλίο «Μάϊκ ο Φασολάκης» κατά επάγγελμα γονέων



Γράφημα 2

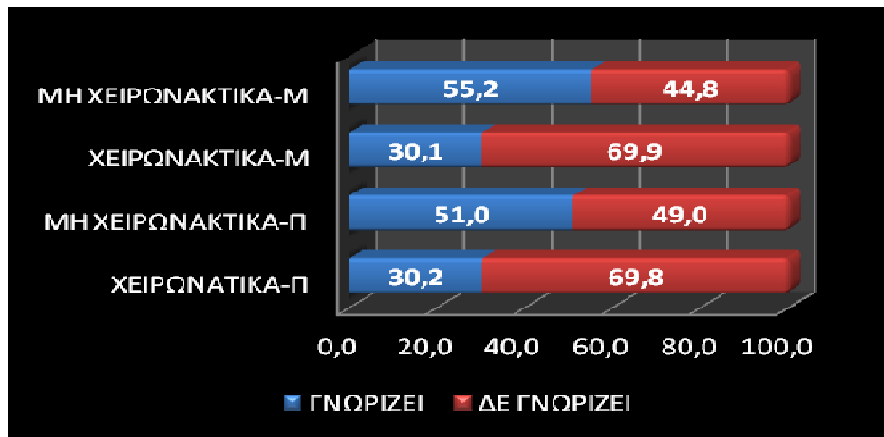
Ποσοστό (%) των νηπίων του δείγματος που γνωρίζει/δεν γνωρίζει το παιδικό βιβλίο «Μάικ ο Φασολάκης» κατά επίπεδο εκπαίδευσης γονέων



Τα νήπια του δείγματος που γνωρίζουν ή δεν γνωρίζουν το παιδικό βιβλίο «Ο Τριγωνοψαρούλης» εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους τόσο ως προς το επάγγελμα (επάγγελμα πατέρα: $\chi^2(1)=8.327$, $p=.004$, επάγγελμα μητέρας: $\chi^2(1)=12.208$, $p=.000$) όσο και ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων (εκπαίδευση πατέρα: $\chi^2(4)=26.513$, $p=.000$, εκπαίδευση μητέρας: $\chi^2(4)=24.162$, $p=.000$). Το ποσοστό των νηπίων που γνωρίζει το βιβλίο αυξάνει όσο αυξάνει η θέση των γονέων στην εκπαιδευτική και επαγγελματική ιεραρχία. Τα νήπια με πατέρα και μητέρα που ασκούν χειρωνακικά επαγγέλματα γνωρίζουν το βιβλίο σε ποσοστό 30,2% και 30,1%, ενώ τα νήπια με μητέρα και πατέρα στα μη χειρωνακικά επαγγέλματα το γνωρίζουν σε ποσοστό 51,0% και 55,2% (γράφημα 3). Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης, τα νήπια με πατέρα και μητέρα κάτοχο διδακτορικού-μεταπτυχιακού διπλώματος γνωρίζουν το βιβλίο σε ποσοστό 75,0% και 68,4% αντίστοιχα, ενώ τα νήπια με πατέρα και μητέρα απόφοιτο δημοτικού σε ποσοστό 8,7% και 0,0% αντίστοιχα (γράφημα 4).

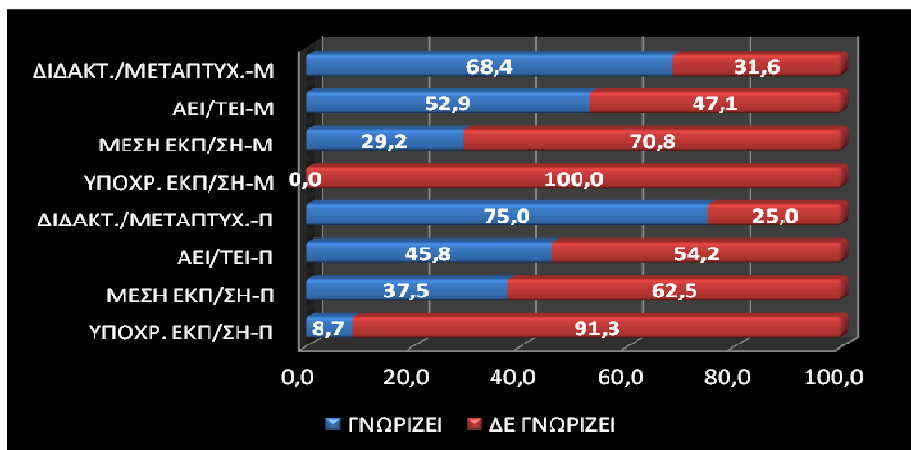
Γράφημα 3

Ποσοστό (%) των νηπίων του δείγματος που γνωρίζει/δεν γνωρίζει το παιδικό βιβλίο «Τριγωνοψαρούλης» κατά επάγγελμα γονέων



Γράφημα 4

Ποσοστό (%) των νηπίων του δείγματος που γνωρίζει/δεν γνωρίζει το παιδικό βιβλίο «Τριγωνοψαρούλης» κατά επίπεδο εκπαίδευσης γονέων

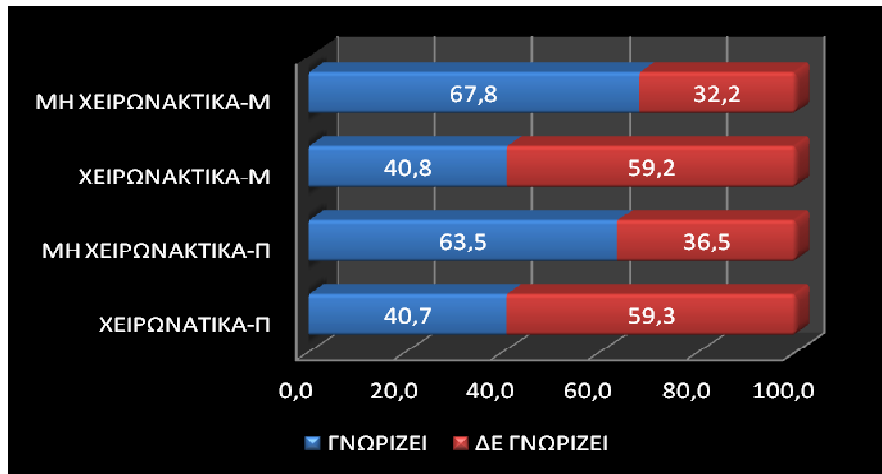


Παρόμοια εικόνα με το βιβλίο «Ο Τριγωνοψαρούλης» παρατηρείται και για το βιβλίο «Παραμύθια του Αισώπου», το οποίο γνωρίζουν περισσότερο τα νήπια με πατέρα και μητέρα που ασκούν μη χειρωνακτικά επαγγέλματα (63,5% και 67,8% αντίστοιχα) και είναι κάτοχοι διδακτορικού-μεταπτυχιακού διπλώματος (89,3% και 89,5%) από ότι τα νήπια με πατέρα και μητέρα που ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα (40,7% και 40,8% αντίστοιχα) και είναι απόφοιτοι δημοτικού (21,7% και 25,0% αντίστοιχα) (γραφήματα 5 και 6). Μεταξύ των νηπίων παρατηρείται διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας ($\chi^2(1)=9.976$, $p=.002$ και $\chi^2(1)=13.848$, $p=.000$ αντίστοιχα) αλλά και το επίπεδο

εκπαίδευσης του πατέρα ($\chi^2(4)=28.673$, $p=.000$) και της μητέρας ($\chi^2(4)=22.019$, $p=.000$).

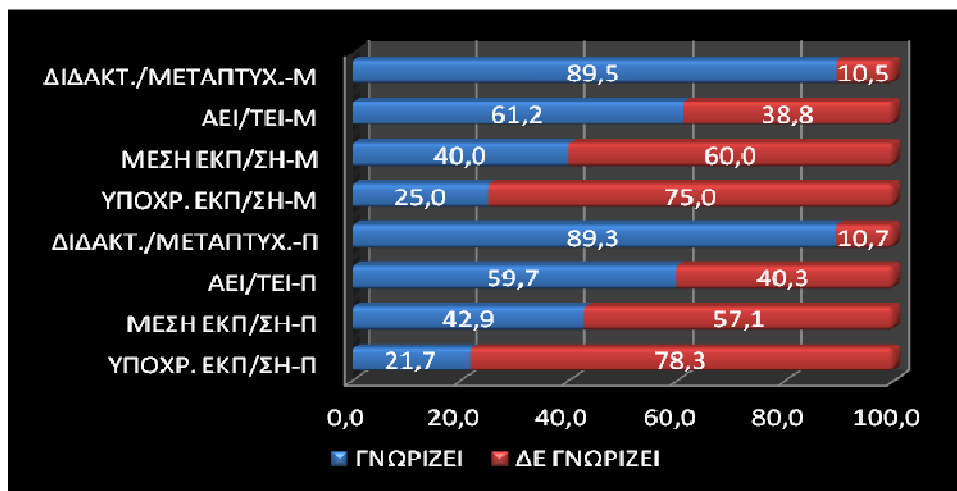
Γράφημα 5

Ποσοστό (%) των νηπίων του δείγματος που γνωρίζει/δεν γνωρίζει το παιδικό βιβλίο «Παραμύθια του Αισώπου» κατά επάγγελμα γονέων



Γράφημα 6

Ποσοστό (%) των νηπίων του δείγματος που γνωρίζει/δεν γνωρίζει το παιδικό βιβλίο «Παραμύθια του Αισώπου» κατά επίπεδο εκπαίδευσης γονέων

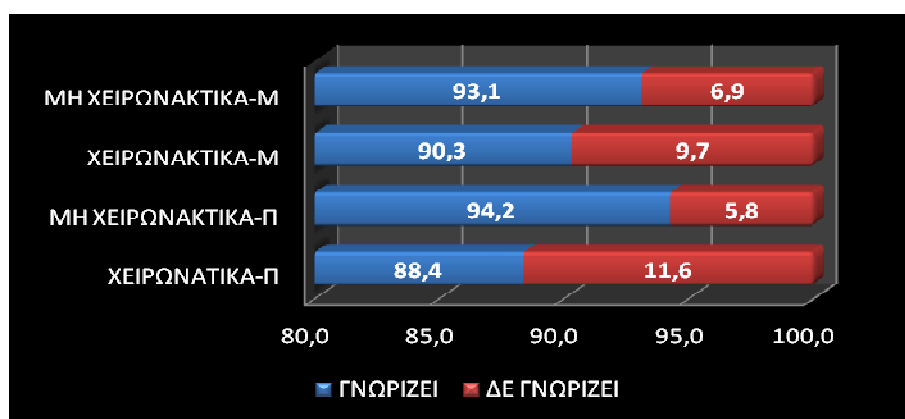


Τα νήπια που γνωρίζουν ή δεν γνωρίζουν το παιδικό βιβλίο «Η Κοκκινোসκουφίτσα», δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τόσο με κριτήριο το επάγγελμα των γονέων όσο και με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Τα νήπια με γονείς στα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα γνωρίζουν σε υψηλότερο ποσοστό (94,2% και 93,1% για το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας αντίστοιχα) το βιβλίο σε σχέση με τα νήπια με γονείς στα χειρωνακτικά επαγγέλματα (88,4% και 90,3% για το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας

αντίστοιχα), αλλά η διαφορά αυτή είναι μικρή (γράφημα7). Και με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τα νήπια δεν εμφανίζουν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους. Το χαμηλότερο ποσοστό εμφανίζουν τα νήπια με πατέρα και μητέρα απόφοιτο μέσης εκπαίδευσης (85,7% και 87,7% αντίστοιχα), αλλά και σ' αυτήν την περίπτωση το ποσοστό των νηπίων που το γνωρίζει είναι πολύ υψηλό (γράφημα 8).

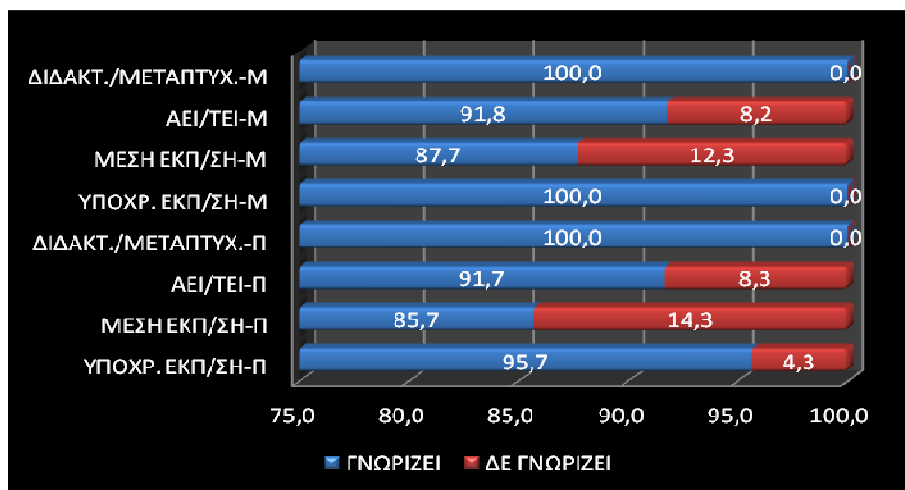
Γράφημα 7

Ποσοστό (%) των νηπίων του δείγματος που γνωρίζει/δεν γνωρίζει το παιδικό βιβλίο «Η Κοκκινοσκουφίτσα» κατά επάγγελμα γονέων



Γράφημα 8

Ποσοστό (%) των νηπίων του δείγματος που γνωρίζει/δεν γνωρίζει το παιδικό βιβλίο «Η Κοκκινοσκουφίτσα» κατά επίπεδο εκπαίδευσης γονέων



Είναι εμφανές ότι τα λιγότερο γνωστά παιδικά βιβλία τα γνωρίζουν σε υψηλότερο ποσοστό τα νήπια με υψηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό κεφάλαιο. Αντίθετα, τα ευρέως γνωστά παιδικά βιβλία που διαφημίζονται από την τηλεόραση είναι πιο γνωστά στα νήπια με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό κεφάλαιο. Όσον αφορά στα κλασικά παραμύθια, που αποτελούν μέρος της σχολικής κουλτούρας είναι

το ίδιο γνωστά στα νήπια, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό τους κεφάλαιο.

Πολιτιστικοί χώροι

Οι επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους αποτελούν από τις πιο σημαντικές πολιτιστικές πρακτικές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ελεύθερης κουλτούρας του ατόμου. Επιλέχθηκαν τέσσερις πολιτιστικοί χώροι στα Ιωάννινα με κριτήριο την αναγνωρισιμότητά τους, όπως και στην περίπτωση των παιδικών βιβλίων. Ως αντιπροσωπευτικοί των γνωστών πολιτιστικών χώρων επιλέχθηκαν το Κάστρο Ιωαννίνων, που βρίσκεται μέσα στην πόλη και μπορεί κανείς να το δει πολύ εύκολα και το Μουσείο Βρέλλη, το οποίο είναι πολύ γνωστό πανελλαδικά και σχετίζεται με το σχολικό κεφάλαιο λόγω της θεματικής του (ιστορία της Ελλάδας). Ως αντιπροσωπευτικοί των λιγότερο γνωστών πολιτιστικών χώρων επιλέχθηκαν η Δημοτική Πινακοθήκη των Ιωαννίνων, η οποία περιέχει έργα Ελλήνων ζωγράφων, και η Συλλογή Λιμναία του Ν. Παυλίδη που στεγάζεται σε ένα πολυτελές ξενοδοχείο της πόλης και έχει ως θέμα κοχύλια της ορεινής περιοχής της Ηπείρου. Τα νήπια κλήθηκαν να αναγνωρίσουν αυτούς τους πολιτιστικούς χώρους μέσα από φωτογραφίες, για τις οποίες τους δινόταν και κάποιες πρόσθετες πληροφορίες.

Κατά την ανάλυση των στοιχείων δεν λήφθηκε υπόψη η αστικότητα της περιοχής των νηπιαγωγείων παρότι στο δείγμα περιλαμβάνονται νηπιαγωγεία ημιαστικής/αγροτικής περιοχής απομακρυσμένα από την πόλη Ιωαννίνων. Ο γεωγραφικός παράγοντας επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το αν τα νήπια αναγνωρίζουν ή όχι πολιτιστικούς χώρους της πόλης των Ιωαννίνων, γιατί τα νήπια που μένουν στην επαρχία δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να επισκεφθούν αυτούς τους πολιτιστικούς χώρους με τα νήπια που μένουν στην πόλη των Ιωαννίνων. Είναι πιθανόν το ποσοστό των νηπίων που δεν αναγνωρίζουν τους συγκεκριμένους πολιτιστικούς χώρους να οφείλεται και στο γεωγραφικό παράγοντα, κι αυτό αποτελεί περιορισμό της έρευνας.

Πράγματι, σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 1, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων του δείγματος αναγνωρίζουν το Κάστρο (63,7%), και ακολουθούν το Μουσείο

Βρέλλη (28,4%), η Δημοτική Πινακοθήκη (24,7%) και η Συλλογή Λιμναία (18,4%). Πρόκειται για χώρους, τους οποίους τα νήπια επισκέφθηκαν κυρίως με τους γονείς..

Πίνακας 1

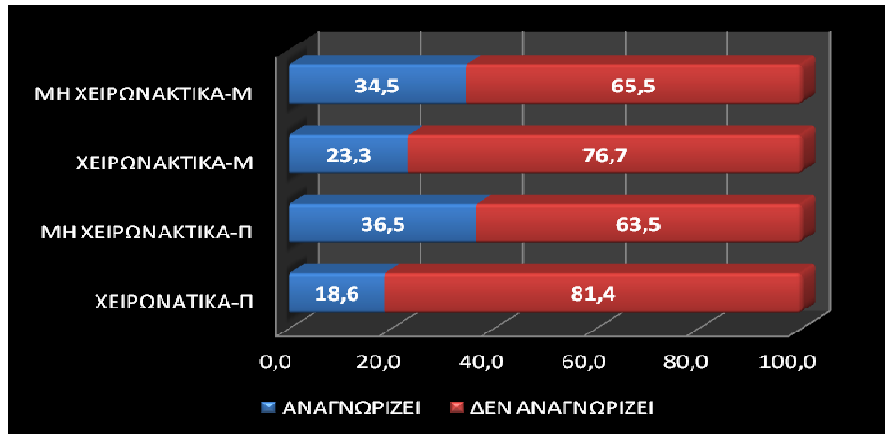
Ποσοστό (%) νηπίων του δείγματος που αναγνωρίζουν και επισκέφθηκαν πολιτιστικούς χώρους των Ιωαννίνων

Μουσεία/ Αρχαιολογικοί χώροι	Αναγνωρίζει	Επισκέφθηκε με :		
		σχολείο	γονείς	και τα δύο
Μουσείο Βρέλλη	28,4%	4,2%	22,1%	1,6%
Κάστρο	63,7%	5,3%	49,5%	1,1%
Δημοτική Πινακοθήκη	24,7%	5,8%	15,8%	1,1%
Συλλογή Λιμναία	18,4%	0,0%	12,1%	0,0%

Τα παραπάνω ποσοστά, όμως, δεν κατανέμονται με τον ίδιο τρόπο στα νήπια με κριτήριο το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους. Μεταξύ των νηπίων που αναγνωρίζουν το Μουσείο Βρέλλη παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα ($\chi^2(1)=7.442$, $p=.006$) και το επίπεδο εκπαίδευσης και των δύο γονέων (πατέρα: $\chi^2(4)=20.139$, $p=.000$, μητέρας: $\chi^2(4)=14.416$, $p=.006$). Τα νήπια με πατέρα στα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα αναγνωρίζουν το Μουσείο Βρέλλη σε διπλάσιο ποσοστό από ότι τα νήπια με πατέρα στα χειρωνακτικά επαγγέλματα (36,5% και 18,6% αντίστοιχα). Παρόμοια εικόνα παρατηρείται και βάση το επάγγελμα της μητέρας, αλλά η διαφορά είναι μικρότερη. (γράφημα 9). Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, διαφοροποιεί τα νήπια μεταξύ τους. Το ποσοστό των νηπίων που αναγνωρίζει το Μουσείο Βρέλλη αυξάνεται όσο αυξάνεται και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Τα νήπια με πατέρα και μητέρα κάτοχο διδακτορικού-μεταπτυχιακού διπλώματος αναγνωρίζουν το Μουσείο Βρέλλη σε ποσοστό 75,0% και 68,4% αντίστοιχα, ενώ το ποσοστό για τα νήπια με πατέρα και μητέρα απόφοιτο υποχρεωτικής εκπαίδευσης που αναγνωρίζουν το Μουσείο Βρέλλη είναι 8,7% και 0,0% αντίστοιχα (γράφημα 10)

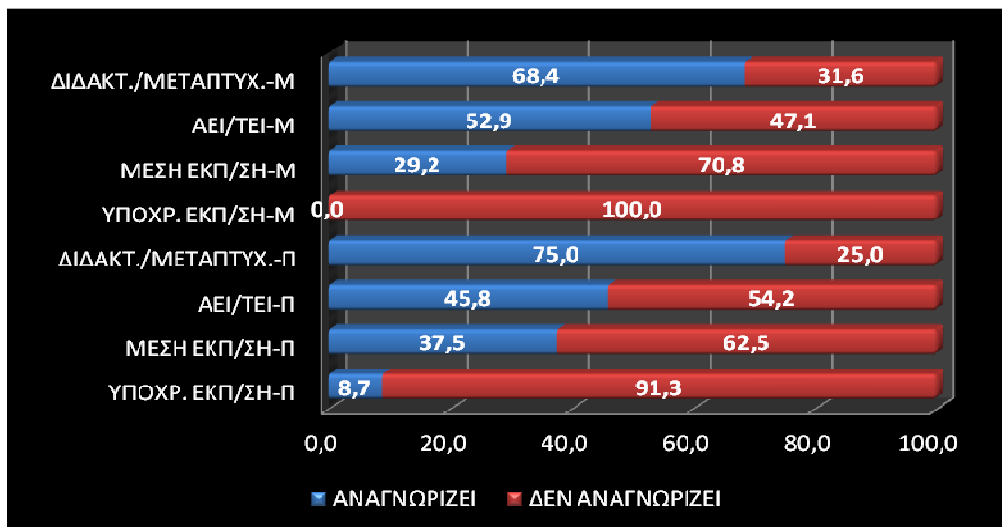
Γράφημα 9

Ποσοστό (%) νηπίων του δείγματος που αναγνωρίζει/δεν αναγνωρίζει το Μουσείο Βρέλλη (Ιωάννινα) κατά επάγγελμα γονέων



Γράφημα 10

Ποσοστό (%) νηπίων του δείγματος που αναγνωρίζει/δεν αναγνωρίζει το Μουσείο Βρέλλη (Ιωάννινα) κατά επίπεδο εκπαίδευσης γονέων

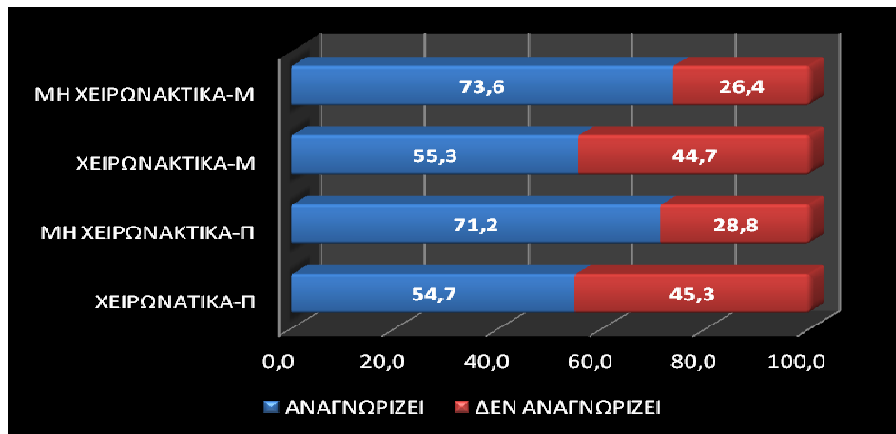


Το Κάστρο Ιωαννίνων, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω το αναγνωρίζει το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων δείγματος. Μεταξύ των νηπίων, όμως, που αναγνωρίζουν ή δεν αναγνωρίζουν το Κάστρο παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο με το επάγγελμα του πατέρα ($\chi^2(1)=5.543$, $p=.019$) και της μητέρας ($\chi^2(1)=5.032$, $p=.025$) όσο και με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($\chi^2(4)=19.374$, $p=.000$) και της μητέρας ($\chi^2(4)=30.900$, $p=.000$). Τα νήπια με πατέρα και μητέρα στα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα αναγνωρίζουν το Κάστρο σε υψηλότερο ποσοστό (71,2% και 73,6% αντίστοιχα) από τα νήπια που οι γονείς τους

ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα (54,7% με βάση το επάγγελμα του πατέρα και 55,3% με βάση το επάγγελμα της μητέρας) (γράφημα 11). Με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τα νήπια με γονείς κατόχους διδακτορικού-μεταπτυχιακού διπλώματος αναγνωρίζουν το Κάστρο σε πολύ υψηλότερο ποσοστό (82,1% και 94,7% για τον πατέρα και τη μητέρα αντίστοιχα) από ότι τα νήπια με γονείς απόφοιτους δημοτικού (52,2% και 41,7% για τον πατέρα και τη μητέρα αντίστοιχα) (γράφημα 12).

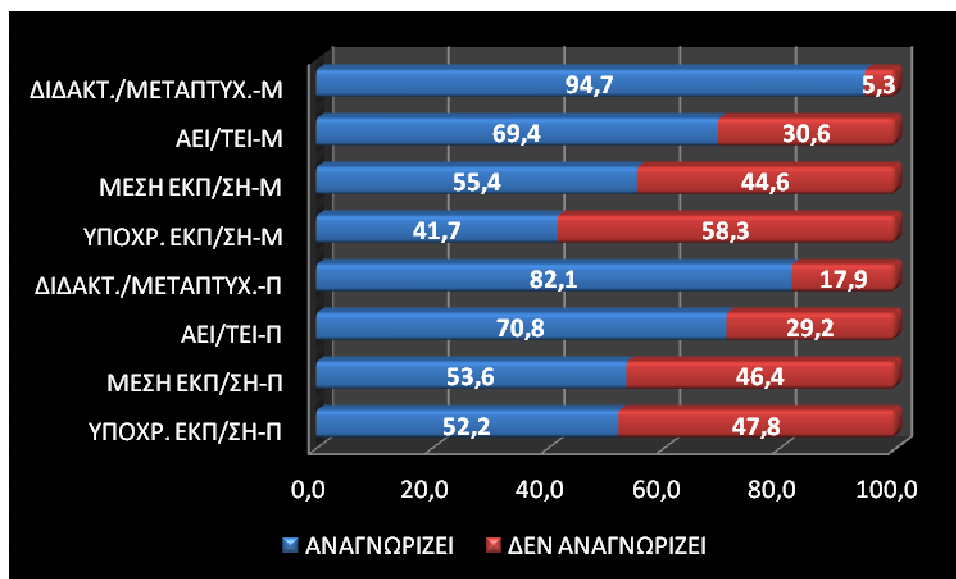
Γράφημα 11

**Ποσοστό (%) νηπίων του δείγματος που αναγνωρίζει/δεν αναγνωρίζει το Κάστρο
Ιωαννίνων κατά επάγγελμα γονέων**



Γράφημα 12

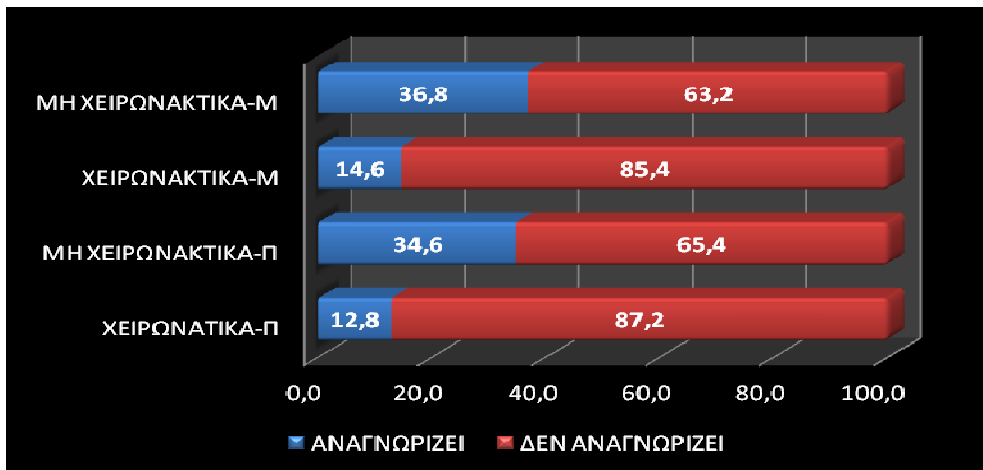
**Ποσοστό (%) νηπίων του δείγματος που αναγνωρίζει/δεν αναγνωρίζει το Κάστρο
Ιωαννίνων κατά επίπεδο εκπαίδευσης γονέων**



Η Δημοτική Πινakoθήκη των Ιωαννίνων φιλοξενεί έργα Ελλήνων ζωγράφων, μεταξύ των οποίων μερικά είναι έργα πολύ γνωστών ζωγράφων. Τα νήπια του δείγματος που αναγνωρίζουν ή δεν αναγνωρίζουν τη Δημοτική Πινakoθήκη Ιωαννίνων διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ανάλογα με το επάγγελμα των γονέων (πατέρα: $\chi^2(1)=12.043$, $p=.001$, μητέρα: $\chi^2(1)=12.506$, $p=.000$) και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($\chi^2(4)=27.600$, $p=.000$). Όπως φαίνεται στο γράφημα 13, τη Δημοτική Πινakoθήκη Ιωαννίνων την αναγνωρίζουν το 34,6% και το 36,8% των νηπίων με πατέρα και μητέρα αντίστοιχα στα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα, ενώ το ποσοστό για τα νήπια με πατέρα και μητέρα στα χειρωνακτικά επαγγέλματα είναι 12,8% και 14,6% αντίστοιχα. Με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης, τα νήπια με πατέρα κάτοχο διδακτορικού-μεταπτυχιακού διπλώματος αναγνωρίζουν τη Δημοτική Πινakoθήκη σε ποσοστό 60,7% και με πατέρα απόφοιτο δημοτικού σε ποσοστό 17,4%. Μεγάλη διαφορά, αν και δεν είναι στατιστικά σημαντική, παρατηρείται και μεταξύ των νηπίων με μητέρα κάτοχο διδακτορικού-μεταπτυχιακού διπλώματος (73,7%) και των νηπίων με μητέρα απόφοιτο δημοτικού (25,0%) που αναγνωρίζουν τη Δημοτική Πινakoθήκη (γράφημα 14).

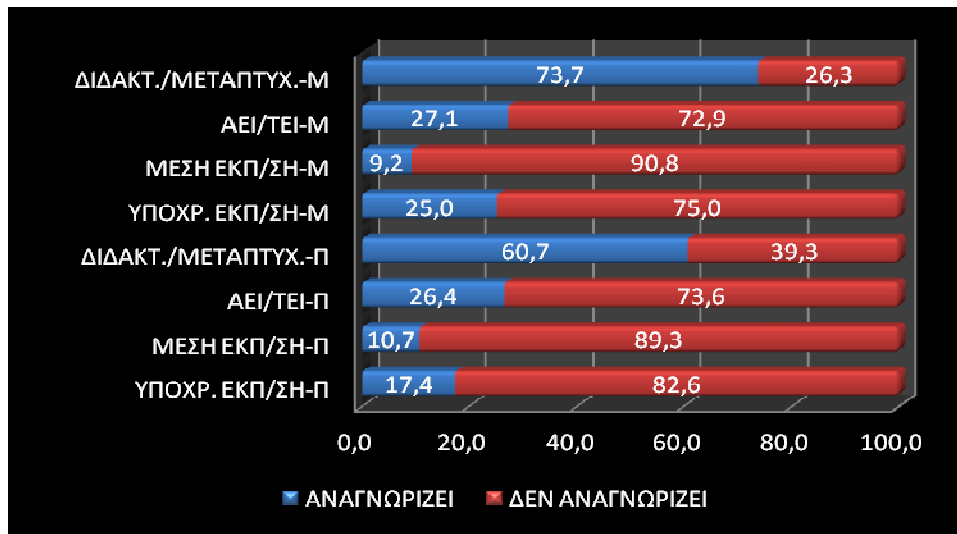
Γράφημα 13

**Ποσοστό (%) νηπίων του δείγματος που αναγνωρίζει/δεν αναγνωρίζει τη
Δημοτική Πινakoθήκη Ιωαννίνων κατά επάγγελμα γονέων**



Γράφημα 14

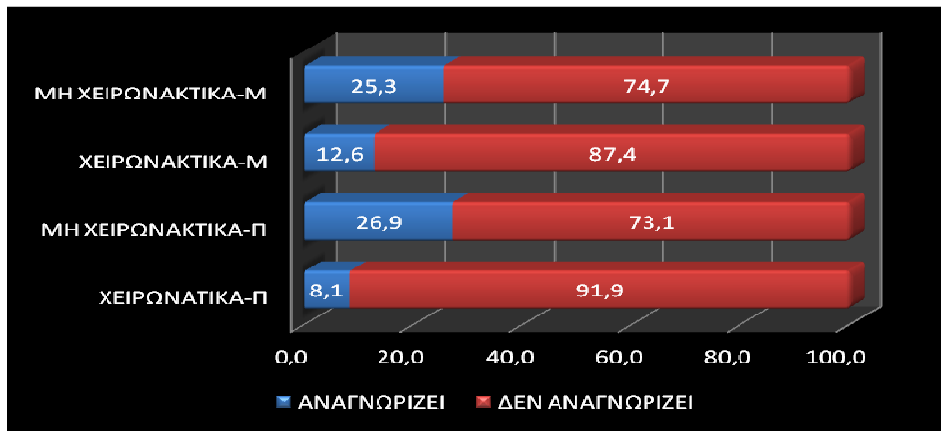
**Ποσοστό (%) νηπίων που αναγνωρίζει/δεν αναγνωρίζει τη Δημοτική Πινακοθήκη
Ιωαννίνων κατά επίπεδο εκπαίδευσης γονέων**



Η Συλλογή Λιμναία είναι ιδιωτική συλλογή του Ν. Παυλίδη, η οποία φιλοξενείται σ' ένα από τα καλύτερα και ακριβότερα ξενοδοχεία της πόλης των Ιωαννίνων και αφορά κοχύλια που βρέθηκαν στην ορεινή Ήπειρο. Παρότι η Συλλογή είναι ανοιχτή προς το κοινό και χωρίς είσοδο, το ποσοστό των νηπίων του δείγματος που την αναγνωρίζει δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό. Μάλιστα, όσα από τα νήπια την επισκέφθηκαν, όλα την επισκέφθηκαν με τους γονείς τους. Το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας διαφοροποιεί τα νήπια μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($\chi^2(1)=11.052$, $p=.001$ και $\chi^2(1)=5.032$, $p=.025$ αντίστοιχα). Τα νήπια με γονείς που ασκούν μη χειρωνακτικά επαγγέλματα αναγνωρίζουν τη Συλλογή Λιμναία σε υψηλότερο ποσοστό (26,9% με βάση το επάγγελμα του πατέρα και 25,3% της μητέρας) από ότι τα νήπια με γονείς που ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα (8,1% με βάση το επάγγελμα του πατέρα και 12,6% της μητέρας) (γράφημα 15). Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των νηπίων παρατηρείται με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($\chi^2(4)=19,374$, $p=.000$). Τα νήπια με πατέρα κάτοχο διδακτορικού-μεταπτυχιακού διπλώματος αναγνωρίζουν τη Συλλογή σε ποσοστό 39,3%, ενώ από τα νήπια με πατέρα απόφοιτο δημοτικού δεν την αναγνωρίζει κανένα (0,0%). Μεγάλη είναι η διαφορά, παρότι δεν είναι στατιστικά σημαντική, μεταξύ των νηπίων με μητέρα κάτοχο διδακτορικού-μεταπτυχιακού διπλώματος και απόφοιτο δημοτικού που αναγνωρίζουν τη Συλλογή (63,2% και 0,0% αντίστοιχα) (γράφημα 16).

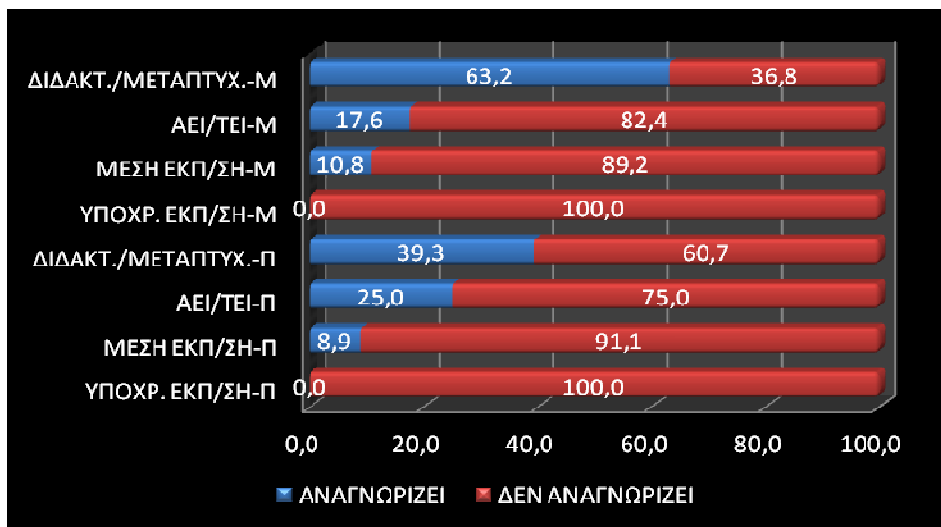
Γράφημα 15

**Ποσοστό (%) νηπίων του δείγματος που αναγνωρίζει/δεν αναγνωρίζει τη Συλλογή
Λιμναία (Ιωάννινα) κατά επάγγελμα γονέων**



Γράφημα 16

**Ποσοστό (%) νηπίων του δείγματος που αναγνωρίζει/δεν αναγνωρίζει τη Συλλογή
Λιμναία (Ιωάννινα) κατά επίπεδο εκπαίδευσης γονέων**



Οι πολιτιστικοί χώροι αποτελούν σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης μεταξύ των νηπίων ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική θέση και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Όσο υψηλότερη είναι η κοινωνικο-επαγγελματική θέση και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τόσο υψηλότερο είναι και το ποσοστό των νηπίων που αναγνωρίζουν τους πολιτιστικούς χώρους.

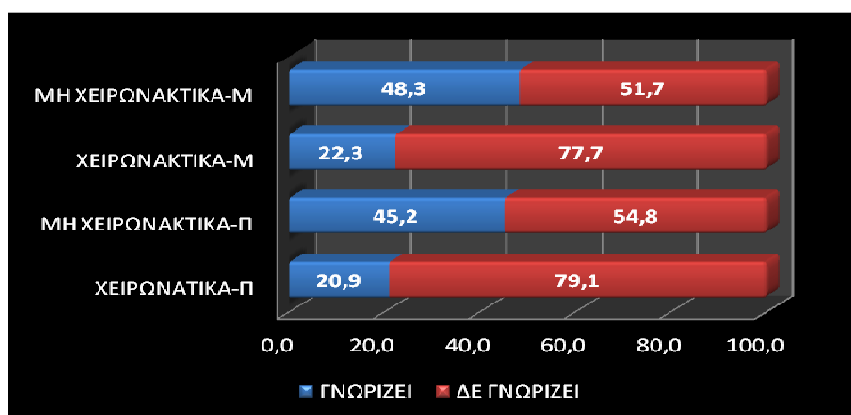
Μουσικές προτιμήσεις

Η μουσική αποτελεί μια από τις σημαντικές πολιτισμικές πρακτικές στη διαμόρφωση της ελεύθερης κουλτούρας του ατόμου. Επιλέχθηκαν δύο τραγούδια, ως αντιπροσωπευτικό των πιο γνωστών «Το πουλάκι "τσίου"», το οποίο διαφημίστηκε πάρα πολύ από την τηλεόραση και ο «Τεμπέλης δράκος» του Σ. Μάλαμα ως λιγότερο γνωστό. Πράγματι, όπως προκύπτει από τα στοιχεία της έρευνας «Το πουλάκι "τσίου"» γνώριζαν 9 στα 10 περίπου νήπια του δείγματος (88,4%) και το «Τεμπέλης δράκος» το 34,2% των νηπίων.

Τα τραγούδια αυτά δεν κατανέμονται με τον ίδιο τρόπο στα νήπια του δείγματος με βάση το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Μεταξύ των νηπίων παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση με βάση το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας ($\chi^2(1)=12.312$, $p=.000$ και $\chi^2(1)=14.107$, $p=.000$ αντίστοιχα) αλλά και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας ($\chi^2(4)=15.574$, $p=.004$ και $\chi^2(2)=26.198$, $p=.000$ αντίστοιχα) στο τραγούδι «Τεμπέλης δράκος». Το τραγούδι «Τεμπέλης δράκος» το γνωρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα νήπια με πατέρα και μητέρα στα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα (45,2% και 48,3% αντίστοιχα) από τα νήπια με πατέρα και μητέρα στα χειρωνακτικά επαγγέλματα (20,9% και 22,3% αντίστοιχα) (γράφημα 17). Με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας το εν λόγω τραγούδι γνωρίζουν 78,6% και το 94,7% των νηπίων του δείγματος αντίστοιχα με πατέρα και μητέρα κάτοχο διδακτορικού-μεταπτυχιακού διπλώματος και το 56,5% και το 41,7% των νηπίων αντίστοιχα με πατέρα και μητέρα απόφοιτο δημοτικού (γράφημα 18).

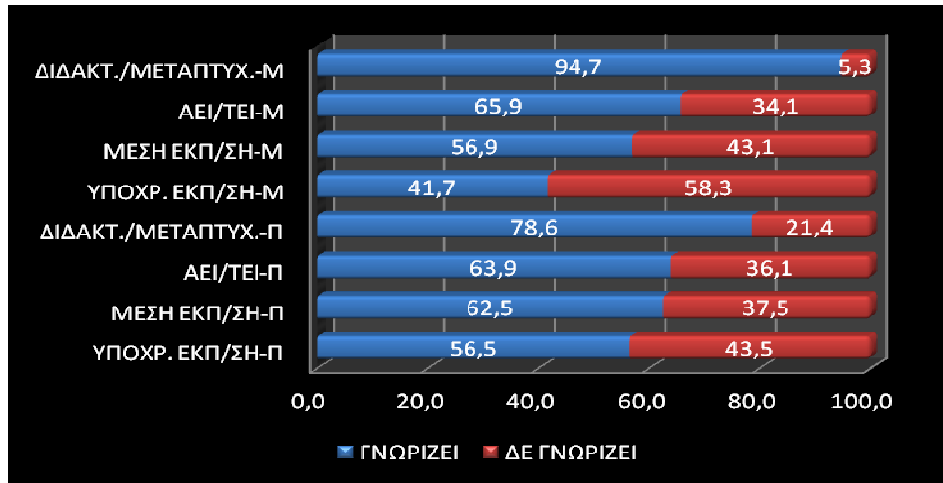
Γράφημα 17

Ποσοστό (%) των νηπίων του δείγματος που γνωρίζει/δεν γνωρίζει το τραγούδι «Τεμπέλης δράκος» κατά επάγγελμα γονέων



Γράφημα 18

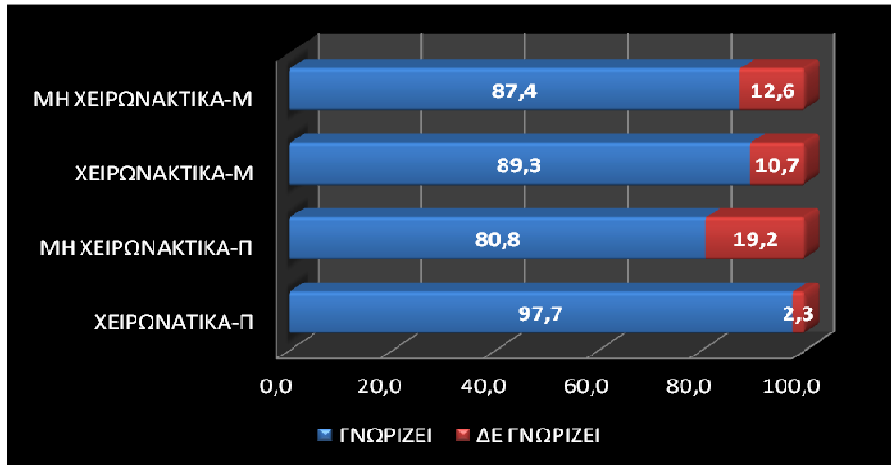
Ποσοστό (%) των νηπίων του δείγματος που γνωρίζει/δεν γνωρίζει το τραγούδι
«Τεμπέλης δράκος» κατά επίπεδο εκπαίδευσης γονέων



Στο τραγούδι «Το πουλάκι "τσιού"», τα νήπια του δείγματος διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σε σχέση με το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($\chi^2(2)=13.140$, $p=.000$, $\chi^2(4)=13.234$, $p=.010$). Συγκεκριμένα, τα νήπια με πατέρα στα χειρωνακτικά επαγγέλματα γνωρίζουν το συγκεκριμένο τραγούδι σε ποσοστό 97,7%, ενώ με πατέρα στα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα το γνωρίζουν σε ποσοστό 80,8%. Με βάση το επάγγελμα της μητέρας μεταξύ των νηπίων που γνωρίζουν το τραγούδι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά (87,4% για τα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα και 89,3% για τα χειρωνακτικά επαγγέλματα) (γράφημα 19). Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα η διαφοροποίηση παρατηρείται κυρίως μεταξύ των νηπίων που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος δημοτικού και των νηπίων που ο πατέρας τους είναι κάτοχος διδακτορικού-μεταπτυχιακού διπλώματος (γνωρίζει το τραγούδι το 95,7% και 75,0% των νηπίων αντίστοιχα). Μεγάλη διαφορά παρατηρείται και μεταξύ των νηπίων με μητέρα κάτοχο διδακτορικού-μεταπτυχιακού διπλώματος (73,7%) και με μητέρα απόφοιτο δημοτικού (100%), αλλά δεν είναι στατιστικά σημαντική (γράφημα 20).

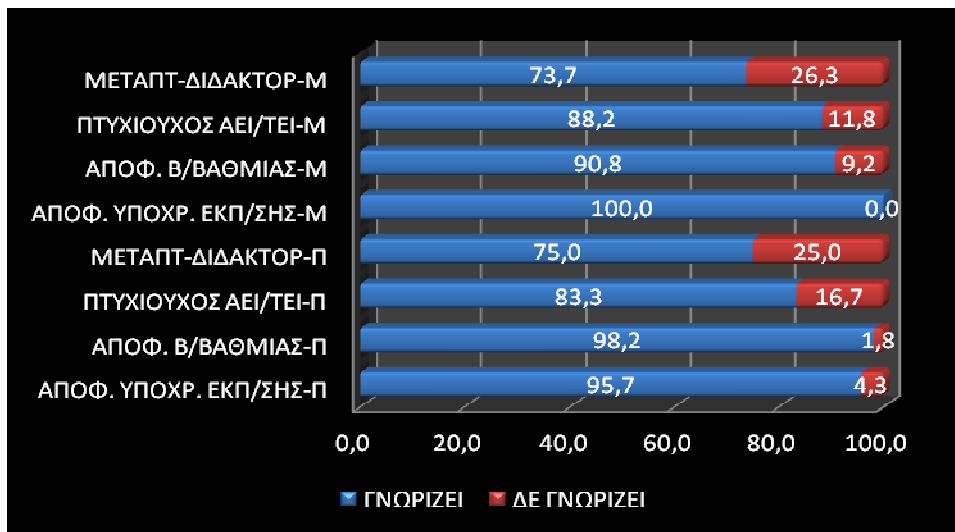
Γράφημα 19

**Ποσοστό (%) των νηπίων του δείγματος που γνωρίζει/δεν γνωρίζει το τραγούδι
«Το πουλάκι "τσιού"» κατά επάγγελμα γονέων**



Γράφημα 20

**Ποσοστό (%) των νηπίων του δείγματος που γνωρίζει/δεν γνωρίζει το τραγούδι
«Το πουλάκι "τσιού"» κατά επίπεδο εκπαίδευσης γονέων**



Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων και κινηματογραφικών ταινιών

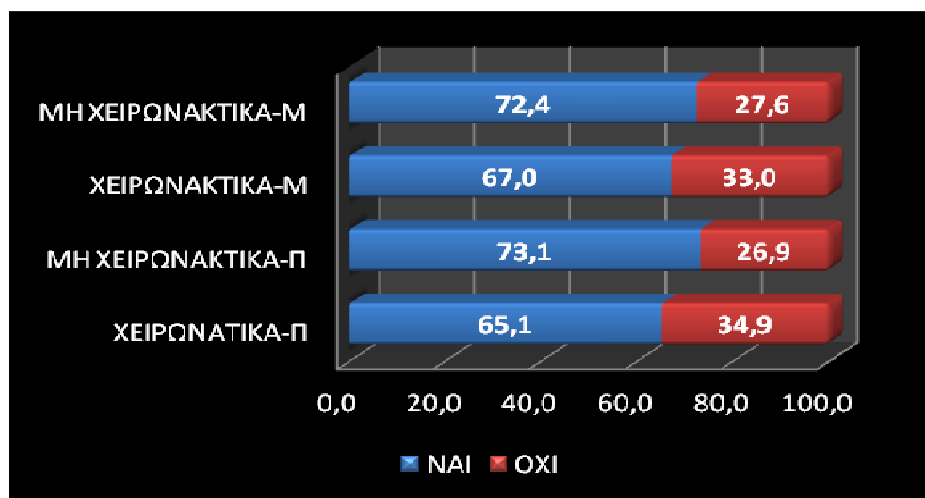
Το θέατρο κατατάσσεται στις ανώτερες θέσεις της πολιτιστικής ιεραρχίας. Τα νήπια του δείγματος έχουν παρακολουθήσει θέατρο, έστω και μία φορά, σε ποσοστό 69,5%. Από αυτά, τα μισά περίπου (41,7%) έχουν πάει στο θέατρο με τους γονείς τους, το 28,8% με το σχολείο και 29,5% και με τους γονείς και με το σχολείο.

Μεταξύ των νηπίων δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο με κριτήριο το επάγγελμα των γονέων όσο και με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης των

γονέων. Εξαιρέση αποτελεί, μόνο, το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, όπου παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των νηπίων ($\chi^2(4)=10.283$, $p=.036$). Η διαφοροποίηση αυτή αφορά τα νήπια με μητέρα κάτοχο διδακτορικού διπλώματος ή απόφοιτου δημοτικού (89,5% και 91,7% αντίστοιχα) με τα νήπια με γονείς απόφοιτους μέσης εκπαίδευσης ή ΑΕΙ-ΤΕΙ (63,1% και 69,4%). Το υψηλό ποσοστό των νηπίων που έχουν παρακολουθήσει θέατρο με μητέρα απόφοιτο δημοτικού ερμηνεύεται από το γεγονός ότι από τα 11 νήπια της συγκεκριμένης κατηγορίας, τα 8 είχαν πάει θέατρο με το σχολείο. Με βάση το επάγγελμα της μητέρας τα νήπια με μητέρα στα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα έχουν παρακολουθήσει θεατρική παράσταση σε μεγαλύτερο ποσοστό (72,4%) από τα νήπια με μητέρα στα χειρωνακτικά επαγγέλματα (67,0%), αλλά η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Το ίδιο παρατηρείται και με βάση το επάγγελμα του πατέρα. Τα νήπια με πατέρα στα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα έχουν παρακολουθήσει σε μεγαλύτερο ποσοστό (73,1%) κάποια θεατρική παράσταση από ότι τα νήπια με πατέρα στα χειρωνακτικά επαγγέλματα (65,1%), αλλά η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Όσον αφορά στο ποσοστό των νηπίων που έχουν ή δεν έχουν παρακολουθήσει κάποια θεατρική παράσταση με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα δεν παρατηρούνται κάποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών κατηγοριών (γραφήματα 21 και 22).

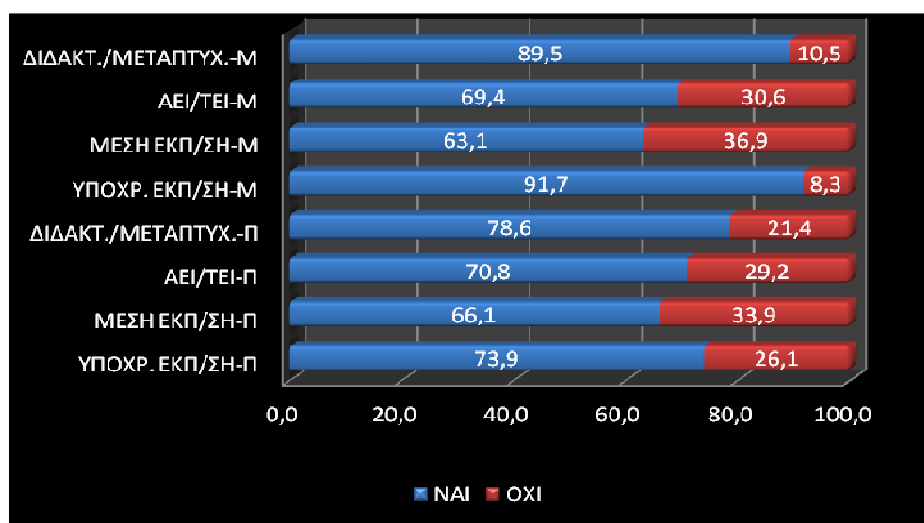
Γράφημα 21

Ποσοστό (%) των νηπίων του δείγματος που έχει παρακολουθήσει/δεν έχει παρακολουθήσει κάποια θεατρική παράσταση κατά επάγγελμα γονέων



Γράφημα 22

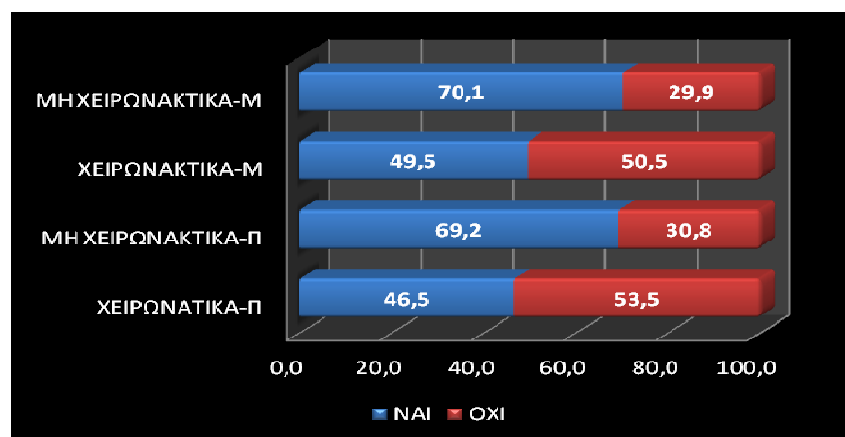
Ποσοστό (%) των νηπίων του δείγματος που έχει παρακολουθήσει/δεν έχει παρακολουθήσει κάποια θεατρική παράσταση κατά επίπεδο εκπαίδευσης γονέων



Στον κινηματογράφο, έστω και μία φορά, έχει πάει το 59,0% των νηπίων του δείγματος. Μεταξύ των νηπίων που έχουν πάει ή δεν έχουν πάει κινηματογράφο παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα ($\chi^2(1)=8.271$, $p=.004$) και της μητέρας ($\chi^2(1)=10.041$, $p=.002$) αλλά και με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα ($\chi^2(4)=22.747$, $p=.000$) και της μητέρας ($\chi^2(4)=20.285$, $p=.000$). Τα νήπια με πατέρα και μητέρα στα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα έχουν παρακολουθήσει κινηματογράφο σε υψηλότερο ποσοστό (69,2% και 70,1% αντίστοιχα) απ' ότι τα νήπια με πατέρα και μητέρα στα χειρωνακτικά επαγγέλματα (46,5% και 49,5% αντίστοιχα) (γράφημα 23). Όσον αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης, το ποσοστό των νηπίων που έχει πάει κινηματογράφο αυξάνεται όσο αυξάνει το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων (γράφημα 24).

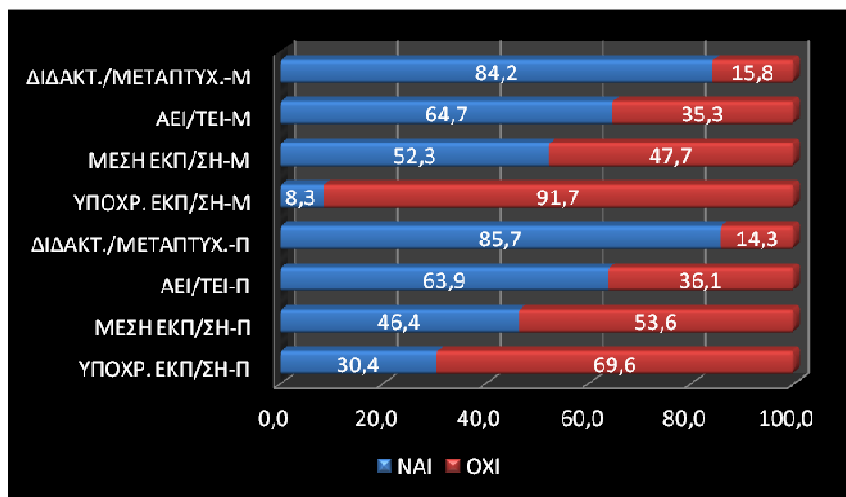
Γράφημα 23

Ποσοστό (%) νηπίων του δείγματος που έχει παρακολουθήσει/δεν έχει παρακολουθήσει κινηματογράφο κατά επάγγελμα γονέων



Γράφημα 24

Ποσοστό (%) νηπίων του δείγματος που έχει παρακολουθήσει/δεν έχει παρακολουθήσει κινηματογράφο κατά επίπεδο εκπαίδευσης γονέων



Τα νήπια με βάση το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το αν έχουν παρακολουθήσει ή δεν έχουν παρακολουθήσει κινηματογράφο κι όχι θέατρο. Αυτό πιθανόν να συνδέεται με τη σχολική διάσταση της παρακολούθησης θεατρικών παραστάσεων, καθώς πολλά σχολεία αποδέχονται προσκλήσεις θιάσων για θεατρικές παραστάσεις στο χώρο τους. Αντίθετα, ο κινηματογράφος δεν εντάσσεται μέσα στις σχολικές πολιτιστικές πρακτικές. Το ποσοστό των νηπίων που έχει παρακολουθήσει κινηματογράφο αυξάνεται όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης και η θέση στην κοινωνική ιεραρχία του επαγγέλματος των γονέων.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου των P. Bourdieu & J.-Cl. Passeron (1993 & 1970), η επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή στο σχολείο είναι συνάρτηση της απόστασης μεταξύ του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας και του σχολείου. Όσο μεγαλύτερη είναι αυτή η απόσταση, τόσες περισσότερες πιθανότητες έχει ο μαθητής να αποτύχει και όσο μικρότερη είναι αυτή η απόσταση, τόσες περισσότερες πιθανότητες έχει ο μαθητής να πετύχει. Το πολιτισμικό κεφάλαιο που υιοθετεί το σχολείο είναι το ίδιο με το πολιτισμικό κεφάλαιο των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Επομένως, για τα παιδιά που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα το σχολείο αποτελεί μια φυσική συνέχεια του οικογενειακού

περιβάλλοντος. Για τα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα το σχολείο αποτελεί μια καινούρια πραγματικότητα, στην οποία πρέπει να προσαρμοστούν. Τα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα για να αντισταθμίσουν τη μειονεκτική θέση στην οποία βρίσκονται θα πρέπει να καταβάλλουν πολλαπλάσια προσπάθεια. Την ίδια στιγμή, όμως, τα παιδιά από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, όντας σε πλεονεκτική θέση, διατηρούν τα πλεονεκτήματά τους μέσα από διάφορες πρακτικές που αποσκοπούν στη διατήρηση της απόστασης από τα κοινωνικά στρώματα που τα ακολουθούν. Το σχολείο συμβάλλει προς αυτήν την κατεύθυνση με το να προϋποθέτει και να αξιολογεί το πολιτισμικό κεφάλαιο, χωρίς, όμως, να το διδάσκει μεθοδικά και συστηματικά. Με αυτόν τον τρόπο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες.

Βασική έκφραση του πολιτισμικού κεφαλαίου αποτελεί η ελεύθερη κουλτούρα, η οποία εμπεριέχει έξεις και πρακτικές σχετικές με το θέατρο, τη μουσική, τον κινηματογράφο, τους καλούς τρόπους, κ.λπ. Η ελεύθερη κουλτούρα καλλιεργείται με «οσμωτικό» τρόπο στο οικογενειακό περιβάλλον μέσα από διαδικασίες και πρακτικές, οι οποίες δεν είναι ορατές. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι οι πολιτισμικές πρακτικές των γονέων είναι «κεκαλυμμένες» εκπαιδευτικές πρακτικές, μη ορατές, πλην, όμως, καθοριστικές στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων από το σχολείο. Οι πολιτισμικές πρακτικές διαφοροποιούνται μεταξύ των οικογενειών ανάλογα με την κοινωνική τους τάξη και συμβάλλουν στη διατήρηση της κοινωνικής δομής (Bourdieu, 2001 & 2002· Bourdieu & Passeron, 1993 & 1970).

Πράγματι, όπως προκύπτει από τα στοιχεία της παρούσας έρευνας σε όλες σχεδόν τις πολιτισμικές πρακτικές που εξετάστηκαν (παιδικά βιβλία, αρχαιολογικοί χώροι, μουσεία, εκθέσεις ζωγραφικής, κινηματογράφο, θέατρο και μουσική) προέκυψε ότι τα νήπια του δείγματος με γονείς που ασκούν μη χειρωνακτικά επαγγέλματα και έχουν υψηλό επίπεδο είχαν μεγαλύτερες πολιτισμικές εμπειρίες σε σχέση με τα νήπια με γονείς που ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα και έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Εξαιρεση αποτελούν μόνο το παιδικό βιβλίο «Μάικ ο Φασολάκης» και το τραγούδι «Το πουλάκι "τσίου"», τα οποία διαφημίστηκαν πολύ από την τηλεόραση και είναι πολύ γνωστά. Σ' αυτές τις δύο περιπτώσεις, τα νήπια με γονείς στα χειρωνακτικά επαγγέλματα και χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης τα γνωρίζουν σε υψηλότερο ποσοστό από τα νήπια με γονείς στα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα και υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Αυτό πιθανό να καταδεικνύει όχι τόσο την έλλειψη

ενδιαφέροντος από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα για πολιτιστικές δραστηριότητες όσο την έλλειψη ερεθισμάτων. Η έλλειψη πολιτιστικών ερεθισμάτων στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα αποτελεί αποτέλεσμα των ιδιαίτερων κοινωνικών/πολιτιστικών συνθηκών που την παράγουν, αλλά ταυτόχρονα, και παράγοντα διαμόρφωσής τους. Ακόμη, και σε ένα κλασικό, ευρέως διαδομένο παιδικό παραμύθι, όπως είναι «Η Κοκκινোসκουφίτσα», το οποίο διδάσκεται στο σχολείο, τα νήπια που προέρχονται από τα ευνοημένα κοινωνικά στρώματα (χειρωνακτικά επαγγέλματα - χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης) το γνωρίζουν σε υψηλότερο ποσοστό από ότι τα νήπια που προέρχονται από μη ευνοημένα κοινωνικά στρώματα (μη χειρωνακτικά επαγγέλματα- υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης).

Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των νηπίων ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική θέση και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων εντείνεται περισσότερο όσο λιγότερο γνωστό και μη σχολειοποιημένο είναι το πολιτιστικό αγαθό. Για παράδειγμα, τη Δημοτική Πινακοθήκη Ιωαννίνων τα νήπια με πατέρα και μητέρα στα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα την αναγνωρίζουν σε ποσοστό 34,6% και 36,8% αντίστοιχα και με πατέρα και μητέρα κάτοχο διδακτορικού-μεταπτυχιακού διπλώματος σε ποσοστό 60,7% και 73,7% αντίστοιχα. Αντίθετα, είναι πολύ χαμηλότερο των ποσοστό των νηπίων με πατέρα και μητέρα στα χειρωνακτικά επαγγέλματα (12,8% και 14,6% αντίστοιχα) και απόφοιτους δημοτικού (17,4% και 25,0% αντίστοιχα) που αναγνωρίζουν τη Δημοτική Πινακοθήκη. Είναι χαρακτηριστικό, ότι σε όλους σχεδόν τους πολιτιστικούς χώρους παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των νηπίων με βάση το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.

Επίσης, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, στις περισσότερες περιπτώσεις ερμηνεύει σε μεγαλύτερο βαθμό τις πολιτιστικές πρακτικές τους σε σχέση με το επάγγελμα που ασκούν, όπως και σε άλλες έρευνες (Βιδάλη, 2012· Παναγιωτόπουλος & Βιδάλη, 2012). Ακόμη, το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα φαίνεται να είναι πιο ισχυρός παράγοντας στη διαφοροποίηση μεταξύ των νηπίων όσον αφορά τις πολιτιστικές τους γνώσεις/εμπειρίες σε σχέση με το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, αφού οι περιπτώσεις παρατηρούμενης στατιστικά σημαντικής διαφοράς είναι περισσότερες σε σχέση με το επάγγελμα και την εκπαίδευση του πατέρα από ότι της μητέρας.

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αντισταθμίσουν αυτές τις πολιτιστικές διαφοροποιήσεις οργανώνοντας ανάλογες δραστηριότητες, οι οποίες θα είναι μόνιμες

και διαρκείς και θα αποβλέπουν όχι μόνο στον εμπλουτισμό του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών αλλά κυρίως στη διαμόρφωση συστημάτων στάσεων και διαθέσεων, οι οποίες θα ενεργοποιούν τέτοιες πολιτιστικές πρακτικές (Bourdieu, 2002: 110-115· Παναγιωτόπουλος, 2005: 13-18). Γιατί, όπως αναφέρει ο P. Bourdieu (2002, στο M. Βιδάλη, 2012: 20), «...*μια πρακτική ή μια τεχνική μπορεί να μαθευτεί - ακόμα και να κατανοηθεί πλήρως- και μετά να ξεχαστεί όταν οι συνθήκες ενεργοποίησης αυτής της πρακτικής δεν είναι δεδομένες και όταν η πρακτική αυτή δεν εγγράφεται μέσα σ' ένα σύστημα μόνιμων στάσεων και διαθέσεων που μόνο αυτές θα μπορούσαν να θεμελιώσουν διασφαλίζοντάς της την παραγωγή και την αναπαραγωγή της ενεργοποίησής της*». Το σχολείο μπορεί, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, να αντισταθμίσει τη μειονεξία των μαθητών, οι οποίοι στο οικογενειακό τους περιβάλλον δεν βρίσκουν ερεθίσματα για πολιτισμική πρακτικά αλλά και τους όρους οικειοποίησης των πολιτιστικών αγαθών (Bourdieu & Darbel, 1969: 106-107).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας και τη συζήτηση που ακολούθησε σχετικά με την επίδραση των εκπαιδευτικών πρακτικών των γονέων ανάλογα με την κοινωνική τάξη στις πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- Τα νήπια του δείγματος με γονείς που ασκούν μη χειρωνακτικά επαγγέλματα και υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης έχουν πλουσιότερες πολιτισμικές εμπειρίες σε σχέση με τα νήπια που οι γονείς τους ασκούν μη χειρωνακτικά επαγγέλματα και έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης.
- Όσο λιγότερο γνωστό και μη σχολειοποιημένο είναι το πολιτισμικό αγαθό τόσο μεγαλύτερες είναι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των νηπίων του δείγματος ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική θέση και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.
- Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων φαίνεται ότι ερμηνεύει σε μεγαλύτερο βαθμό τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των νηπίων του δείγματος ως προς τις πολιτισμικές τους εμπειρίες, σε σχέση με το επάγγελμα που ασκούν.

Ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι εξαιρετικά σημαντικός στην άμβλυνση των διαφοροποιήσεων μεταξύ των νηπίων ως προς τις πολιτισμικές τους εμπειρίες, οι οποίες οφείλονται στην κοινωνική προέλευση των γονέων, όπως αυτή προσδιορίζεται με βάση το επάγγελμα που ασκούν και το επίπεδο εκπαίδευσής τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Banks, O. (1987). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (Τ. Δαρβέρης, Μετφρ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Εισαγ. - Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, Μετφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Πρόλογος -Κ. Καφιμπέλη, Μετφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Déchaux, J.-H. (2008). *Η Κοινωνιολογία της οικογένειας* (Σ. Ρηγοπούλου, Επιμ. - Γ. Καύκιας, Μετφρ.). Αθήνα: Πολύτροπον.
- Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου* (Μ. Σπυριδοπούλου & Μ. Οικονομίδου, Μετφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βιδάλη, Μ. (2012). Η τέχνη της φιλοτεχνίας, *Κοινωνικές Επιστήμες*, 1, 19-63.
- Θάνος, Θ. (2013). *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-2010)* (Ν. Παναγιωτόπουλος, Πρόλογος). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καλτσούνη, Χ.-Ν. (2007). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάνεσης, Ν. (2010). *Η καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Γκιούρδας.
- Μουζέλης, Ν. (1995). Habitus. Η συμβολή του P. Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης (54-62). Στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιστ. Επιμ.). *Pierre Bourdieu. Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι.
- Μυλωνάς, Θ. (2009). Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας. Στο Θ. Θάνος (Επιστ. Επιμ.). *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα* [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας προς τιμήν του Καθηγητή Ι. Πυργιωτάκη, Ρέθυμνο 11 Μαρτίου 2009]. Αθήνα: Μοτίβο, 43-57.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2005). «Για την τέχνη του κοινωνιολόγου. Προς μια παιδαγωγική της έρευνας». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 140, 13-18.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. & Βιδάλη, Μ. (2012) Ο κόσμος των παραστάσεων. Ο Κοινωνικός χώρος του θεάτρου. *Κοινωνικές Επιστήμες*, 1, 64-94.
- Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των P. Bourdieu J.-Cl. Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2006). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* (Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, Πρόλογος) (9η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Singly, de F. (1996). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας. Θεωρητική προσέγγιση στις μορφές της σύγχρονης οικογένειας* (Ν. Πολυχρονοπούλου & Δ. Καλαβρουζιώτου, Επιμ. - Λ. Παλλαντίου, Μετφρ.). Αθήνα: Σαβάλλας.
- Τσατσαρώνη, Α. & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγική πρακτική. Θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη (Επιμ.). *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (17-49). Αθήνα: Μεταίχμιο.
-
- Bourdieu, P. & Darbel, A. (1969). *L' amour de l' art. Les musées d'art européens et leur public*. Paris: Minuit
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1966). L' école conservatrice, les inégalités devant l' école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, VII, 3, 325-347.
- Bourdieu, P. (1974). *Capital culturel et stratégies de reconversion, communication au séminaire*. Paris: Credoc-Iredu.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d' agir.
- Bourdieu, P. (2007). The forms of capital (83-95). In A. Sadovnik (Ed.), *Sociology of education: A critical reader*. New York-London: Routledge.
- Champagne, P. & Christin, O. (2004). *Mouvements d'une pensée, Pierre Bourdieu*. Paris: Bordas.
- Chin, T. & Phillips, M. (2004). Social reproduction and child-reading practices: Social class, children's agency and the summer activity cap. *Sociology of Education*, 77 (July), 185-210.
- Sadovnik, A. (2007). Theory and research in the sociology of education (3-21). In A. Sadovnik (Ed.), *Sociology of education: A critical reader*. New York-London: Routledge.

Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι"

Ευγενία Αρβανίτη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στις πολιτισμικές και εκπαιδευτικές παραδοχές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση κοινωνιών συνοχής, συμπερίληψης και διαπολιτισμικής επίγνωσης/δράσης. Ιδιαίτερα θα αναλυθούν οι σύγχρονες όψεις της ετερότητας (το δίπολο «εμείς» και οι «άλλοι»), οι έννοιες «μετανάστης», «άλλος» και «ξένος», ο πολιτισμικός ρατσισμός και η πολυπολιτισμικότητα σε αντίστιξη προς το μοντέλο του πολιτειακού πλουραλισμού (Kalantzis & Cope, 2013). Τέλος επιχειρείται μια πρώτη σκιαγράφηση της συμβολής της μετασχηματιστικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη μόρφωση του σύγχρονου πολίτη.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: μετανάστης, «άλλος» και «ξένος», διαφορετικότητα, διαπολιτισμικότητα, πολιτισμικός ρατσισμός, πολιτειακός πλουραλισμός, διαπολιτισμικό κοινωνικό κεφάλαιο, μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Civic pluralism and intercultural transformative education: Rethinking the dichotomy “us” vs “others”

Eugenia Arvanitis

ABSTRACT

This article focuses on the cultural and educational parameters that shape social cohesion through inclusiveness and intercultural learning, awareness and action. In doing so it utilizes the notion of *civic pluralism* (Kalantzis & Cope, 2013), as a diverse and inclusive milieu in which the modern aspects of otherness (the dichotomy "us" vs "others"), the terms 'immigrant', 'xenos', cultural racism, and multiculturalism are reshaped. Finally, this article attempts a preliminary account of the contribution of *transformative intercultural education* in the education of the modern citizen.

KEY-WORDS: migrant, “other”, “xenos”, diversity, interculturality, cultural racism, civic pluralism, (intercultural) social capital, transformative (intercultural) education.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες προσανατολίζονται όλο και περισσότερο στη διαχείριση της διαφορετικότητας μέσα από διαδικασίες ένταξης και ενσωμάτωσης²⁷. Πιο συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στη δυναμική πολιτική ένταξη των μεταναστών, δηλαδή στην απόκτηση της «κοινωνικής ιθαγένειας» μέσα από την εφαρμογή θετικών και στοχευμένων δράσεων σε εννέα συγκεκριμένους τομείς, όπως η πληροφόρηση /εξυπηρέτηση, η εκπαίδευση και η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας εγκατάστασης, η απασχόληση, η υγεία, η στέγαση/ποιότητα ζωής, η συμμετοχή στα κοινά, η προώθηση της αρχής της ίσης μεταχείρισης, η διαπολιτισμικότητα και οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (European Union, 2010).

Η ενταξιακή πορεία των μεταναστών θεωρείται ως μια διαδρομή κατάκτησης της κοινωνικής και πολιτικής ιθαγένειας, ως μοχλός ανάπτυξης και οικοδόμησης κοινωνιών συνοχής, αλλά και διαπολιτισμικής διασύνδεσης, αμοιβαιότητας, συνεργασίας και δράσης. Όλο αυτό το δυναμικό ταξίδι πολιτισμικού μετασχηματισμού διαμορφώνει νέους (*διαπολιτισμικούς*) *κοινωνικούς χώρους*²⁸ (Lefebvre, 1991) συνεργειών και επικοινωνίας, που παράγουν ένα *διαπολιτισμικό κοινωνικό κεφάλαιο*²⁹ μέσα από σχέσεις μάθησης, διαλόγου και πολιτισμικής ανταλλαγής [βλ. Appadurai, (1996) στην υποενότητα 2.1]. Οι νέοι αυτοί κοινωνικοί χώροι συμβάλλουν στην οικοδόμηση και στο μετασχηματισμό του κοινωνικού ιστού (Arvanitis, 2006) μέσα από νέες μορφές πολιτισμικής αλληλεπίδρασης, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης (national building).

²⁷ Οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες. Ωστόσο η μεν ένταξη αναφέρεται στο πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τη μαθησιακή αυτή διαδικασία (εκμάθηση νέων πολιτισμικών συνθηκών, γλωσσών, σχέσεων, κτλ.), η δε ενσωμάτωση παραπέμπει στις ενέργειες του κράτους και στο βαθμό ανταπόκρισης των ατόμων (Μητρόπουλος, 2012).

²⁸ Η έννοια του κοινωνικού χώρου εδώ εστιάζει στον κοινωνικά παραγόμενο χώρο, ο οποίος διαμορφώνεται μέσα από τη συνάντηση και τον συνδυασμό των αναπαραστάσεων και των αντιλήψεων για τον «φυσικό/υλικό» και τον «νοητό/φαντασιακό» χώρο (Lefebvre, 1991). Είναι ένας νέος χώρος αναπαραστάσης, ερμηνείας και σχέσεων που διαμορφώνονται μέσα από την ανθρώπινη διαπολιτισμική και διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλόδραση και γενικότερα μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις.

²⁹ Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου και η διάκρισή του σε οικονομικό, πολιτισμικό και συμβολικό, συζητήθηκε με λεπτομέρεια από τον Bourdieu (1977) με όρους ισχύς των κοινωνικών τάξεων και αναπαραγωγής της εξουσίας. Ωστόσο, το κοινωνικό κεφάλαιο στην πιο σύγχρονη του ερμηνεία είναι παραγωγικό (π.χ. συνδέεται με την σχολική επίδοση και την αύξηση του ανθρώπινου κεφαλαίου/της μόρφωσης) και εμπεδώνεται με διαδικασίες, μηχανισμούς αναπαραγωγής και με κατάλληλη κοινωνική οργάνωση (Coleman, 1990). Ο όρος έγινε ευρύτατα γνωστός από τον (Putnam, 2000) (αν και δέχθηκε κριτική) και αναφέρεται στην τυπική, μη τυπική και άτυπη συλλογική μάθηση που παράγεται σε μια κοινωνία και η οποία εμπεδώνεται μέσα από την δραστηριοποίηση σε δίκτυα και κοινότητες (ιδιαίτερα εθελοντικά ή άτυπα, ηλεκτρονικής κοινωνικής δικτύωσης, επαγγελματικά και παγκόσμια δίκτυα, πολυσυμμετοχικούς οργανισμούς κτλ.). Αυτή η νέα κοινωνικότητα σχέσεων αξιοποιεί κανόνες, νόρμες, μια ηθική δεοντολογία συμμετοχικότητας και αμοιβαιότητας, καθώς και κοινωνικές αξίες (όπως η εμπιστοσύνη) και μια κοινή στοχοθεσία. Τέλος, ο χαρακτηρισμός του ως *διαπολιτισμικού* αναφέρεται σε όλο το φάσμα της παραγόμενης μάθησης και των πολιτισμικών ανταλλαγών που προκύπτουν από τις ποικίλες μορφές διαφορετικότητας και ετερότητας σε μια κοινωνία.

Προσφέρουν δηλαδή τη δυνατότητα συμμετοχής τόσο των πολιτών όσο και των μεταναστών στη διαδικασία οικοδόμησης της ίδιας της εθνικής ταυτότητας (Robertson, 1992).

Έτσι, η κοινωνική ένταξη δεν αναφέρεται στην αναγκαστική αφομοίωση των μεταναστών και αποδέχεται ότι οι ατομικές τους ταυτότητες διαμορφώνουν νέες κοινωνικές συλλογικότητες μέσα από ποικίλους τρόπους πολιτισμικής αλληλεπίδρασης συμβάλλοντας στην οικοδόμηση της εθνικής ταυτότητας (Featherstone, 1990 και Robertson, 1992). Επίσης προϋποθέτει *αμοιβαιότητα* (Singh, 2002) με την προσαρμογή και των πολιτών στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες που διαμορφώνονται μέσα από έντονη διαπροσωπική επικοινωνία, διαμεσολάβηση, νέες αλληλεπιδράσεις και κοινωνικές υπευθυνότητες. Αναφέρεται τέλος και σε πολιτειακά (και όχι αποκλειστικά εθνοπολιτισμικά) χαρακτηριστικά αποβλέποντας στη διαμόρφωση μιας *σύνθετης πολιτειακής ταυτότητας* (Lo Bianco, 2003).

Στο παρόν άρθρο θα αναλυθούν ενδεικτικές παραδοχές που επηρεάζουν την ένταξη των μεταναστών σε μια κοινωνία που επιζητά την αμοιβαιότητα, το διάλογο και τη *συμπερίληψη*³⁰ και όχι απλά την ενσωμάτωση. Επίσης θα σκιαγραφηθεί το πλαίσιο ενός δημόσιου διαλόγου για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα, δύο έννοιες συνυφασμένες με την οικοδόμηση των σύγχρονων κοινωνιών συνοχής, στη βάση της προοπτικής μιας *μετασχηματιστικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Βασική κατεύθυνση μιας τέτοιας εκπαίδευσης είναι να δημιουργεί νέα εργαλεία διαπολιτισμικής κατανόησης και διαμεσολάβησης, επικοινωνίας, επίγνωσης της διαφορετικότητας και της ετερότητας, αλλά και αναστοχαστικής δράσης.

2. ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΡΙΣΚΟΥ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΟΣ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΜΟΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες ζούμε σε έναν κόσμο μεγαλύτερου ρίσκου, ρευστότητας, πολυσημίας, διλημματικότητας, ανταγωνιστικότητας, συγκρούσεων, και συνακόλουθα περιορισμένης προβλεψιμότητας και ελέγχου (Beck, 1999). Η ηχηρή εμφάνιση εθνικιστικών, τρομοκρατικών και θρησκευτικών εξτρεμιστικών φαινομένων (τα τρομοκρατικά χτυπήματα στη Νέα Υόρκη το 2001 και τη Βρετανία το 2005, οι πόλεμοι που ακολούθησαν, κτλ.), ως ζητημάτων που απειλούν την εθνική ασφάλεια

³⁰Όπως αυτή ορίζεται από τους Kalantzis & Cope (2013), δηλαδή, ως μια «διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα νιώθουν ότι ανήκουν στην ομάδα παρά τις διαφορές τους και οι διαφορές αυτές γίνονται αναπόσπαστο και δημιουργικό κομμάτι της κοινωνικής δραστηριότητας» (σ. 260).

και ομοιογένεια συνυφαίνουν το πλέγμα μιας κοινωνίας του ρίσκου. Παράλληλα, η άνοδος ενός νέου τύπου ρατσισμού και η αναβίωση εσωτερικών ρατσιστικών εξάρσεων αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η συλλογική νοημοσύνη και συνείδηση απέναντι στο διαφορετικό, το ανοίκειο, τον «πολιτισμικά άλλο», τον «ξένο».

Παραδείγματα διαμόρφωσης μιας νέας συλλογικής «αφήγησης» στην οικοδόμηση της κοινωνικής συνοχής, μέσα από τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, αποτελούν ορισμένες δυτικές κοινωνίες. Για παράδειγμα, η Αυστραλία αντιμετώπισε την νέα αυτή απειλή στην ασφάλειά της αφενός μέσα από τη δημόσια συζήτηση για μια συνεκτική κοινωνία μέσω της οικοδόμησης του κοινωνικού κεφαλαίου και της αναγνώρισης της *παραγωγικής διαφορετικότητας*³¹ στη νέα ιδιότητα του πολίτη (Cope, & Kalantzis, 1997). Αφετέρου αντιμετώπισε αυτήν την απειλή μέσα από τη δραστηριοποίηση και το άνοιγμα των ίδιων των εθνοτικών και θρησκευτικών ομάδων (π.χ. μουσουλμάνων) στη δημόσια σφαίρα προβάλλοντας έναν μετριοπαθή λόγο και αίρροντας βασικές πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές που οδηγούσαν στην περιθωριοποίησή τους. Έτσι οι κοινωνικές δυνάμεις βρήκαν τη θέση τους στην επίσημη πολιτική και κοινωνική ζωή της χώρας εγκαινιάζοντας ένα συστηματικό πλέγμα συνεργασίας, διαπολιτισμικού, διακοινοτικού και διαθρησκευτικού διαλόγου, ανταλλαγής απόψεων και ανάληψης κοινής δράσης. Με άλλα λόγια δημιουργήθηκαν νέοι κοινωνικοί χώροι διαπολιτισμικής μεσολάβησης, αμοιβαιότητας και συνύπαρξης. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν σημαντικά εθνικά και παγκόσμια δίκτυα και οργανισμοί διαλόγου (π.χ. the Australian Partnership for Religious Organizations, the World Conference for Religions for Peace, the Parliament of the World's Religions, κτλ.). Αυτή η εξέλιξη έφερε και την επιθυμητή εμπλοκή των κυβερνήσεων με την καθιέρωση διαδικασιών διαβούλευσης και την ανάλογη χρηματοδότηση, αναθερώντας έτσι και τη σχέση μεταξύ επίσημου πολιτικού συστήματος και της κοινωνίας των πολιτών (π.χ. των μη κυβερνητικών, των εθνοτικών και θρησκευτικών οργανισμών). Η εμπέδωση ενός τέτοιου δημόσιου διαλόγου επέτρεψε μια πιο συστηματική συζήτηση και την ανάδειξη μιας ατζέντας για θέματα διαχείρισης του

³¹ Ο όρος αναφέρεται «στη δημιουργία χώρων εργασίας στους οποίους θα ενθαρρύνονται η αυτονομία και η υπευθυνότητα, η αποκέντρωση της εξουσίας, η αποδοχή και η αναγνώριση της διαφορετικότητας. Οι αρχές αυτές υπόσχονται ένα νέο εργασιακό μοντέλο και μια διαφορετική ισορροπία στη σχέση διοίκησης και εργαζομένων» (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 145). Στο πλαίσιο αυτό «οι ανθρώπινες δεξιότητες και γνώσεις, οι σχέσεις εντός της ομάδας και μεταξύ των εργαζομένων και των πελατών, καθώς και η συνεχής μάθηση» είναι σημαντικοί παράγοντες παραγωγικότητας και αποδοτικότητας αφού «[Ο]ι τοπικές και παγκόσμιες διαφορές αξιοποιούνται δημιουργικά, ενώ τα προϊόντα και οι υπηρεσίες προσαρμόζονται για να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις των εξειδικευμένων αγορών» (Kalantzis & Cope, 2013, σ.158).

πολυπολιτισμού και της πολιτισμικής και θρησκευτικής διαφορετικότητας. Η δραστηριότητα της κοινωνίας των πολιτών³² στηρίχθηκε σε εθελοντική πρωτοβουλία που υποστηρίχθηκε από το κράτος με βασική πρόκληση τη δημιουργία ενός κοινωνικού κλίματος, στο οποίο ο εξτρεμισμός και ο ρατσισμός δεν θα είχε «το κοινωνικό οξυγόνο» (Cahill, Bouma, Dellal, & Leahy, 2004) για να επιβιώσει και να εξαπλωθεί. Η οικοδόμηση δηλαδή ενός *διαπολιτισμικού κοινωνικού κεφαλαίου* αποτέλεσε βασική μέριμνα της κοινωνίας των πολιτών, προάγοντας την ιδέα ότι η κοινωνική αλλαγή μπορεί να επιτευχθεί και από κάτω προς τα πάνω. Η έννοια του διαπολιτισμικού κοινωνικού κεφαλαίου είναι σημαντική συνεπώς τόσο για την κατανόηση της διαφορετικότητας αλλά και γιατί προάγει και συστηματοποιεί όλες εκείνες τις διαπολιτισμικές ανταλλαγές, τη μάθηση, την αλληλόδραση και την επικοινωνία σε μια κοινωνία αλλά και την υιοθέτηση μιας κοινωνικής ατζέντας διαλόγου για την μείωση των διακρίσεων και του ρατσισμού.

Επιπλέον, ένα νέο όραμα για την υιοθέτηση μιας πολυπολιτισμικής προσέγγισης από τα σύγχρονα κράτη ξεφεύγει από το μοντέλο του εθνικισμού και του νεοφιλευθερισμού. Σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2013, σ.180-187) ο *πολιτειακός πλουραλισμός* προτείνει μια διευρυμένη και συμπεριληπτική σύλληψη για την ιδιότητα του πολίτη και τη σχέση του με το κράτος. Η κοινωνία των πολιτών διαδραματίζει πιο ενεργό ρόλο σε διαφορετικά επίπεδα αυτοκυβέρνησης, διακυβέρνησης και συμμετοχής. Οι πολίτες έχουν πολλαπλές, ετερόκλητες και αλληλοεπικαλυπτόμενες ταυτότητες (π.χ. διπλή υπηκοότητα), ενώ συμμετέχουν σε πολλαπλά εθνικά, περιφερειακά και υπερεθνικά πεδία δράσης (π.χ. ταύτιση με πολλαπλές [διαδικτυακές] κοινότητες και χώρους εργασίας). Η συνοχή επιτυγχάνεται μέσα από την παραγωγική αξιοποίηση της διαφορετικότητας με διάθεση αποκέντρωσης και μέσα από μοντέλα όπως ο *φεντεραλισμός* και η *επικουρικότητα*³³ (Kalantzis & Cope, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, η ισότητα ευκαιριών, όπως υποστηρίζουν οι δύο συγγραφείς, δεν επιτυγχάνεται μέσα από την ομοιομορφία

³² Ωστόσο δεν πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι η κοινωνία των πολιτών και ο νέος τύπος εθελοντισμού που λειτουργεί μέσα στο ιεραρχικό πλαίσιο αντιφάσεων των διαπολιτισμικών συναντήσεων μπορεί να ειπωθεί και ως «μηχανισμός πειθάρχησης των ξένων στα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα ευταξίας της κοινωνίας υποδοχής», προάγοντας δηλαδή έναν «πολιτισμικό πατερναλισμό» (Παπαταξιάρχης, 2006, σ.66).

³³ Ο *φεντεραλισμός* αναφέρεται στις πολλαπλές μορφές αυτοδιοίκησης που παρουσιάζονται σε πολλαπλά επίπεδα όπως γεωγραφικά (τοπικά, εθνικά), εθνοπολιτισμικά (εθνοτικές κοινότητες, οργανισμοί και δίκτυα), επαγγελματικά (κοινότητες πρακτικής, εθελοντικές ομάδες, σύλλογοι, συνδικαλιστικοί φορείς), επιχειρηματικά και εκπαιδευτικά. Η *επικουρικότητα* αναφέρεται στην εκχώρηση ρόλων συντονισμού, διαπραγμάτευσης και μεσολάβησης «από το τοπικό σε ανώτερο επίπεδο αυτοδιακυβέρνησης» (Kalantzis & Cope, 2013, σ.182).

κοινωνικών υπηρεσιών (π.χ. συγκεντρωτικά και μαζικά συστήματα παιδείας και πρόνοιας) ή των μεγάλων εθνικιστικών αφηγήσεων, αλλά από τον πλουραλισμό και την εξατομίκευση των κοινωνικών αγαθών και υπηρεσιών με στόχο την επίτευξη συγκρίσιμων, ισότιμων και όχι πανομοιότυπων αποτελεσμάτων (π.χ. ενίσχυση των μη κερδοσκοπικών οργανισμών που παρέχουν εξειδικευμένες υπηρεσίες). Οι πολιτισμικές και ιδεολογικές αφηγήσεις του κράτους είναι πια πολυσύνθετες, διαφοροποιημένες ιστορίες συμπερίληψης, συνεργατικότητας, διαμεσολάβησης, συμμετοχικότητας και κοσμοπολιτισμού.

Στο πλαίσιο αυτό επαναριοθετείται ο ρόλος του διαπολιτισμικού λόγου και της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση δεν σφυρηλατεί πια την εθνική ισχύ μέσα από την πολιτισμική και εθνική ομοιογένεια. Η εκπαίδευση γίνεται πια *μετασχηματιστική*, υπηρετεί τον πολιτειακό πλουραλισμό και καλλιεργεί την ενεργή συμμετοχή και «την από κάτω προς τα πάνω εμπλοκή του πολίτη» σε αναστοχαστική δράση και ανάπτυξη συνεργειών σε διάφορες αυτοδιοικούμενες οργανώσεις, κοινότητες, δίκτυα και συλλόγους (Kalantzis & Core, 2013, σ. 186). Στόχος της είναι η μόρφωση ενός ενεργού και πολυσυμμετοχικού πολίτη που διαχειρίζεται δημιουργικά το ετερόκλητο πλαίσιο της κοινωνίας του ρίσκου έχοντας κατάλληλες δεξιότητες. Η πολιτισμική διαφορά γίνεται εφελτήριο δράσης και συγκριτικό πλεονέκτημα. Η μετασχηματιστική εκπαίδευση είναι ανοιχτή απέναντι στη διαφορά και εξοπλίζει τους πολίτες με ικανότητες επίγνωσης και κριτικού αναστοχασμού της σύνθετης πολιτειακής τους ταυτότητας, της διαφορετικότητας και της ηθικής και πολιτικής δέσμευσης απέναντι σε αυτήν. Επιπλέον, τους εξοπλίζει με ικανότητες συμμετοχής και επικοινωνίας σε έναν πολυεπίπεδο κοινωνικό διάλογο για τη διαχείριση της διαφορετικότητας, αλλά και με ικανότητες συμβιβασμού και συναίνεσης σε ένα πλαίσιο ανταγωνιστικών συμφερόντων και οπτικών. Η μετασχηματιστική εκπαίδευση στο πλαίσιο του πολιτειακού πλουραλισμού επαναριοθετεί τις εννοιολογήσεις και τις εκφάνσεις της ετερότητας όπως αυτές περιγράφονται στην επόμενη ενότητα.

2.1 Όψεις της ετερότητας: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι"

Η οικοδόμηση κοινωνιών συνοχής στηρίζεται στη βαθιά κατανόηση της παγκοσμιοποιημένης *κοινωνίας του ρίσκου* (Beck 1999) και της *προσδευτικής πολιτισμοποίησης*³⁴ της κοινωνικής ζωής που οικοδομεί το διαπολιτισμικό κοινωνικό

³⁴ Ο όρος αναφέρεται στην εντατικοποίηση των κοινωνικών σχέσεων που εκφράζονται μέσω της συνύπαρξης και της ανταλλαγής μεταξύ ομάδων και ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών συμβόλων,

κεφάλαιο στη βάση συνεργειών και αμοιβαιότητας. Έτσι μαζί με την ικανότητα διαχείρισης της αμφιθυμίας, της διλημματικότητας και του ρίσκου σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο έρχεται και η αναγκαιότητα μιας *διαπολιτισμικής διασύνδεσης* (Hall, 1992) των πολιτών σε ένα συμπεριληπτικό εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο. Επιπλέον, είναι σημαντικό για μια κοινωνία να διαμορφώσει ένα συνεκτικό και συμπεριληπτικό κλίμα αναστοχασμού, και κριτικής αντιπαράθεσης με παλιές εννοιολογήσεις προς μια νέα οριοθέτηση της πολυπολιτισμικής της αφήγησης.

Πιο συγκεκριμένα οι σύγχρονες κοινωνίες και οι πολίτες (και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί) είναι κρίσιμο να αποκτήσουν μια κριτική επίγνωση της *ετερότητας* και του παραγόμενου κοινωνικού λόγου γι αυτήν (π.χ. για τον προσδιορισμό των συλλογικοτήτων του «εμείς» έναντι «των άλλων»), καθώς και μια αναστοχαστική κριτική συνείδηση των πολύσημων και διλημματικών εσωτερικών αναπαραστάσεων που αυτή φέρνει³⁵. Αυτή η αναγκαιότητα στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη, και εδράζεται σε σύγχρονες παραδοχές πολιτικοκοινωνικής και εκπαιδευτικής διαχείρισης της διαφορετικότητας χωρίς προκαταλήψεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς. Έτσι είναι σημαντικό οι πολίτες να εμπλακούν σε έναν δημόσιο αλλά και εσωτερικό διάλογο σχετικά με τον τρόπο κατασκευής τόσο της υποκειμενικότητας «του εαυτού» και «του άλλου»³⁶ όσο και των πολλαπλών ταυτοτήτων που αναπτύσσουν τα σύγχρονα άτομα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (και οι οποίες ταυτότητες δεν είναι

πρακτικών και προϊόντων που φέρνει η παγκοσμιοποίηση. Υπό την έννοια αυτή, το κείμενο χαρακτηρίζεται της σύγχρονης κοινωνίας συνίσταται στη δια- και πολυ-πολιτισμική της φυσιογνωμία.

³⁵ Χαρακτηριστικός είναι ο τρόπος αντιμετώπισης της διαφοράς από τους εκπαιδευτικούς του Προγράμματος Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης, οι οποίοι ανέπτυξαν μια σειρά συναισθημάτων και συμπεριφορών από την αντίσταση και την αμφιθυμία μέχρι την εμπρόθετη άγνοια απέναντι στη νέα γνώση για τον πολιτισμικά «άλλο». Η Δραγώνα (2008, σ. 426-432) αναφερόμενη στην προσπάθεια εκπαίδευσης του ανοίκειου «άλλου» αναφέρει ότι, πέρα από τις κατασκευασμένες διχοτομίες που επηρεάζουν την οπτική μας για το ανοίκειο και το διαφορετικό τίθενται σε λειτουργία και μια σειρά από υποκειμενικές επενδύσεις που λειτουργούν ως (συνειδητές ή φαντασιακές) συλλογικές αναπαραστάσεις. Για το θέμα του εθνικισμού/ ρατσισμού σημειώνει τρία σημεία που συναρτώνται με αυτές τις συλλογικές αναπαραστάσεις: την υποκειμενικότητα που είναι διασπασμένη, την πολιτικοκοινωνική νοηματοδότηση των αναπαραστάσεων αυτών, και την λειτουργία του κυρίαρχου λόγου που διατηρεί την κυρίαρχη ιδεολογία αλλά και συγκαλύπτει μια «ανεπιθύμητη αλήθεια για τον εαυτό μας», δηλαδή τους μηχανισμούς αποδοχής μιας εθνικιστικής/ρατσιστικής ιδεολογίας (Δραγώνα, 2008, σ. 429).

³⁶ Για παράδειγμα, σύμφωνα με τη Δραγώνα (2008) η ελληνική εθνοκεντρική μυθοπλασία στηρίχθηκε στην εθνοπολιτισμική ομοιογένεια και στην αδιασαλεύτη ιστορική συνέχεια που συγκρότησε έναν αναλώσιμο εθνικό εαυτό. Ο εθνικιστικός αυτός λόγος διαμόρφωσε τόσο τις αναπαραστάσεις του «εμείς» όσο και κατοπτρικά αντιπαραβλήθηκε στην οριοθέτηση «του άλλου». Πιο συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση αυτός ο λόγος υπήρξε αντιφατικός διότι αφενός πρόταξε την ανωτερότητα του ελληνικού έθνους λόγω της άμεσης σύνδεσης με τον ένδοξο αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και της συμβολής του τελευταίου στην ανωτερότητα του δυτικού πολιτισμού. Αφετέρου δε, οδήγησε στην αυτουποτίμηση της εθνικής κουλτούρας και παρουσίας, οικοδομώντας «μια εθνική ταυτότητα ανασφαλή, σε κατάσταση κατωτερότητας και αδυναμίας και σε κίνδυνο αλλοίωσης ή και εξαφάνισης» (Δραγώνα, 2008, σ. 427-428). Το τελευταίο συνέβη διότι η εθνοκεντρική αφήγηση υιοθέτησε την κατασκευασμένη διχοτομία που κατατάσσει τους λαούς σε «ανώτερους» (δυτικές κοινωνίες) και «κατώτερους» (Φραγκοδάκη & Δραγώνα, 1997). Ωστόσο η πολυπολιτισμικότητα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας επιτάσσει την επαναδιατύπωση συγκρότησης του εθνικού εαυτού μακριά και πέρα από την φαντασιακή και αδιασάλευτη ομοιογένεια της εθνικής κουλτούρας.

πάντα αρμονικά και συνεκτικά αρθρωμένες, αλλά συχνά αντιφατικές, διότι κατασκευάζονται σε πολύπλοκα κοινωνικά πλαίσια). Αυτή η πολλαπλότητα καταλύει τη μυθοπλασία περί ομοιογενούς και συμπαγούς κοινωνίας ή ακόμη και της ομοιογένειας του ίδιου του υποκειμένου (Δραγώνα, 2008). Τέλος, οι σύγχρονοι πολίτες χρειάζεται να αναστοχαστούν τους μηχανισμούς υιοθέτησης εθνικιστικών/ρατσιστικών παραδοχών και εθνικιστικής βίας που απορρέουν από το μύθο περί αδιαφοροποίητης και ομοιογενούς προέλευσης, αλλά και να εξετάσουν κριτικά τον κυρίαρχο εθνοκεντρικό μύθο και τον τρόπο κατασκευής της ετερότητας. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την Δραγώνα (2008, σ. 431), θα πρέπει να εξεταστούν η υποκειμενικοποίηση της ετερότητας, «η αμφιθυμία που ενυπάρχει στην αναπαράσταση της ετερότητας» (π.χ. αγάπη-μίσος, επιθυμία-περιφρόνηση, αναγνώριση-άρνηση) και η «φανταστική διάσταση της σχέσης κυρίαρχος-υποτελής». Η συγγραφέας καταλήγει ότι ο ξένος, ο ανοίκειος, ο αποκλίνων, ο διαφορετικός, είναι προϊόντα ενός αμυντικού μηχανισμού του «εμείς», το οποίο προβάλλει στον «άλλον» ό,τι κατώτερο, απαξιωτικό, ανεπιθύμητο ή απειλητικό. Δηλαδή αρνητικά χαρακτηριστικά του εαυτού που απωθούνται στον «άλλον». Η απροθυμία του «εμείς» να αναγνωρίσει έστω και ορισμένες ομοιότητες με τον «άλλον» ουσιαστικά νομιμοποιεί την κυρίαρχη εθνικιστική ιδεολογία με έναν μη παραγωγικό τρόπο σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία που αξιοποιεί τη διαφορετικότητα.

i) Μετανάστης

Στο πλαίσιο των παραπάνω επισημάνσεων είναι σημαντικό να οριοθετηθεί η έννοια του μετανάστη και της μετανάστευσης στο πλαίσιο «μίας κοινωνιολογίας της κινητικότητας και της διατοπικότητας» (Καραγιάννης, 2006, σ. 28). Δηλαδή να γίνει αντιληπτό ότι οι μετανάστες δεν είναι απλά και μόνο τα άτομα (ή αλλιώς μια κοινωνιολογική κατηγορία) που μετακινούνται και αλλάζουν τόπο εγκατάστασης, αλλά μια κατηγορία ατόμων που σηματοδοτείται και κατασκευάζεται από τις ίδιες τις κοινωνίες. Ενδεικτικά σημειώνεται ότι στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης η κινητικότητα (ατόμων, επαγγελματιών, φοιτητών, ακαδημαϊκών και ερευνητών) προωθείται στο έπακρον και μάλιστα ως στρατηγικός στόχος για την επόμενη δεκαετία (Ευρώπη 2020) χωρίς ωστόσο να χαρακτηρίζεται η κινητικότητα αυτή ως μετανάστευση. Η κινητικότητα παραπέμπει περισσότερο σε φαινόμενο εκσυγχρονισμού και προσωπικής, κοινωνικής, ακαδημαϊκής και επαγγελματικής ολοκλήρωσης, ιδίως όταν αναφέρεται στην κινητικότητα ειδικευμένων επαγγελματιών ή ευκατάστατων ατόμων από δυτικοευρωπαϊκές χώρες. «Η μετανάστευση»,

συνεπώς, «δεν είναι μια συγκεκριμένη μορφή κινητικότητας αλλά μια συγκεκριμένη ερμηνεία της κινητικότητας που συνδέεται με τον πολιτικο-κανονιστικό λόγο των εθνικών κρατών και την ιεραρχία του παγκόσμιου πολιτικού συστήματος» (Καραγιάννης, 2006, σ. 29). Η ανάδειξη των μεταναστών ως κοινωνιολογικής κατηγορίας μάλλον συσκοτίζει παρά διευκρινίζει την πολυπολιτισμική πραγματικότητα την οποία βιώνουμε. Αυτό διότι η μετανάστευση παραπέμπει συνήθως σε ανεπιθύμητες στρατιές ατόμων που απειλούν την κοινωνική συνοχή και ευημερία καθώς κοστίζουν, είναι επικίνδυνοι για τη δημόσια υγεία και ασφάλεια και πάνω από όλα, έχουν την ανάγκη της κοινωνίας εγκατάστασης όντας «ξένοι» και προσωρινά «φιλοξενούμενοι».

Αντίθετα, οι μετανάστες εμπλουτίζουν την πολιτιστική ζωή της χώρας που κατοικούν, τη γνώση και την εθνική της αφήγηση και δημιουργούν αναφορές πέραν των εθνικών συνόρων εξειδικεύοντας το παγκόσμιο στο εθνικό. Δηλαδή, ο ρόλος τους είναι συνυφασμένος με την έννοια της «*παγκοσμιοποιημένης τοπικότητας*» (*local/global approach*) (Cohen, 1997). Οι νέες υπευθυνότητες που αναλαμβάνουν και η ανάδειξη των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους αποτελεί παράγοντα αντίστασης στην ομοιογενοποιητική δράση της παγκοσμιοποίησης (Clifford, 1997). Τέλος, οι μετανάστες λειτουργούν ως *κοινωνικοί πρωταγωνιστές* στη διαδικασία διαμόρφωσης κοινωνιών συνοχής αξιοποιώντας νέα εργαλεία αυτοκαθορισμού, αναστοχασμού, ερμηνείας και δράσης. Επηρεάζουν επίσης (ανάλογα με τη δυναμική τους) και τα πεδία, τις διαδικασίες και τα θέματα της λήψης των αποφάσεων, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για κοινωνική αλλαγή και συμβάλλουν σε έναν διαρκή πολιτισμικό μετασχηματισμό (Robertson, 1992). Συνολικά οι μετανάστες συμβάλλουν στη δημιουργία ενός νέου *διαπολιτισμικού κοινωνικού χώρου* που καταρρίπτει την μονομέρεια και την απολυτότητα της εθνικιστικής ομοιογένειας και οπτικής διαμορφώνοντας το κοινωνικό κεφάλαιο μέσα από τη διαμεσολάβηση, τη νέα παραγόμενη διαπολιτισμική μάθηση, την ανταλλαγή και τη δράση.

Επιπλέον, η έννοια του μετανάστη είναι συνυφασμένη με αυτή του *ξένου*, της προσωρινότητας και συνακόλουθα της φιλοξενίας. Το παράδειγμα της «ελληνικής φιλοξενίας» (που συνιστά χαρακτηριστικό συγκρότησης της ελληνικότητας) και η αντιμετώπιση του *ξένου* αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα της ελληνικής αντίληψης ως προς τη διαχείριση της διαφοράς. Ο *ξένος* αντιμετωπίζεται ως μια ειδική περίπτωση και μέσα μόνο από το πρίσμα αναστολής της εκδήλωσης της ετερότητάς του. Υπάρχει δηλαδή η προσδοκία αυτός να μην ασκήσει το άτυπο «δικαίωμα στη

διαφορά» και να ακολουθήσει τις άτυπες υποχρεώσεις στο πλαίσιο της φιλοξενίας. Η φιλοξενία υπόκειται σε ιεραρχικούς κανόνες που στοχεύουν στην προσωρινή ένταξη του *άλλου* στο πολιτισμικό και αξιακό πλαίσιο του οικοδεσπότη, ενώ τιμάται η διάθεση του *άλλου* να γίνει όμοιος³⁷. Ο Παπαταξιάρχης χαρακτηρίζει την ελληνική φιλοξενία ως «σύμβολο υπεροχής απέναντι στους άλλους», ως «μια βασική όψη της αυτάρεσκης εσωστρέφειας και του εθνοκεντρισμού» (Παπαταξιάρχης, 2006, σ.4). Αν ο ξένος επιμείνει στη διαφορετικότητά του, τότε η πολιτισμική διαφορά θεωρείται απειλή και είναι αντικείμενο αδιαφορίας, απαξίωσης ή ακόμη και αποκλεισμού και όχι περιέργειας ή ενδιαφέροντος (Παπαταξιάρχης, 2006, σ.1). Η αντίληψη αυτή περί φιλοξενίας συναντάται σε μεγάλο βαθμό και στην πρόσληψη της μετανάστευσης από την νεοελληνική κυρίαρχη λογική με την ανάδειξη πρακτικών ομογενοποίησης ή ακόμη αποβολής και αποκλεισμού. Ωστόσο η ικανότητα των σύγχρονων πολιτών να έχουν επίγνωση της πολιτισμικής ετερότητας των *άλλων*, από τη σκοπιά όμως των τελευταίων (ενσυναίσθηση), στο επίπεδο των καθημερινών διαπολιτισμικών συναντήσεων είναι σημαντικό εχέγγυο συνύπαρξης και ανταλλαγής. Οι διυποκειμενικές αυτές συναντήσεις έχουν σημαντική μετασχηματιστική δύναμη για μια κοινωνία και ιδιαίτερα όταν εμπεδώνονται με όρους αναστοχασμού, διαλογικότητας και αμοιβαιότητας (Παπαταξιάρχης, 2006, σ.12).

ii) Η συγκρότηση του «εμείς»

Μια άλλη παραδοχή που χρήζει αναστοχασμού, είναι η συγκρότηση του *εμείς* σε κοινωνίες όπως η ελληνική. Η συγκρότηση της ελληνικής ταυτότητας, όπως ήδη τονίστηκε, στηρίχθηκε στη δημιουργία μιας εθνοθηρησκευτικά ομοιογενούς κοινωνίας που ταύτιζε το λαό με το έθνος και στηρίχθηκε στον εθνορομαντισμό, κάτι που απέφερε τον εθνοκεντρισμό, την εσωστρέφεια και την απαξίωση της πολιτισμικής ετερότητας³⁸. Το ελληνικό κράτος, σύμφωνα με τον Παπαταξιάρχη (2006, σ. 62) διαχειρίστηκε αμήχανα τις μεταναστευτικές ροές και την ανάπτυξη της μεταναστευτικής του πολιτικής. Από τη μια προτάχθηκε ένας «εσωστρεφής ελλαδοκεντρισμός» και «ξενοφοβικός εθνικισμός» που απέδιδε την ελληνική ιθαγένεια

³⁷ Στην αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας έχει επικρατήσει η έννοια του «δικού μας άλλου» και η αίσθηση ότι το οικείο αντανάκλα την ομοιότητα των ανθρώπων. Η κοινωνικότητα της φιλοξενίας αποτελώντας «συνάρτηση της πολιτισμικής κοινότητας» αναπαράγει την ομοιότητα και την ομοιογένεια συνιστώντας μηχανισμό εξομοίωσης.

³⁸ Σημαντικοί ερευνητές που έθεσαν τον διάλογο για το θέμα της εθνορομαντικής συγκρότησης της νεοελληνικής εθνικής συνείδησης και του νεοελληνικού έθνους κράτους με πλούσια εθνογραφικά δεδομένα ήταν η Κυριακίδου-Νέστορος (1978), ο Michael Herzfeld (Herzfeld, 1982) και η Ευαγγελία Ντάτση, (Ντάτση, 1990). Επιπλέον ο Γιώργος Τσιμουρής (Τσιμουρής, 2009) αναφέρθηκε στη διάχυση της εθνοκεντρικότητας, πέρα από την ελληνική κοινωνία, και στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, και μάλιστα σε σχέση με την καθυστέρηση της μελέτης της μετανάστευσης στην Ελλάδα.

με βάση το *δίκαιο του αίματος* και ταύτιζε την εθνική ταυτότητα με το έθνος-κράτος. Από την άλλη πλευρά υιοθετήθηκε μια πιο διασταλτική θεώρηση του *οικουμενικού ελληνισμού* που περιελάμβανε και τους ομογενείς (τους παλιννοστούντες, Ρωσοπόντιους, Βορειοηπειρώτες, κτλ.) ως ειδική κατηγορία μεταναστών, παρέχοντας δικαιώματα πλήρους ένταξης και χορήγησης ιθαγένειας³⁹ μέσα, απλά και μόνο, από τον αυτοπροσδιορισμό τους ως Έλληνες. Ωστόσο και αυτή η *προνοιακή* πολιτική ένταξης των ομογενών (Δαμανάκης, 2007) ουσιαστικά στηριζόταν στην αφομοίωσή τους, στην εξυπηρέτηση μιας πολιτικής αγροτικού εποίκισμού και σε πολιτικά οφέλη μιας και έβρισκε μεγάλη απήχηση σε πολυπληθείς κατηγορίες του πληθυσμού. Αυτή η πολιτική ενσωμάτωσης τελικά συνέβαλε στην αναπαραγωγή νέων εθνικιστικών προτύπων. Συνακόλουθα η Ελλάδα διαχειρίστηκε τη διαφορετικότητα στους κόλπους της με εσωστρέφεια, επιδεικνύοντας ανελαστικότητα στην πολιτισμική διαφοροποίηση άλλων εντελώς διακριτών κατηγοριών μεταναστών, έλλειψη αναλυτικής ικανότητας των νέων παγκόσμιων συνθηκών και μια πρακτική αφομοίωσης και συγκάλυψης των πραγματικών διαστάσεων του θέματος. Έτσι δεν αναπτύχθηκε ένας ορθολογικός λόγος ούτε διαδικασίες δημόσιας διαβούλευσης με τις εθνοτικές ομάδες. Η ελληνική κοινωνία δεν ήταν έτοιμη να οικοδομήσει πάνω στην έννοια της διαπολιτισμικής συνύπαρξης ως παραγωγικό και αναπτυξιακό κεφάλαιο για τη μελλοντική της επιβίωση. Αυτό φάνηκε έντονα από τη σπασμωδικότητα ανάληψης πολιτικών πρωτοβουλιών και τα πισωγυρίσματα του νομοθετικού έργου (π.χ. απόφαση (460/2013) του Συμβουλίου της Επικρατείας, που έκρινε αντισυνταγματικές δύο βασικές διατάξεις του νόμου 3838/2010, ο οποίος εισήγαγε στοιχεία από το *δίκαιο του εδάφους* για την απόκτηση ιθαγένειας των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής και του δικαιώματος ψήφου των μεταναστών στις δημοτικές εκλογές).

Αυτή η ισχυρή παρακαταθήκη του *δικαίου του αίματος*, για τη χορήγηση ελληνικής ιθαγένειας αναπαράγει την εθνοκεντρική ιδεολογία περί ομοιογένειας και καθαρότητας. Ωστόσο ποτέ το *εμείς* δεν ήταν τόσο ομοιογενές, ενιαίο και δίκαιο όσο διατείνεται η εθνοκεντρική μας αφήγηση. Η συλλογικότητα του έθνους κράτους στηρίζεται σε ασύμμετρες κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες, παρόλο που παραπέμπουν σε κοινές πολιτισμικές αφηγήσεις που μας περιχαράκωνουν από τους *άλλους*. Η εθνική συλλογικότητα συνυφαίνεται απόλυτα με ιεραρχημένες κοινωνικές και οικονομικές

³⁹ Για την εννοιολόγηση της ελληνικής ιθαγένειας και των συναφών πολιτειακών δικαιωμάτων που παραδοσιακά βασιζόνταν στην αιματοσυγγένεια (δηλαδή, αρχή του αίματος [jus sanguinis] και όχι στην αρχή του εδάφους [jus solis], βλ. (Νόμος 3386, 2005& (Νόμος 3838, 2010) αποκλείοντας, κατά τον τρόπο αυτόν, τους μετανάστες, έχουν ασχοληθεί σημαντικοί μελετητές όπως ο Roger Just (Just, 1989), και η Renee Hirschon (Hirschon, 1999).

σχέσεις, αποκλεισμούς και διεκδικήσεις για την κατανομή πόρων και εξουσίας (Βεντούρα, 2006). Ιδιαίτερα στην Ελλάδα η κατασκευή της συλλογικής ταυτότητας στηρίχθηκε όπως αναφέρουν ερευνητές στην *καταμητικότητα*⁴⁰ (segmentation), δηλαδή στην οικοδόμηση της ταυτότητας (τοπικής, περιφερειακής, κτλ) μέσα από τη δυαδική αντίστιξη και τη συμπληρωματικότητα του *εμείς* και του «οι άλλοι». Με άλλα λόγια, στηρίχθηκε στην αντιθετική αναφορά και τη διάκριση (π.χ. Ηπειρώτες, Σαρακατσάνοι, κτλ.). Ο *εαυτός* οριζόταν σε σχέση με τον *άλλο* ανταγωνιστικά, συγκρουσιακά, αλλά και ευέλικτα, με ρευστότητα των ορίων. Η ταυτότητα ήταν συσχετική (η σχετικοποίηση της ετερότητας ήταν προϋπόθεση της εξομοίωσης) και ο ανταγωνισμός με τον *άλλο* τον καταδείκνυε ως σημείο αυτοορισμού (Παπαταξιάρχης, 2006, σ.33). Έτσι όλο το πλέγμα των πρακτικών κοινωνικότητας (π.χ. διαπροσωπικές και δια-οικιακές σχέσεις) που διαμορφώθηκαν σε αυτό το πλαίσιο αποσκοπούσε στην ομογενοποίηση και στην υπέρβαση της διαφοράς, αλλά παράλληλα συνοδευόταν από μια μετασχηματιστική δυναμική. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι, ο ίδιος ο καταμητικός χαρακτήρας της συλλογικής ταυτότητας στην Ελλάδα παρέχει τη δυνατότητα συμμετοχής και συμπερίληψης των μεταναστών σε κάποιες ταυτοτικές ομάδες (π.χ. στο επίπεδο της τοπικής ταυτότητας ενός χωριού ή μιας γειτονιάς, ντόπιοι και μετανάστες μπορεί να συνθέτουν μια συλλογικότητα που αντιπαραβάλλεται προς άλλες τοπικές συλλογικότητες).

Ωστόσο η ρομαντική εκδοχή του *εμείς* έχει μεγάλη απήχηση κυρίως σε καιρούς οξείας οικονομικής κρίσης όπως αυτή που βιώνει η Ελλάδα, και προωθείται στο έπακρον κυρίως από μια υπερσυντηρητική λογική νεορατσιστικού τύπου. Αυτή η οπτική ωστόσο αγνοεί ότι στο σύγχρονο κόσμο επικρατεί μια νέα τάξη πραγμάτων και μια παγκοσμιοποιημένη ιεραρχική συγκρότηση (που ομογενοποιεί και διαφοροποιεί ταυτόχρονα). Επικρατεί δηλαδή μια διαφοροποιημένη μυθογραφία, ένα «έργο φαντασίας» και «μετάφρασης» που προκύπτει από τον πολιτισμικό μετασχηματισμό (την πολιτισμοκρατία) και την πολλαπλότητα (Appadurai, 1996) των πολιτισμικών ροών και επιμιξιών, οι οποίες επιτυγχάνονται μέσα από τις διεθνείς μεταναστευτικές μετακινήσεις, την ηλεκτρονική διαμεσολάβηση και τις νέες τεχνολογίες. Ουσιαστικά παρατηρείται η *αποεδαφικοποίηση* των ταυτοτήτων, ενώ παράλληλα καθιερώνεται

⁴⁰ Οι πρώτοι που την ανέπτυξαν και τη χρησιμοποίησαν την έννοια αυτή στην Ελλάδα και τη διασπορά ήταν οι Evans-Pritchard (Evan-Pritchard, 1940) που έκανε την αρχική παρουσίαση του μοντέλου, ο Campbell (Campbell, 1964) που εφαρμοσε το μοντέλο στους Σαρακατσάνους της Ηπείρου, ο Herzfeld (Herzfeld, 1985) που εφαρμοσε το μοντέλο το μοντέλο στους Κρητικούς και η Chryssanthopoulou (Chryssanthopoulou, 1993) που εφαρμοσε το μοντέλο στους Έλληνες της Αυστραλίας.

και μια *παγκόσμια πολιτισμική οικονομία* σε όλα τα επίπεδα ανθρώπινης δραστηριότητας, που διαπερνά τα σύνορα και παράγει νέους μεταεθνικούς χώρους πολιτισμικής αναπαραγωγής και νέους τύπους διαφοράς και ταυτοτήτων. Αυτοί οι τύποι διαμορφώνονται σε ένα πλαίσιο κοινωνικοπολιτισμικά και οικονομικά αλληλένδετων και εξαρτημένων δημόσιων και υβριδικών χώρων διαπολιτισμικής ανταλλαγής και διασύνδεσης (Appadurai, 1996 και Gupta & Ferguson, 1997). Η αδυναμία κατανόησης αυτών των παγκόσμιων αλλαγών που επηρεάζει τις κοινωνικοπολιτικές αξίες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών δημιουργεί νέες ανισότητες, νέους ρατσισμούς, νέους εθνικισμούς και νέες μορφές αφομοίωσης.

Μια διάσταση των νέων ρατσιστικών εξάρσεων στην Ευρώπη είναι αφενός η υποστασιοποίηση του εθνικού εαυτού που παραπέμπει σε μια υπερβατική οντότητα του *εγώ* ή του *εμείς* και όχι σε κάτι που κατασκευάζεται και αφετέρου η σύνδεση της πολιτισμικής ταυτότητας και της διαφοράς με μια γεωγραφικά προσδιορισμένη οντότητα. Έτσι παρατηρείται η «επανεδαφικοποίηση» του πολιτισμού που παραπέμπει στον «πολιτισμικό φονταμενταλισμό» (Stolcke, 1995) δηλαδή σε «ένα υπερσυντηρητικό ρεύμα αντίδρασης» (Παπαταξιάρχης, 2006, σ. 17) προς τις μεταναστευτικές ροές προς την Ευρώπη με την θεσμοθέτηση νέων κανονιστικών ρυθμιστικών μέτρων αποκλεισμού και προστασίας των κρατών από αυτές. Αντίθετα από τον κλασικό ρατσισμό που στηρίζεται σε φυλετικά χαρακτηριστικά και την ανωτερότητά τους, ο πολιτισμικός φονταμενταλισμός ή αλλιώς «διαφοριστικός ρατσισμός» (Taguieff, 1987) ή «πολιτισμικός ρατσισμός» (Turner, 1995) αποδέχεται τη διαφορά, την οποία όμως συνδέει άρρηκτα με έναν δεδομένο γεωγραφικό χώρο που περιθωριοποιεί τον πολιτισμικό *άλλο*. Η αυστηρή αντιστοιχία πολιτισμού και γεωγραφικού χώρου που παρατηρείται στην Ευρώπη, είναι η πεμπτουσία των νεορατσιστικών επιχειρημάτων για την διατάραξη αυτής της φυσικής ισορροπίας και της ομοιογένειας ως επίπτωση των μεταναστευτικών ροών (Παπαταξιάρχης, 2006, σ. 17-18). Τέλος, ο νέος αυτός *πολιτισμικός ρατσισμός* και η *ξενοφοβία* αντλούν κοινωνικό οξυγόνο από την ανασφάλεια και την οικονομική κρίση. Οι διακρίσεις καθορίζονται πια στη βάση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, ενώ η ξενοφοβία λειτουργεί ως ένας μηχανισμός άμυνας που επαναβεβαιώνει την εθνο-ρομαντική ιδέα περί ομοιογένειας και μιας κοινωνίας χωρίς ανισότητες και ανασφάλειες δίνοντας την αίσθηση της *νομιμοποιημένης ιδιοκτησίας* της κοινωνίας (Cahill, 2001).

Στην επόμενη ενότητα αποτυπώνεται συνοπτικά η πολυπολιτισμική πραγματικότητα (όπως διαμορφώνεται κυρίως από τις μεταναστευτικές ροές) ως παράγοντας κοινωνικής και οικονομικής βιωσιμότητας και ανάπτυξης.

3. Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η μετανάστευση είναι ένα φαινόμενο που διαφοροποιεί και μετασχηματίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Είναι ένα φαινόμενο που έχει ιστορική διάρκεια και δυναμική συνέχεια τόσο στον ανεπτυγμένο όσο και στον αναπτυσσόμενο κόσμο (π.χ. Κίνα). Η προσωρινότητα⁴¹ της εγκατάστασης των μεταναστών ήταν ένας μύθος τόσο για τα κράτη όσο και για τους ίδιους τους μετανάστες (Green, 2004). Έτσι η παρουσία των μεταναστών θα πρέπει να επανακαθοριστεί με βάση τις παγκόσμιες αλλαγές στην κατάτμηση της εργασίας και τις ανάγκες σε διαφοροποιημένο εργατικό δυναμικό στο πλαίσιο ενός ενοποιημένου παγκοσμίου οικονομικού συστήματος (π.χ. Φιλιππινέζες οικιακοί βοηθοί, Πακιστανοί εργάτες στην πετρελαιοβιομηχανία, κτλ.). Οι μετανάστες έρχονται για να μείνουν στις χώρες εγκατάστασης⁴², γεγονός που καθιστά επιτακτική τη διαχείριση της ετερότητας που παγιώνεται και με την παρουσία τους, αλλά και γενικότερα την εμπέδωση διαδικασιών κοινωνικής ένταξης και συμπερίληψης.

Ένα δυναμικό παράδειγμα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί η Αυστραλιανή εκδοχή. Η συντεταγμένη Αυστραλιανή πολιτεία ακολούθησε ένα πρόγραμμα συστηματικής μετανάστευσης ήδη από το 1947 (σήμερα το 43% των Αυστραλών πολιτών είναι γεννημένοι στο εξωτερικό ή έχουν τον έναν γονέα μετανάστη). Το πρόγραμμα εγκατάστασης χαρακτηρίστηκε από 3 βασικές αρχές: α) τη διαδοχικότητα (gradualism). Τη σταδιακή μετακίνηση, δηλαδή, από την εισροή Ευρωπαίων μεταναστών σε πιο διαφοροποιημένες εθνοτικές ομάδες από Ασία και Αφρική, αν και αυτό πήρε αρκετά χρόνια για να συμβεί ώστε να μην διαταραχθεί το κοινωνική συνοχή και η διακομματική συναίνεση που στηριζόταν σε ένα αγγλοσαξωνικό στερεοτυπικό μεταναστευτικό πρότυπο. β) την ενσωμάτωση πολιτισμικών συνθηθειών μέσω θεσμικών μηχανισμών και πλαισίων ώστε να νομιμοποιηθούν ορισμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά σημαντικά για την ευημερία των πολιτών (π.χ. την αλλαγή του νόμου για τις πρακτικές ταφής, το δικαίωμα των Sikh να φορούν τα παραδοσιακά τους ενδύματα, κτλ.). και γ) τη συνεχή και εμπειριστατωμένη διαδικασία διαβούλευσης μεταξύ πολιτείας και κοινωνίας των

⁴¹ Η προσωρινότητα ή η μονιμότητα της μετανάστευσης συνδέεται με τους μηχανισμούς και τις πολιτικές κοινωνικής ενσωμάτωσης και με το πλαίσιο χορήγησης αδειών παραμονής ή του καθεστώτος μόνιμου διαμένοντος μέχρι και την πλήρη πολιτογράφηση.

⁴² Ακόμη και στην περίπτωση των λαθρομεταναστών στην Ελλάδα (τα 2 τελευταία χρόνια έχουν εισρεύσει 112 χιλιάδες περίπου σύμφωνα με την FRONTEX) παρατηρείται το θέμα του εγκλωβισμού τους στη χώρα λόγω και της Συνθήκης Δουβλίνο II (κανονισμός 343/2002 της Ευρωπαϊκής Ένωσης) που προβλέπει ότι οι μετανάστες μπορούν να ζητήσουν άσυλο σε εκείνη την ευρωπαϊκή χώρα στην οποία έχουν εισέλθει για πρώτη φορά. Έτσι ακόμη και στην περίπτωση που μεταβούν σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα, αυτοί επιστρέφονται στην Ελλάδα.

πολιτών (εθνοτικών, θρησκευτικών ομάδων, οργανισμών, κτλ.). Συνοπτικά, η συστηματική διαχείριση της μετανάστευσης αποτέλεσε το κύριο μέλημα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών (π.χ. Αυστραλία, Αμερική, Καναδάς) προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη και να ελαχιστοποιηθούν τα κοινωνικοοικονομικά κόστη (Cahill, 2011).

Τα τελευταία χρόνια και η Ευρωπαϊκή Ένωση⁴³ έχει πραγματοποιήσει σημαντικά βήματα προς τη διαχείριση των μεταναστευτικών ροών στη βάση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης αλλά και της στενής συνεργασίας μεταξύ των χωρών προέλευσης, προορισμού και διέλευσης. Αυτή η πολιτική προήλθε από την διαπίστωση της συρρίκνωσης του εργατικού δυναμικού και της αύξησης των δεικτών εξάρτησης των ηλικιωμένων ατόμων λόγω και των χαμηλών δεικτών γονιμότητας και αύξησης του προσδόκιμου ζωής των πολιτών της (http://europa.eu/rapid/press-release_STAT-08-119_en.htm). Ο πληθυσμός της γηραιάς ηπείρου γερνάει με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο των ατόμων ηλικίας 65+ να προβλέπεται να φτάσει το 30% το 2060 (αντίστοιχος ελληνικός⁴⁴ 31,7%). Στις προσεχείς δεκαετίες, η Ευρώπη ενδέχεται να χρειαστεί νέους μετανάστες προκειμένου να αναπτυχθούν οι εθνικές οικονομίες της, να επιβιώσουν οι ασφαλιστικοί της φορείς και να εισρεύσουν περισσότερα έσοδα στα ταμεία των κρατών-μελών της (EUROSTAT, 2008). Παρομοίως προκύπτει (αν και αυτό δεν έχει αναδειχθεί ως πρωτεύον θέμα στον εγχώριο δημόσιο διάλογο) ότι η Ελλάδα στο μεσοπρόθεσμο και όχι βραχυπρόθεσμο μέλλον (λόγω της κρίσης και της μεγάλης ανεργίας) ενδέχεται να χρειαστεί ένα πρόγραμμα ελεγχόμενης μετανάστευσης κατά τα πρότυπα άλλων χωρών προκειμένου να ανταποκριθεί στις δημογραφικές και αναπτυξιακές της προκλήσεις.

Η μετανάστευση στα πρώτα χρόνια της μαζικότητάς της στην Ελλάδα, θεωρήθηκε ως ένα φαινόμενο καθαρά προσωρινό. Υπό το πρίσμα αυτό, οι μετανάστες αντιμετωπίστηκαν ως βραχυπρόθεσμο και «φιλοξενούμενο» εργατικό δυναμικό, το οποίο κάλυπτε κενά εργασίας. Ωστόσο η μετανάστευση στην Ελλάδα αποδείχθηκε μόνιμο φαινόμενο διαμορφώνοντας τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της χώρας. Στις μέρες μας οι Αλβανοί αποτελούν την πλειονότητα (70,65%) των νομίμως

⁴³ Αυτό προκύπτει μέσα από τα προγράμματα νομιμοποίησης μεταναστών, το παραχθέν νομοθετικό έργο των ευρωπαϊκών οργάνων για τη διαμόρφωση μιας κοινής μεταναστευτικής πολιτικής, (π.χ. Συνθήκη του Αμστερνταμ 1997) και τη μεταστροφή ορισμένων κρατών (π.χ. Γερμανία) που αναγνώρισε τη μονιμότητα των μεταναστών και όχι το προσωρινό καθεστώς τους ως εργάτες το 2005 (Μητρόπουλος, 2012).

⁴⁴ Η Ελλάδα έχει ένα από τα υψηλότερα επίπεδα γήρανσης του γηγενούς πληθυσμού, ενώ από τη δεκαετία του 1990 και μετά, ο πληθυσμός αυξάνει σχεδόν αποκλειστικά λόγω της μετανάστευσης. Στο μέλλον προβλέπεται δραματική μείωση του οικονομικά ενεργού πληθυσμού (Voulgaris, 2008).

διαμενόντων πολιτών τρίτων χωρών, ενώ άλλες σημαντικές μεταναστευτικές κοινότητες προέρχονται κυρίως από την Ανατολική Ευρώπη (Ουκρανία, Γεωργία, Ρωσία, Μολδαβία) αλλά και από την Ασία (Πακιστάν, Ινδία, Φιλιππίνες), τη Βόρεια Αφρική (Αίγυπτος) και τη Μέση Ανατολή (Συρία) (Baldwin-Edwards, 2005 και (Γενική Γραμματεία Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής, (ΓΓΠΚΣ), 2013). Χαρακτηριστικό είναι ότι γενικά το μεγαλύτερο μέρος των μεταναστών στη χώρα είναι νεότερης ηλικίας και τείνουν να έχουν περισσότερα παιδιά σε σχέση με τους γηγενείς, αν και υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς τον τύπο και τη σύνθεση, αλλά και τη χωρική εγκατάσταση των μεταναστευτικών κοινοτήτων⁴⁵. Η τελευταία χαρακτηρίζεται από μορφές αστικής συγκέντρωσης ακολουθώντας το παράδειγμα άλλων ευρωπαϊκών κρατών λόγω της μεγάλης ζήτησης για υπηρεσίες και ανειδίκευτη εργασία στα αστικά κέντρα⁴⁶. Συνολικά, το ποσοστό πληθυσμιακής εκπροσώπησης των υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελλάδα ήταν περίπου 7% το 2008 με αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο στο 4% (Vasileva, 2009).

Επιπλέον, έγινε σταδιακά αντιληπτό, ότι η παρουσία των μεταναστευτικών πληθυσμών ήταν απαραίτητη για την ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας⁴⁷ τα τελευταία 20 χρόνια. Η αναδιάρθρωση/κατάτμηση της ελληνικής οικονομίας δημιούργησε ένα νέο τύπο καταμερισμού της εργασίας λόγω της μετακίνησης των γηγενών στον τριτογενή τομέα και της αύξησης του γυναικείου πληθυσμού στην αγορά εργασίας. Οι μετανάστες κάλυψαν τα κενά που δημιουργήθηκαν με τους μετανάστες να απασχολούνται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα (π.χ. κατασκευαστικός κλάδος, αγροτικές εργασίες, βιομηχανία) και τις μετανάστριες σε άλλα (π.χ. οικιακές εργασίες, τουρισμός). Η συνειδητοποίηση της οικονομικής συμβολής των μεταναστών αποκρυσταλλώθηκε σε μια σειρά νομοθετημάτων, τα οποία

⁴⁵ Ορισμένες μεταναστευτικές κοινότητες αποτελούνται σχεδόν εξ' ολοκλήρου από άνδρες (π.χ. Μπαγκλαντές, Ινδία) ενώ άλλες κυριαρχούνται από γυναίκες (π.χ. Μολδαβία, Φιλιππίνες) λόγω των αναγκών της ελληνικής αγοράς εργασίας, του προσωρινού χαρακτήρα των μετακινήσεων και των αρχικών σταδίων εγκατάστασης στη χώρα (Γενική Γραμματεία Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής, (ΓΓΠΚΣ), 2013).

⁴⁶ Έτσι η μεγαλύτερη συγκέντρωση πληθυσμού παρατηρείται στον Δήμο Αθηναίων και στην Αττική. Εκτός της Αττικής, μεγάλες συγκεντρώσεις μεταναστών παρατηρούνται σε άλλα αστικά κέντρα (π.χ. Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ηράκλειο), σε τουριστικούς προορισμούς (π.χ. Ζάκυνθος, Μύκονος), σε ορεινές περιοχές που γειτνιάζουν με σημαντικές χώρες προέλευσης (π.χ. ορεινά χωριά στα σύνορα με την Αλβανία) και τέλος, σε αγροτικές περιοχές καθώς η αγροτική παραγωγή στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη μεταναστευτική εργασία (Kasimis, 2005).

⁴⁷ Η συμμετοχή των μεταναστών στην οικονομική ζωή έχει συμβάλει στην ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας (Cholezas & Tsakloglou, 2009) με την αύξηση του Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος τουλάχιστον κατά 3% χωρίς να υπολογιστούν οι έμμεσες επιδράσεις (Ζωγραφάκης, Κόντης & Μητράκος, 2008) και παράλληλα ενισχύει το εθνικό ασφαλιστικό σύστημα (Οικονόμου, Ζαμπέλης, Πετράκου, Κόντης & Νικολόπουλος, 2008).

νομιμοποιούν τους μετανάστες εργαζομένους (ορισμένες κατηγορίες), δημιουργούν νόμιμες οδούς εισόδου στη χώρα, παρέχουν δικαίωμα στην οικογενειακή επανένωση και θεσμοθετούν τη διαδικασία της πολιτογράφησης (Μητρόπουλος, 2012, Γενική Γραμματεία Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής, (ΓΓΠΚΣ), 2013 και βλ. ν. 3838/10). Με άλλα λόγια οι κοινωνικές συνθήκες ενεργοποίησαν διαδικασίες κοινωνικής ενσωμάτωσης σε επίπεδο σχεδιασμού της κεντρικής πολιτικής για λόγους κοινωνικοοικονομικής βιωσιμότητας και εναρμόνισης με το ευρωπαϊκό δίκαιο.

Ωστόσο η νομοθετική κινητικότητα που προέκυψε από τις ανάγκες δεν συνδυάστηκε με διαδικασίες δημόσιου διαλόγου και διαβούλευσης για τον τύπο της κοινωνίας που δημιουργήθηκε και της νέας πολιτειακής ταυτότητας που διαμορφώνεται. Είναι χαρακτηριστικό ότι η αντιρατσιστική νομοθεσία που συζητήθηκε έντονα στα μέσα του 2013 από την τρικομματική κυβέρνηση αποσύρθηκε εσπευσμένα ως θέμα μη προτεραιότητας από τον νέο συντηρητικό Υπουργό Δικαιοσύνης. Όμως, οι τελευταίες εξελίξεις (Φθινόπωρο 2013) με την εγκληματική δράση και την ποινική δίωξη στελεχών της Χρυσής Αυγής επανέφεραν το ζήτημα αυτό με δραματικό τρόπο.

Καταληκτικά θα λέγαμε ότι είναι επιτακτική ανάγκη ο δημόσιος διάλογος για τη μετανάστευση να μετατοπιστεί από την ουσιοκρατική⁴⁸ ερμηνεία της πολιτισμικής διαφορετικότητας σε μια αναστοχαστική συζήτηση για την παγκοσμιοποιημένη *κοινωνία της γνώσης/του ρίσκου*. Οι σχέσεις, οι ανταλλαγές, τα δίκτυα μάθησης και δράσης, η πολυτροπικότητα της επικοινωνίας, η υβριδικότητα, η μετάφραση και η διαμεσολάβηση του λόγου, η αμφισημία και η πολλαπλότητα των σημείων θέασης, είναι οι παράμετροι που ουσιαστικά συμβάλλουν στη συγκρότηση των νέων συλλογικοτήτων μέσα από μια πολυσχιδή αφήγηση που αναπλάθει τη μνήμη, τη φαντασία και τον μύθο της κοινωνικής μας πραγματικότητας.

3.1 Κοινωνική συνοχή και συμπερίληψη

Τα τελευταία 30 χρόνια η ελληνική κοινωνία διήλθε μια περίοδο μετασχηματισμού αφού βρέθηκε αντιμέτωπη με α) την αθρόα εισροή μεταναστών και την έκδηλη παρουσία της εθνοπολιτισμικής διαφοράς (ιδιαίτερα μετά το 1990), β) την απομάκρυνση από την αντιμειονοτική εμμονή απέναντι στην «μουσουλμανική μειονότητα» και την ανάδειξη ζητημάτων μειονοτικής εκπαίδευσης (στο πλαίσιο της πολιτικής περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της αναδημασιοδότησης των μειονοτικών

⁴⁸ Αυτή αναφέρεται σε μια ρομαντική εκδοχή της πολιτισμικής ηγεμονίας του έθνους κράτους, της ομοιογενούς και ενιαίας συλλογικότητας του *εμείς*, αλλά και της ενότητάς του στη βάση της κοινής καταγωγής και της αδιασάλευτης συνέχειας του αίματος.

ταυτοτήτων αλλά και της συλλογικής αναγνώρισης και της κοινωνικής ισότητας), γ) τη διασφάλιση ευρωπαϊκών κονδυλίων και προγραμμάτων για την κοινωνική ενδυνάμωση και την εκπαίδευση μειονοτικών (π.χ. Πρόγραμμα Μουσουλμανοπαίδων) και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (π.χ. Πρόγραμμα παιδιών Ρομά, Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων), δ) τον θεσμικό και νομοθετικό εξευρωπαϊσμό, και ε) την εμφάνιση ενός τρίτου πόλου, αυτού της *κοινωνίας των πολιτών* ως ενός δυναμικού πόλου διαμεσολάβησης μεταξύ κράτους και πολιτών με την παροχή υπηρεσιών για την κάλυψη των αναγκών των μειονοτικών και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Αυτές οι εξελίξεις επέφεραν μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση και άλλαξαν μερικώς την οπτική διαχείρισης της διαφορετικότητας (π.χ. μέσα από νομοθετήματα για τη διασφάλιση ατομικών δικαιωμάτων και από δράσεις εκπαίδευσης και κοινωνικής πρόνοιας). Η Ελλάδα συνέπλευσε, ως ένα βαθμό, με τον θεσμικό εξευρωπαϊσμό και την πολιτισμική αλλαγή (την ανάδειξη της διαφοράς/ετερότητας) που αυτός έφερε σε θέματα πολυπολιτισμικής πολιτικής, ανάπτυξης περιφερειών και μειονοτικών ζητημάτων. Ωστόσο η διαχείριση αυτής της έκρηξης της διαφορετικότητας έγινε με τρόπο αμήχανο, αποσπασματικό και συχνά αντιφατικό. Έτσι η διαχείριση της διαφορετικότητας και της ετερότητας αναφερόταν αφενός στην ανασηματοδότηση των μειονοτικών ζητημάτων και της μερικής νομιμοποίησής τους υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αφετέρου στη διαχείριση των μεταναστευτικών ροών από τα Βαλκάνια, την Ανατολική Ευρώπη, την Ασία και την Αφρική. Σε σχέση με το δεύτερο παρατηρήθηκε μια μετατόπιση από τη δυσανεξία στην καταγραφή ενός *συνδρόμου αντιξενικότητας* (Παπαταξιάρχης 2006, σ.46) με την ελληνική κοινή γνώμη να παραμένει στον ξενοφοβικό πόλο μεταξύ των χωρών της Ευρώπης με βάση μια σειρά δείκτες και έρευνες. Για παράδειγμα, η ελληνική κοινή γνώμη σε ποσοστό 28% το 1992 ή 38% το 2000 δηλώνει ενόχληση από την παρουσία ατόμων άλλης εθνικότητας (Παπαταξιάρχης 2006, σ.48) σε σχέση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο που ήταν 14% και 15% αντίστοιχα. Επίσης το ποσοστό δυσανεξίας της ελληνικής κοινωνίας το 2004 ήταν σχεδόν 83% σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες του νότου όπως η Ισπανία 43% ή η Πορτογαλία 57% (Παπαταξιάρχης, 2006, σ.49). Πρόσφατες έρευνες του Ευροβαρόμετρου (Special Eurobarometer 393, 2012) δείχνουν ότι, σύμφωνα με τους πολίτες οι διακρίσεις με βάση την εθνική καταγωγή είναι οι πιο διαδεδομένες στην Ευρώπη (το 56% των ερωτηθέντων). Στη χώρα μας αυτό το ποσοστό ανέρχεται στο 70%.

Επιπλέον, ιδιαίτερα την τελευταία πενταετία με την ύπαρξη της οικονομικής κρίσης παρατηρήθηκε η αναβίωση ενός έντονου εθνικιστικού ουσιοκρατικού λόγου (π.χ. από νεορατσιστικά ή συντηρητικά κόμματα) και της ξενοφοβίας (λόγω και του μεγάλου ποσοστού παράνομης μετανάστευσης στα αστικά κέντρα). Σε αυτό το πλαίσιο, επανατοποθετείται η έννοια της κοινωνικής συνοχής που αποτέλεσε σημαντική πολιτική ιδέα για την Ευρωπαϊκή Ένωση και ως ένα βαθμό για την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Η κοινωνική συνοχή, με βάση την Κοινή Μεταναστευτική Πολιτική για την Ευρώπη, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχή και την κοινωνική ευημερία όλων των ομάδων πληθυσμού. Θεωρεί επίσης την επίτευξη αρμονικών κοινωνικών σχέσεων ως θεμελιώδη λίθο της κοινωνικής ζωής (μέσα από την συνεκτικότητα, την ισότητα και την κοινωνική συνοχή) και μοχλό οικονομικής ανάπτυξης (Council of Europe, 2008a, Council of Europe, 2008b και European Union, 2010). Συνεπώς, υιοθετείται στον ευρωπαϊκό λόγο και την πολιτική ρητορική η ιδέα ότι η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής εξαρτάται, ολοένα και περισσότερο, από την επιτυχία της ενσωμάτωσης των μεταναστευτικών πληθυσμών και ότι το αντίθετο, δηλαδή, η ανάπτυξη φαινομένων μη ένταξης και περιθωριοποίησης, αποτελεί απειλή για την επίτευξη συνθηκών κοινωνικής συνοχής. Ωστόσο, το πρακτικό αντίκρουσμα της ρητορικής αυτής είναι περιορισμένης εμβέλειας λόγω και της απροθυμίας των χωρών της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης να συναινέσουν σε γενναίες αποφάσεις για μια ευρωπαϊκή συμπεριληπτική μεταναστευτική πολιτική. Ωστόσο υπάρχουν δεδομένα που δεν επιτρέπουν τον εφησυχασμό. Για παράδειγμα, η άνοδος νεοναζιστικών κομμάτων με εγκληματική δράση (π.χ. η Χρυσή Αυγή), οι μαζικές δολοφονίες, από άτομα αστικών περιοχών με αρνητική στάση απέναντι στην μεταναστευτική πολιτική της χώρας τους, όπως η περίπτωση Anton Breivik στη Νορβηγία το 2011 και οι χιλιάδες λαθρομετανάστες που χάνουν τη ζωή τους στα νερά της Μεσογείου (π.χ. Λαμπεντούζα).

Αντίθετα, η διαδικασία κοινωνικής συνοχής και ο βαθμός ικανοποίησης σε ένα πολυπολιτισμικό συμπεριληπτικό πλαίσιο είναι σε ιστορικά υψηλά επίπεδα σε χώρες όπως η Αυστραλία. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Markus, 2009) η έννοια της *κοινωνικής συνοχής* έχει συστηματικά οικοδομηθεί με βάση πέντε τομείς που είναι:

- (1) η αίσθηση του ανήκειν που ενσωματώνει κοινές αξίες, την εμπιστοσύνη και την αναγνώριση της χώρας εγκατάστασης,
- (2) η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα που αφορά στην πρόσβαση σε κοινωνικές υπηρεσίες και χρηματοδότηση,

(3) η συμμετοχή που αφορά στην εθελοντική εργασία και την χωρίς αποκλεισμούς πολιτική συμμετοχή,

(4) η αποδοχή των νεοεισερχόμενων και των μειονοτήτων και η έλλειψη του ρατσισμού και των διακρίσεων, και

(5) η απόδοση αξίας στην ευημερία των ανθρώπων, κάτι που στοχεύει στην ικανοποίηση από την καθημερινή ζωή και τις υψηλές προσδοκίες για το μέλλον.

Επιπλέον, η διαμόρφωση κοινωνιών συνοχής παραπέμπει σε μηχανισμούς ένταξης και ενσωμάτωσης. Μεγάλοι διεθνικοί οργανισμοί όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση (European Union, 2010) αποδέχονται ότι η διαδικασία ένταξης είναι μια αμφίδρομη διαδικασία πολυσήμαντης και αμοιβαίας προσαρμογής, η οποία περιλαμβάνει το σύνολο των δρώντων υποκειμένων (μεταναστών και μη) και δομών σε μια χώρα. Αναφέρεται δε, στην ισότιμη συμμετοχή και πρόσβαση των μεταναστών στην κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική ζωή της χώρας («κοινωνική ιθαγένεια») και στην υποχρέωση σεβασμού των πολιτειακών αξιών και κανόνων. Έτσι, σύμφωνα με την Κοινή Βασική Αρχή 1 της Ευρωπαϊκής Ένωσης η *ένταξη* ορίζεται ως «*μια δυναμική, αμφίδρομη διαδικασία, αμοιβαίας προσαρμογής τόσο των μεταναστών όσο και των πολιτών των κρατών μελών*» (Commission of the European Communities, 2005) και όχι ως ένας πεπερασμένος και στατικός στόχος. Η ένταξη στηρίζεται στην *αμοιβαιότητα* τόσο μέσα από την αποδοχή της παρουσίας των μεταναστών σε μια κοινωνία όσο και της συμβολής τους στη μεγιστοποίηση των οικονομικών ωφελειών και στον εμπλουτισμό της κοινωνικής και πολιτιστικής ζωή του τόπου, με νέες γνώσεις, πολιτισμικές πρακτικές και εμπειρίες, πάντα όμως στο πλαίσιο σεβασμού των θεμελιωδών κανόνων του κράτους (Νόμος 3386, 2005, παρ. 65, άρθρο 1, 4). Για το σκοπό αυτόν η Ευρωπαϊκή Ένωση προβλέπει σημαντικές δράσεις *διαπολιτισμικότητας*. Έτσι η έννοια ενσωμάτωσης /ένταξης στα ευρωπαϊκά κείμενα παραπέμπει όχι στην αφομοίωση, αλλά στη σταδιακή εξίσωση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων, και στην πρόσβαση των μεταναστών σε αγαθά και υπηρεσίες υπό συνθήκες ίσων ευκαιριών και αντιμετώπισης (Κόντης, 2009 και Σαμπατάκου, 2010).

Η ισότιμη ένταξη των νομίμων μεταναστών στην κοινωνική και οικονομική ζωή και η σταδιακή απόκτηση από μέρους τους της «κοινωνικής ιθαγένειας», προωθεί την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και διασφαλίζει την ασφάλεια και μελλοντική ευημερία όλων των κατοίκων της χώρας⁴⁹. Η ιθαγένεια ταυτίζεται πια με την ιδιότητα

⁴⁹ Η ενταξιακή διαδρομή αποτελεί μια οικειοθελή πορεία, στην οποία ο κάθε μετανάστης αποφασίζει μόνος του πόσο μέρος τη διαδρομής επιθυμεί να διανύσει και πότε, ενώ η πολιτεία προσφέρει κίνητρα και διαφορετική δέσμη δικαιωμάτων, καθηκόντων και ευκαιριών σε κάθε στάδιο ένταξης (European Council, 2010).

του πολίτη (και όχι με την αιματοσυγγένεια) και συνδέεται με πολλαπλά δικαιώματα στον ιδιωτικό και δημόσιο βίο και στην πρόσβαση σε βασικά αγαθά. Λειτουργεί ως μέσο κοινωνικού περιορισμού και ελέγχου για τους μη-πολίτες (Κόντης, 2009) και σχετίζεται θετικά με την πορεία ενσωμάτωσης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η πορεία ένταξης είναι αμφιλεγόμενη καθώς η κάθε κοινωνία τοποθετείται διαφορετικά απέναντι στη διαφορετικότητα, ενώ ο βαθμός αποδοχής της κυμαίνεται από την αφομοίωση μέχρι την υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Τέλος, υπάρχουν και μελετητές που προκρίνουν την έννοια του *κοσμοπολιτισμού* όπου βασικά ανθρώπινα δικαιώματα αναγνωρίζονται ανεξάρτητα ιθαγένειας (Παπακωνσταντίνου, 2008). Άλλοι μελετητές αναδεικνύουν την έννοια του *κοινωνικού πολίτη* που ξεφεύγει από την παραδοσιακή έννοια του υπηκόου αλλά απευθύνεται στα μέλη του κοινωνικού συνόλου γενικά και στα δικαιώματα που αυτά πρέπει να απολαμβάνουν χωρίς διακρίσεις (Καϊδατζής, 2008). Άλλοι ερευνητές προκρίνουν τη μετάβαση από την αναγνώριση/ενσωμάτωση στο μοντέλο της *συμπερίληψης* (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 237-258). Σε αυτό δεν αναγνωρίζεται απλά η διαφορετικότητα ως μια υπαρκτή κατάσταση αλλά προβάλλεται η έννοια της δυναμικής απόκλισης των ατόμων και των ομάδων σε ένα πλαίσιο αμοιβαιότητας και αναστοχαστικής δράσης και συνύπαρξης. Οι διαφορές των πολιτών αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται ως παραγωγικό συγκριτικό πλεονέκτημα. Έτσι δημιουργείται μια νέα πλουραλιστική εθνική αφήγηση στην οποία ανήκουν όλοι οι πολίτες παρά τη διαφορετικότητά τους αναπτύσσοντας ισχυρούς δεσμούς στο πλαίσιο του πολιτειακού πλουραλισμού.

Σε κάθε περίπτωση η κοινωνική ενσωμάτωση ή η συμπερίληψη είναι μια περίπλοκη διαδικασία που αφορά τόσο τα κράτη και τις υπερεθνικές ενώσεις (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση), όσο και τους ίδιους τους πολίτες αλλά και τους μετανάστες και η οποία διαρκεί και βρίσκεται στο μέσον πολιτικών διεκδικήσεων και ανταγωνισμών από πολλαπλούς κοινωνικούς πρωταγωνιστές. Επίσης αποτυπώνει την ωριμότητα μιας κοινωνίας να αντιμετωπίσει την πολυπολιτισμική πραγματικότητα οριοθετώντας ένα σύστημα διαχείρισης (με κανόνες, ρυθμίσεις και διαδικασίες λήψης αποφάσεων) του μεταναστευτικού καθεστώτος και της διαφορετικότητας (Κόντης 2009 στο Μητρόπουλος 2012). Η στερεοτυπική σύνδεση των μεταναστών με θέματα εσωτερικής ασφάλειας, εγκληματικότητας και οικονομικής ένδειας δημιουργούν ένα κοινωνικό περιβάλλον μη δεκτικό στη συζήτηση τέτοιων θεμάτων σε μια ορθολογική

βάση. Η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν προνομιακό χώρο διαπολιτισμικού διαλόγου, μάθησης και δράσης όπως περιγράφεται στην επόμενη ενότητα.

4. ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα είναι σημαντικό να καλλιεργούν τη βαθιά επίγνωση των συντελούμενων αλλαγών στην κοινωνία της γνώσης/ρίσκου και του μετασχηματισμού που αυτές φέρνουν καθώς διαπαιδαγωγούν τους αυριανούς πολίτες, τους εργαζόμενους και τα άτομα που συμμετέχουν στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες και κοσμοπολίτικες κοινωνίες. Οι εμφανείς πολιτισμικές διαφορές που παρατηρούνται μέσα στα σχολεία επηρεάζουν σημαντικά τη φύση του ίδιου του σχολείου και του τρόπου με τον οποίο καλείται να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα. Η πολυπολιτισμική σύνθεση των σχολείων δείχνει ότι βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια ανεξάντλητη εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα⁵⁰.

Ωστόσο αυτή η διαφορετικότητα δεν είναι απλά και μόνο εθνοπολιτισμική ή δημογραφική αλλά αναφέρεται, όπως ήδη τονίστηκε, σε όλο το πολιτισμικό πλαίσιο της κοινωνικής ζωής και τις αλληλεπιδράσεις της (Appadurai, 1990) αλλά και σε μια διαφορετικότητα που αναδεικνύεται κυρίως μέσα από το *βιόκοσμο* των μαθητών (Kalantzis & Cope, 2013). Συνεπώς το σύγχρονο σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν αξιοποιεί όλο το φάσμα της διαφορετικότητας στους κόλπους του, καθώς ο βιόκοσμος των μαθητών αποτελεί χρήσιμη πηγή μάθησης. Οι αφηγήσεις και οι ιστορίες της ζωής των ατόμων, οι κοινωνικά και συμβολικά κατασκευασμένες πραγματικότητες τους (γλώσσες και κουλτούρες, κοινωνικές σχέσεις, οι ταυτίσεις, οι θεάσεις, τα ενδιαφέροντα και η προσωπικότητά τους), καθώς και οι τρόποι σύνδεσης των ανθρώπων με τα νέα και άγνωστα πλαίσια και οι προτιμώμενοι τρόποι απόκτησης της γνώσης, αλλά και οι «υλικές (πρόσβαση σε κοινωνικούς πόρους)» και σωματικές διαφορές (ηλικία, βιολογικό φύλο, σεξουαλικότητα, σωματικές και νοητικές διαφορές) διαμορφώνουν έναν δυναμικό χώρο μάθησης, ταυτότητας, αμοιβαιότητας και συνεργειών (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 197).

Σύμφωνα με τους συγγραφείς (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 100-117), η πολυπλοκότητα της διαφορετικότητας των μαθητών επιτείνεται και με την

⁵⁰ Για παράδειγμα, σύμφωνα με επίσημα στοιχεία τουλάχιστον το 11% του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα είναι μη ελληνικής καταγωγής (Νικολάου, 2011). Επιπλέον παρατηρείται αυξημένη συγκέντρωση μαθητών μη ελληνικής καταγωγής στα αστικά κέντρα (και σε ποσοστό 50-80% σε ορισμένα σχολεία) και η αντίστοιχη παρουσία σημαντικών μητρικών γλωσσών όπως αλβανικής και ρωσικής (που καλύπτει το 90% των μαθητών μη ελληνικής καταγωγής).

επανάσταση που φέρνουν οι νέες τεχνολογίες στον τρόπο επικοινωνίας, διασύνδεσης και συνεργασίας. Οι νέες τεχνολογίες και η διαφορετικότητα είναι δύο σημαντικές πτυχές μετασχηματισμού στη σημερινή κοινωνία της γνώσης που συνεχώς διαφοροποιούν τη φύση της εργασίας, την ίδια την υπόσταση και την ταυτότητα του ατόμου καθώς και την ιδιότητα του σύγχρονου πολίτη με το ευρύ φάσμα συμμετοχικότητας που επιτρέπουν. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται πλέον να καλλιεργήσουν ρεαλιστικές και χειραφετικές συνθήκες μετασχηματισμού για τους μαθητές τους ώστε αυτοί να συμβάλουν στην οικοδόμηση μιας καλύτερης κοινωνίας. Συνεπώς μιλάμε για μια *μετασχηματιστική εκπαίδευση* στο πλαίσιο της οποίας δημιουργούνται νέοι κοινωνικοί χώροι μάθησης, διαλόγου, αμοιβαιότητας, αλληλεγγύης και σεβασμού.

Η μετασχηματιστική εκπαίδευση αλλάζει το μοντέλο μάθησης καθώς συνυπολογίζει τις μεταβαλλόμενες παραμέτρους που αναδύονται στο σχολείο. Οι Kalantzis & Cope (2013) ορίζουν οκτώ διαστάσεις μεταβολής που οικοδομούν τη μετασχηματιστική εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η αρχιτεκτονική του σχολείου και οι χωροτακτικές του υποδομές αναπροσαρμόζονται με τις νέες τεχνολογίες καθώς είναι εφικτή η σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία, ο διάλογος, η επικοινωνία, η συνεργασία σε διαδικτυακά περιβάλλοντα και ο συνδυασμός ενδοσχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων μάθησης που συνδέουν τον έξω κόσμο με την τάξη. Οι διυποκειμενικές σχέσεις και ισορροπίες ισχύος επίσης δύνανται να μεταβληθούν σε ένα περιβάλλον αμοιβαιότητας και νέας κοινωνικότητας καθώς οι μαθητές αποκτούν περισσότερη ισχύ εμπλοκής και παραγωγής της γνώσης. Η διαφορετικότητα των μαθητών (ατομική και συλλογική) γίνεται σημαντική πηγή γνώσης και διασφαλίζονται εναλλακτικά μονοπάτια μάθησης (διαφοροποιημένη διδασκαλία) στο όνομα της συμπερίληψης και όχι της αφομοίωσης ή της ενσωμάτωσης. Οι μαθητές αποδέχονται τις ταυτότητές τους και τον πλουραλισμό πολιτισμικών προτύπων και οπτικών και μαθαίνουν να διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα με παραγωγικό και αποδοτικό τρόπο. Η διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και των καθημερινών αλληλεπιδράσεων συμβάλει στη διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού κοινωνικού κεφαλαίου μάθησης που αξιοποιείται με παραγωγικό τρόπο στο πλαίσιο του σχολείου.

Επιπλέον, η συνεργατικότητα και η διαδραστικότητα που αναπτύσσεται στη μετασχηματιστική εκπαίδευση έχει δημόσιο αντίκτυπο καθώς οι μαθητές δουλεύουν για την ολοκλήρωση ενός πρότζεκτ όχι για να μετρήσουν ατομικές μόνο ικανότητες,

αλλά για να δουν την επίδρασή του στη σχολική κοινότητα και στην ίδια την κοινωνία. Η συνεργατικότητα φέρνει νέες δεξιότητες επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης και συμβιβασμού με τις εκφάνσεις και τις οπτικές της διαφορετικότητας και της ενσυναίσθησης. Μιλάμε πια για μια διαδραστική μάθηση και όχι απλά ενεργητική. Επίσης, η μετασχηματιστική εκπαίδευση αλλάζει το πρότυπο της ίδιας της απόκτησης της μάθησης καθώς μελετά, ελέγχει και επιβεβαιώνει την ακρίβεια της γνώσης και των πληροφοριών. Δηλαδή, δεν την αφομοιώνει ή την αναπαράγει απλά, αλλά τη συνδέει με τον έξω κόσμο με πολυτροπικές αναπαραστάσεις και δημιουργεί νέα γνώση. Η παιδαγωγική αξία που υπονοείται εδώ είναι ότι η γνώση δεν είναι διαχρονική και αναλλοίωτη αλλά διαμοιράζεται, ανανεώνεται, ελέγχεται με βάση και τις μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών. Η συνεργατική μάθηση αποκρυσταλλώνεται στο πλαίσιο μιας συλλογικής ευφυΐας σχεδιασμού και παραγωγής της από την πλευρά των μαθητών στην κοινότητα μάθησης, το σχολείο.

Τέλος, η μετασχηματιστική εκπαίδευση καθορίζει το είδος του πολίτη, ατόμου και εργαζόμενου που θέλουμε να διαπαιδαγωγήσουμε προβάλλοντας μια νέα ηθική μακριά από την εμμονή των σωστών απαντήσεων και της διαχρονικής κατάκτησης ενός παγιωμένου κορμού γνώσεων χρήσιμου για το υπόλοιπο της ζωής του ατόμου. Οι σύγχρονοι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί στη διαχείριση της αμφισημίας της εποχής τους, της έντονης διαφορετικότητας και πολυπλοκότητάς της, με ευέλικτο και καινοτόμο πνεύμα. Η προσωπικότητα του πολίτη του μέλλοντος που οικοδομεί η μετασχηματιστική εκπαίδευση δεν φοβάται την αλλαγή, κινείται άνετα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο αναπτύσσοντας νέα κοινωνικότητα και συλλογικότητα μέσα από ένα «δικτυωμένο εμείς» (Kalantzis & Cope, 2013). Στο πλαίσιο αυτό όλοι οι μαθητές-όχι μόνο οι αριστούχοι- μπορούν να συμβάλουν με διαφοροποιημένο αλλά συγκρίσιμο τρόπο στην οικοδόμηση της κοινωνίας.

Συνεπώς, η μετασχηματιστική εκπαίδευση επιδιώκει να οριοθετήσει νέες σφαίρες ατομικής και κοινωνικής δράσης και επικοινωνίας με έντονο το χαρακτηριστικό της *διαπολιτισμικότητας*. Η διαπολιτισμικότητα αναδύεται ως χρήσιμη έννοια που περιγράφει την ισότιμη και δυναμική τυπική (θεσμοποιημένη) ή άτυπη συνάντηση, την αλληλεπίδραση διάφορων πολιτισμών, τη βίωση της ετερότητας, την ανάληψη συνευθύνης, τη δυνατότητα παραγωγής κοινής πολιτιστικής έκφρασης και προϊόντων ή έργων και την δημιουργία κοινών ταυτοτήτων μέσα από τον πολιτισμικό αλληλοεμπλουτισμό. Βασικά μέσα για την επίτευξη των ανωτέρω είναι ο διάλογος, η

διασύνδεση, η διαμεσολάβηση, η αμοιβαιότητα, ο αμοιβαίος σεβασμός (Barrett, 2008, Δαμανάκης, 2007, και Council of the European Union, 2006). Η διαπολιτισμικότητα δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην επικοινωνία/ανταλλαγή εθνικών πολιτισμικών προτύπων, τα οποία κάθε άλλο παρά ομογενοποιημένα είναι. Αναφέρεται σε μια πολυδιάστατη/υβριδική πολιτισμική θέαση στη βάση της ενσυναίσθησης και σε μια διαπολιτισμική ατομική ταυτότητα που αποκτάται από τη συμμετοχή των ατόμων σε πολλαπλά πολιτισμικά πλαίσια και δίκτυα (εθνικά, εθνοτικά, κοινωνικά, κοινοτικά), καθώς και στην αλληλεπίδρασή τους με πολιτισμικά διαφοροποιημένα άτομα (Bhabha, 1994).

Θέλοντας να δώσουμε έναν περιεκτικό ορισμό, θα λέγαμε ότι η διαπολιτισμικότητα στοχεύει στη συμπερίληψη και αναφέρεται τόσο στην ανταλλαγή από άτομο σε άτομο, δηλαδή την ατομική πολιτισμική ταυτότητα (Barrett, 2008) και τις διαφοροποιημένες ατομικότητες (π.χ. βιόκοσμους των μαθητών), όσο και στη συλλογική έκφραση της ετερότητας (π.χ. εθνοπολιτισμικές συλλογικές ταυτότητες) και την αλληλεπίδραση συλλογικοτήτων (δικτύων, κοινοτήτων πρακτικής, εθνοτικών ομάδων, κτλ). Αυτό συμβαίνει διότι το άτομο αναπτύσσει μηχανισμούς αυτοαντίληψης και προσωπικής πρόσληψης καθώς συμμετέχει σε ιδιωτικές και κοινωνικές σφαίρες δράσης με ικανότητα αναστοχασμού, αυτοπροσδιορισμού και ένταξης της υποκειμενικότητάς του σε πολλαπλές συλλογικότητες αναφοράς (Δαμανάκης, 2007, σελ. 127). Η έννοια της διαπολιτισμικότητας στοχεύει στη συμπερίληψη, την ενεργή συμμετοχή και τη δυνατότητα αναστοχαστικής δράσης των μετεχόντων (European Institute for Comparative Cultural Research (ERICarts), 2008). Παράλληλα ενισχύεται από την επίδραση των νέων τεχνολογιών και τους νέους κοινωνικούς χώρους ταυτότητας και επικοινωνίας που αυτές δημιουργούν.

Οι άνθρωποι στο μέλλον περισσότερο από ότι τώρα θα συνεργάζονται με άλλα άτομα με έντονη διαφορετικότητα και διαφοροποιημένες πολιτιστικές προσλαμβάνουσες και οπτικές στο πλαίσιο της κινητικότητας που αναπτύσσεται σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο και η οποία οικοδομεί νέα συλλογικά δίκτυα και μια πολύπλοκη πολιτειακή ταυτότητα και συμμετοχικότητα. Για την εκπαίδευση αυτό σημαίνει ότι προσανατολιζόμαστε σε μια *συμπεριληπτική και μετασχηματιστική διαπολιτισμική*

παιδαγωγική προσέγγιση για τη διαχείριση της διαφορετικότητας που αφορά όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και όλα τα σχολεία⁵¹.

Η συμπεριληπτική και μετασχηματιστική αυτή διαπολιτισμική προσέγγιση αφορά και τα τρία επίπεδα εκπαιδευτικού σχεδιασμού: τη σχολική κοινότητα μάθησης, το πρόγραμμα σπουδών και την παιδαγωγική πρακτική/διαφοροποιημένη διδασκαλία (Kalantzis & Cope, 2013). Τα σχολεία σήμερα γίνονται αντιληπτά ως «κοινότητες ή οργανισμοί μάθησης», που διαχειρίζονται το μαθησιακό και ευρύτερο διαπολιτισμικό κοινωνικό κεφάλαιο που παράγεται στους κόλπους τους με ρητό και τεκμηριωμένο τρόπο. Αυτή η διαδικασία διαχείρισης της γνώσης προκύπτει από τον συστηματικό σχεδιασμό διαπολιτισμικών εμπειριών μάθησης (διαφοροποιημένου παιδαγωγικού ρεπερτορίου), την εμπέδωση του διαπολιτισμικού διαλόγου, την υλοποίηση διαδραστικών και συνεργατικών πρότζεκτ και την αμοιβαιότητα. Επίσης, αφορά και στην υλοποίηση μιας συνολικής εκπαιδευτικής παρέμβασης που εστιάζει στην αναδιάρθρωση και τον επαναπροσδιορισμό των ρόλων και των σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας του συνόλου των μετόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, κοινωνικοί παράγοντες). Το μοντέλο της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού (<http://neamathisi.com/learning-by-design>) προτείνει ένα πλαίσιο διδακτικού σχεδιασμού που αλλάζει το πολιτισμικό πρότυπο της διδασκαλίας και της επαγγελματικής μάθησης (Αρβανίτη, 2013). Από τη μια, αλλάζει την ισορροπία ισχύος μεταξύ εκπαιδευτικού – εκπαιδευόμενου, καθιστώντας τον μαθητή *δρών πρόσωπο* με το διαφοροποιημένο διδακτικό σχεδιασμό που προβλέπει. Από την άλλη, ωθεί τον εκπαιδευτικό να σπάσει τα όρια της αποξένωσης και να συνεργαστεί σε επαγγελματικές ομάδες μάθησης μέσα στο ίδιο του το σχολείο ή εκτός, παράγοντας συνεργατικά και διαδραστικά μαθησιακά αποτελέσματα που οικοδομούν το λεγόμενο κοινωνικό κεφάλαιο.

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Από την παραπάνω ανάλυση είναι προφανές ότι οι σύγχρονες κοινωνίες καλούνται να αναστοχαστούν και να επαναπροσδιορίσουν τις διαδικασίες διαχείρισης του κοινωνικού τους κεφαλαίου και των πολιτισμικών συγκριτικών τους πλεονεκτημάτων

⁵¹ Για παράδειγμα, η έως τώρα πρακτική της περιχαράκωσης της διαφορετικότητας ή της στοχευμένης διδακτικής παρέμβασης στην Ελλάδα μέσα από Φροντιστηριακά Τμήματα ή Τάξεις Υποδοχής ή τη λειτουργία των Διαπολιτισμικών Σχολείων δεν απέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα ένταξης των μαθητών και επίτευξης επιδόσεων ή αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής και αμφισβητήθηκε έντονα (Νικολάου, 2011). Στην ουσία η πρακτική αυτή σήμαινε την αποδοχή του κυρίαρχου εθνικιστικού πρότυπου και την αναπαραγωγή της ανισότητας που έμελλε να καταρρίψει.

για την οικοδόμηση διαδικασιών συνοχής και ως αντίβαρο στις ομογενοποιητικές τάσεις της παγκοσμιοποίησης. Ζητούμενο παραμένει στις μέρες μας η αξιοποίηση και διαχείριση του διαπολιτισμικού κοινωνικού κεφαλαίου μάθησης που παράγεται μέσα και έξω από το σχολείο, η εμπέδωση του αναστοχασμού και του διαλόγου σε θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας και νέων ανισοτήτων με στόχο τη διαμόρφωση κριτικών και θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορά.

Η μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση προκρίνεται ως ένα κανονιστικό και αναλυτικό πλαίσιο αναμόρφωσης της παιδαγωγικής πράξης στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Αναφέρεται δε, στην αναστοχαστική δράση και τον κοινωνικό μετασχηματισμό για την οικοδόμηση μιας νέας ιδιότητας του πολίτη στο πλαίσιο του πολιτειακού πλουραλισμού. Σημαντική διάσταση μιας σύγχρονης μετασχηματιστικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι διαμορφώνει σημαντικές γενικές ικανότητες στους πολίτες, όπως ικανότητες ανάλυσης της παγκόσμιας κοινωνίας, αναστοχασμού, διαπολιτισμικές δεξιότητες επίγνωσης, ενσυναίσθησης και επικοινωνίας, ικανότητα διαχείρισης της διαφορετικότητας, συνεργατικότητας, αλλά και δημιουργικής αντιπαράθεσης και ικανότητας μετασχηματισμού (Αρβανίτη, 2011).

Μια σύγχρονη σχολική κοινότητα είναι ένας οργανισμός που μαθαίνει από τη διαφορετικότητα στους κόλπους της και επιτρέπει το διάλογο και τον αναστοχασμό ως προς την ανάπτυξη βέλτιστων πρακτικών συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και δράσης αλλά και του αμοιβαίου πολιτισμικού εμπλουτισμού. Κάτι τέτοιο σηματοδοτεί την απομάκρυνση από τον εθνοκεντρικό σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών και της παιδαγωγικής πράξης. Ένα αναστοχαστικό διαπολιτισμικό πρόγραμμα είναι δυναμικό, διαφοροποιείται και εξελίσσεται συνεχώς με βάση μια δεοντολογία συμβιβασμού, συμπερίληψης, συμμετοχικότητας και συναίνεσης στο πλαίσιο των προδιαγραφών του επίσημου προγράμματος σπουδών.

Κλείνοντας, πρέπει να επισημανθεί ότι η οριοθέτηση μιας σύγχρονης μετασχηματιστικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαιτεί επισταμένη μελέτη και ερευνητική τεκμηρίωση στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου, αλλά και τη συγκριτική ανάλυση με ερευνητικά δεδομένα άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. In M. Featherstone (Ed.), *Global Culture* (pp. 295-310). London: Sage.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arvanitis, E. (2006). Community Building Education and Greek Diasporic Networks. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 1(3), 153-162.
- Baldwin-Edwards, M. (2005). *Στατιστικά Δεδομένα για τους Μετανάστες στην Ελλάδα: Αναλυτική μελέτη για τα διαθέσιμα στοιχεία και προτάσεις για τη συμμόρφωση με τα standards της Ε.Ε., Τελική Έκθεση*. Αθήνα: Ι.Μ.Ε.Π.Ο., Μεσογειακό Παρατηρητήριο.
- Barrett, M. (2008). Intercultural competences: Reflections based on autobiography of intercultural encounters. *Paper presented at the Council of Europe seminar on "Images of the 'Other' in history teaching: The role of history teaching institutions in the north and global south" on 25th-26th September 2008*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe, the Ismaili Centre and the Aga Khan Development Network. Retrieved 10 20, 2013, from <http://epubs.surrey.ac.uk/1621/1/fulltext.pdf>
- Beck, U. (1999). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. (R. Nice, Trans.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Cahill, D. (2001). The rise and fall of multicultural education in Australian schools. In C. Grant, & J. Lei (Eds), *Global Constructions of Multicultural Education* (pp. 27-58). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cahill, D. (2011). Transforming the nation: Lessons from Australia's post-WWII immigration program. *Paper delivered at the "Odysseas" International Conference on Education and Integration Prospects for Immigrants within the Framework of Lifelong Learning on the 30th of September 2011*. Athens: IDEKE.
- Cahill, D., Bouma, G., Dellal, H. & Leahy, M. (2004). *Religion, Cultural Diversity and Safeguarding Australia*. Canberra: Department of Immigration and Multicultural and Indigenous Affairs and the Australian Multicultural Foundation. Retrieved 12 28, 2013, from www.amf.net.au

- Campbell, J. K. (1964). *Honour, Family, and Patronage: A Study of Institutions and Moral Values in a Greek Mountain Community*. Oxford: Clarendon Press.
- Cholezas, I. & Tsakloglou, P. (2009). The economic impact of immigration in Greece: Taking stock of the existing evidence. *Southeast & Black Sea Studies*, 9(1-2), 77-104.
- Chryssanthopoulou, V. (1993). *The Construction of Ethnic Identity among the Castellorizian Greeks of Perth, Australia*. Oxford: Department of Social and Cultural Anthropology, Oxford University (Doctoral Thesis).
- Clifford, J. (1997). *Routes: Travel and Translation in the late Twentieth Century*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cohen, R. (1997). *Global Diasporas: an Introduction*. London: UCL Press.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Commission of the European Communities. (2005). *A Common Agenda for Integration Framework for the Integration of Third-Country Nationals in the European Union [COM (2005) 389]*. Brussels: Commission of the European Communities. Retrieved 12 28, 2013 from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0389:FIN:EN:PDF>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1997). *Productive diversity: A new, Australian Model for Work and Management*. Sydney: Pluto Press.
- Council of Europe. (2008a). *Report of High-level taskforce on Social Cohesion: Towards an Active, Fair and Socially Cohesive Europe (TFSC (2007) 31E)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2008b). *European Pact on Immigration and Asylum (13440/08)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of the European Union. (2006). *Council Decision on "the conclusion of the Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions" (2006/515/EC)*. Brussels: Official Journal of the European Union.
- European Council. (2010). *The Stockholm Programme- An Open and Secure Europe, Serving and Protecting the Citizens (2010/C 115/01)*. Brussels: Official Journal of the European Union.
- European Institute for Comparative Cultural Research (ERICarts). (2008). *Sharing Diversity: National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe*. Bonn: European Commission. Retrieved 12 28, 2013 from http://www.interculturaldialogue.eu/web/files/14/en/Sharing_D

- European Union. (2010). *European Ministerial Conference on Integration: Draft Declaration (15 - 16 April 2010)*. Zaragoza: Spanish Presidency. Retrieved 12 30, 2013, from http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_13055_519941744.pdf
- EUROSTAT. (2008). *Population projections 2008-2060*. Retrieved 12 28, 2013, from EUROSTAT, (2008). Population Projections 2008-2060 (119/2008): http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-26082008-AP/EN/3-26082008-AP-EN.PDF
- Evan-Pritchard, E. E. (1940). *The Nuer: A Description of the Modes of Livelihood and Political Institutions of a Nilotic People*. Oxford: Clarendon Press.
- Featherstone, M. (Ed.). (1990). *Global Culture*. London: Sage.
- Gupta, A. and Ferguson, J. (Eds.). (1997). *Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of a Field Science*. Berkley, LA: University of California Press.
- Hall, S. (1992). The Question of Cultural Identity. In S. Hall, D. Held, & A. McGrew (Eds), *Modernity and Its Futures* (pp. 273–326). Cambridge: Polity Press.
- Herzfeld, M. (1982). *Ours Once More. Folklore, Ideology, and the Making of Modern Greece*. Austin: University of Texas Press.
- Herzfeld, M. (1985). *The Poetics of Manhood. Contest and Identity in a Cretan Mountain Village*. Princeton-New Jersey: Princeton Univ. Press.
- Hirschon, R. (1999). Identity and the Greek state: some conceptual issues and paradoxes. In R. Clogg (Ed.), *The Greek Diaspora in the Twentieth Century* (pp. 158-180). London: Macmillan Press and St. Martin's Press.
- Just, R. (1989). Triumph of the ethnos. In E. Tonkin, M. Mc Donald, & M. Chapman (Eds), *History and Ethnicity* (pp. 71-88). London: Routledge.
- Kasimis, C. (2005). *Migrants in the rural economies of Greece and Southern Europe*. Retrieved 12 29, 2013, from Migration Information Source: www.migrationinformation.org
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lo Bianco, J. (2003). *A Site for Debate, Negotiation and Contest of National Identity, Language Policy in Australia*. Strasbourg: Council of Europe.
- Markus, A. (2009). *Mapping Social Cohesion 2009: Summary Report*. Clayton: Monash Institute for the Study of Global Movements, Monash University.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Robertson, R. (1992). *Globalization*. London: Sage.

- Singh, M. (2002). Rewriting the Ways of Globalising Education? *Race, Ethnicity and Education*, 5(2), 217-230.
- Special Eurobarometer 393. (2012). *DISCRIMINATION IN THE EU IN 2012: Report*. Brussels: Directorate-General for Communication, European Commission.
- Stolcke, V. (1995). Talking culture: New boundaries, new rhetorics of exclusion in Europe. *Current Anthropology*, 36, 1-24.
- Taguieff, P. A. (1987). *La Force du Prejuge: Essai sur le Racisme et ses Doubles*. Paris: Editions La Decouverte.
- Turner, T. (1995). Comment for V. Stolcke, "Talking culture: New boundaries, new rhetorics of exclusion in Europe". *Current Anthropology*, 36, 16-18.
- Vasileva, K. (2009). *Statistics in focus (94/2009). Population and Social Conditions*. Luxembourg: Eurostat. Retrieved 11 12, 2013, from http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-09-094/EN/KS-SF-09-094-EN.PDF
- Voulgaris, K. (2008). *Demographic Outlook: National Reports on the Demographic Developments in 2007. Methodological and Working papers*. Brussels: Eurostat, European Commission.
-
- Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου, & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*. (Τόμος Β') (σελ. 539-551). Αθήνα: Διάδραση.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης: Προς τη νέα μάθηση». (Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση). Στο Μ. Kalantzis, & Β. Cope, *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης* (σελ. 9-25). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Βεντούρα, Λ. (2006). Ευρώπη και μεταναστεύσεις κατά τον 20ό αιώνα. Στο Χ. Μπάκαβος, & Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Μετανάστευση και Ένταξη των Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία* (σελ. 83-126). Αθήνα: Gutenberg.
- Γενική Γραμματεία Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής, (ΓΓΠΚΣ). (2013). *Εθνική Στρατηγική για την Ένταξη των Πολιτών Τρίτων Χωρών*. Αθήνα: Υπουργείο Εσωτερικών. Retrieved 12 29, 2013 from http://www.ypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/ethnikisratig_30042013.pdf

- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. (2008). Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο "άλλο": Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία. In Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση και όχι Αφαίρεση Πολλαπλασιασμός και όχι Διαίρεση* (σελ. 423-435). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Green, N. L. (2004). *Οι δρόμοι της μετανάστευσης*. Αθήνα: Σαβάλλας.
- Ζωγραφάκης Στ., Κόντης, Α. & Μητράκος, Θ. (2008). Οι επιδράσεις της απασχόλησης των μεταναστών στην Ελληνική Οικονομία. Στο Τζ. Καβουνίδη, Α. Κόντης, Θ. Λιανός, & Ρ. Φακιολάς (Επιμ.), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες, Πολιτικές, Προοπτικές* (Τόμ. Α) (σελ. 52-69). Αθήνα: Ι.Μ.Ε.Π.Ο.
- Καϊδατζής, Α. (2008). Κοινωνικά δικαιώματα, ιδιότητα του πολίτη και μετανάστες. Στο Τζ. Καβουνίδη, Β. Καρύδης, Η. Νικολοπούλου-Στεφάνου, & Λ. Στυλιανούδη (Επιμ.), *Η Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες – Πολιτικές – Προοπτικές* (τομ. Β) (σελ. 70-83). Αθήνα: Ι.Μ.Ε.Π.Ο.
- Kalantzis, M. & Core, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. (Ε. Αρβανίτη, Επιμ.) Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Καραγιάννης, Β. (2006). Μετανάστευση-Διεθνικότητα-Κινητικότητα. Παρατηρήσεις πάνω στην έρευνα διεθνικής μετανάστευσης. *Σύγχρονα Θέματα*, 92, 23-30.
- Κόντης, Α. (2009). Ιθαγένεια και ενσωμάτωση μεταναστών. Στο Α. Κόντης (Επιμ.), *Ζητήματα Κοινωνική Ένταξης Μεταναστών* (σελ. 21-72). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1978). *Η θεωρία της Ελληνικής Λαογραφίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Μητρόπουλος, Π. (2012). *Μετανάστευση και Κοινωνική Ενσωμάτωση: Απόψεις και Εκπαιδευτικές Ανάγκες των Στελεχών της Διεύθυνσης Αλλοδαπών της Ελληνικής Αστυνομίας*. Πάτρα: ΕΑΠ (μεταπτυχιακή εργασία).
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το Νέο Περιβάλλον – Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νόμος 3386. (2005). *Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια. (ΦΕΚ. Α' 212, 23/8/2005)*. Retrieved 12 26, 2013, from European Migration Network: <http://emn.ypes.gr/legislation/nationallaws/%CE%BA%CF%89%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CF%83%CE%B7>

[%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.aspx](#)

- Νόμος 3838. (2010). Σύγχρονες διατάξεις για την Ελληνική Ιθαγένεια και την πολιτική. (ΦΕΚ Α' 49/24.3.2010).
- Ντάτση, Ε. (1990). Ο 'λαός' της λαογραφίας. Το ιδεολογικό περιεχόμενο. *Ο Πολίτης*, 108, 50-57.
- Οικονόμου, Μ., Ζαμπέλης, Π., Πετράκου, Η., Κόντης, Α. & Νικολόπουλος, Π. (2008). Η συμβολή των μεταναστών στο ελληνικό συνταξιοδοτικό σύστημα. Στο Τζ. Καβουνίδη, Α. Κόντης, Θ. Λιανός, & Ρ. Φακιολάς (Επιμ.), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες - Πολιτικές - Προοπτικές* (τομ. Α) (σελ. 82-93). Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Παπακωνσταντίνου, Α. (2008). Η συνταγματική αρχή του «κοσμοπολιτισμού» των θεμελιωδών δικαιωμάτων. Στο Τζ. Καβουνίδη, Β. Καρύδης, Η. Νικολοπούλου-Στεφάνου, & Λ. Στυλιανούδη, *Η Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες – Πολιτικές – Προοπτικές* (τομ. Β) (σελ. 30-45). Αθήνα: Ι.Μ.Ε.Π.Ο.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (Επιμ.). (2006). *Περιπέτειες της Ετερότητας: Η Παραγωγή της Πολιτισμικής Διαφοράς στη Σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σαμπατάκου, Ε. Α. (2010). *Ερμηνεύοντας την Εξέλιξη της Κοινής Μεταναστευτικής Πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιμουρή, Γ. (2009). Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις της μετανάστευσης στη μεταπολεμική Ελλάδα: Ορισμένες υποθέσεις για μια αργοπορημένη σχέση. Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (Επιμ.), *Οψεις Ανθρωπολογικής Έρευνας. Πολιτισμός, Ιστορία, Αναπαραστάσεις* (σελ. 293-313). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φραγκουδάκη, Α & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.). (1997). *"Τι ειν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Η Επίδραση του Αρνητικού και του Θετικού Θυμικού στη Λεκτική Ευχέρεια Ατόμων Προχωρημένης Ηλικίας

**Ελένη Γιουμίδου, Άννα Χρυσανθίδου, Δέσποινα Μωραΐτου, Γεωργία
Παπαντωνίου**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να εξετάσει την επίδραση του θυμικού στη λεκτική ευχέρεια ατόμων 55 ετών και άνω, καθώς και την επίδραση ατομικών-δημογραφικών παραγόντων στη λεκτική ευχέρεια μέσω του θυμικού. Το δείγμα αποτελούνταν από 60 άτομα τελευταίας μέσης και γεροντικής ηλικίας. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν η Γηριατρική Κλίμακα Κατάθλιψης (Geriatric Depression Scale - GDS), η Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Θυμικού (Positive and Negative Affect Schedule - PANAS) και οι Δοκιμασίες Λεκτικής Ευχέρειας της συστοιχίας νευροψυχολογικών δοκιμασιών D-KEFS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από τους παράγοντες του θυμικού, μόνον η ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων μείωσε σημαντικά τις επιδόσεις σε όλα τα έργα λεκτικής ευχέρειας. Ακόμη, ατομικοί-δημογραφικοί παράγοντες όπως η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και η άσκηση φάνηκε ότι επιδρούν στη λεκτική ευχέρεια ατόμων προχωρημένης ηλικίας άμεσα και όχι μέσω του θυμικού. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι η ηλικία επηρεάζει αρνητικά και σημαντικά όλες τις δοκιμασίες λεκτικής ευχέρειας. Αντίθετα, το μορφωτικό επίπεδο επέδρασε θετικά στην επίδοση των συμμετεχόντων στις δοκιμασίες λεκτικής ευχέρειας. Η σωματική άσκηση λειτούργησε, επίσης, ως αντισταθμιστικός παράγοντας στη μείωση της επίδοσης, κυρίως στη δεύτερη δοκιμασία λεκτικής ευχέρειας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Γνωστικό γήρας, Εναλλαγή έργων, Σημασιολογική ευχέρεια, Φωνολογική ευχέρεια, Χροιά συναισθήματος

The Effect of Negative and Positive Affect on Verbal Fluency of Older Adults

Eleni Gioumidou, Anna Chrysanthidou, Despina Moraitou, Georgia Papantoniou

ABSTRACT

The present study aimed at investigating the effect of affect on verbal fluency of persons aged 55 years and more, as well as the effect of individual-demographic factors on verbal fluency, through affect. The sample was consisted of 60 persons spanning a distribution of ages between late middle age and old age. The participants were administered the Geriatric Depression Scale (GDS), the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) and the Verbal Fluency Test of the D-KEFS neuropsychological battery. Results suggested that among the affective factors, it was only the presence of depression symptoms that significantly reduced performance in all verbal fluency tasks. Furthermore, individual-demographic factors as age, educational level and physical exercise appeared to influence directly, and not through the affective factors, verbal fluency of older people. More specifically, age was found to have a statistically significant negative effect on all tasks of verbal fluency. On the contrary, educational level had a positive effect on participants' performance on verbal fluency tasks. Physical exercise also served as a factor of compensation, concerning the decline in performance, especially on the second verbal fluency task.

KEY-WORDS: Cognitive aging, Task switching, Phonological fluency, Semantic fluency, Emotional valence

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θυμικό: διάθεση και συναίσθημα

Καθένας μπορεί να θυμηθεί περιστάσεις όπου η διάθεσή του επηρέασε τις καθημερινές του δραστηριότητες. Είναι εμπειρικά επαρκώς διαπιστωμένο ότι οι μεταβολές στη διάθεση ασκούν μεγάλη επίδραση στη σκέψη και στον τρόπο που δρα κανείς (Forgas, 2000). Πολλές φορές οι όροι διάθεση και συναίσθημα συγχέονται. Ως διάθεση ορίζεται μια κατάσταση, η οποία μπορεί να διαρκέσει λεπτά ή ώρες, ενώ τα συναισθήματα μπορεί να διαρκέσουν δευτερόλεπτα ή ακόμα και κλάσματα δευτερολέπτου και είναι υψηλότερης έντασης (Rottenberg, 2005). Είναι επίσης ευρέως γνωστό ότι ο λόγος για τον οποίο προκαλείται η διάθεση είναι πιο ασαφής ενώ τα συναισθήματα προκαλούνται από ένα συγκεκριμένο συμβάν (Beedie, Terry, Lane, & Devonport, 2011).

Τα συναισθήματα συνήθως χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με τη χροιά τους: α) τα θετικά συναισθήματα ή, ως σύνολο, το θετικό θυμικό που αφορά συναισθήματα χαράς, ικανοποίησης, ενθουσιασμού, εγρήγορσης και επιθυμίας εμπλοκής με το περιβάλλον, β) τα αρνητικά συναισθήματα ή, στο σύνολο τους, το αρνητικό θυμικό που περιλαμβάνει συναισθήματα όπως το άγχος, την κατάθλιψη, την ανησυχία και άλλα (Mitchell & Phillips, 2007).

Το θυμικό στην «Τρίτη Ηλικία»

Η γερωντική ηλικία χαρακτηρίζεται από στερεότυπα σχετικά με τη δυστυχία. Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας νιώθουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα εξαιτίας της μείωσης των «κερδών» και της αύξησης των «απωλειών» στην ανάπτυξή τους (Pinquart, 2001). Τα «κέρδη» για τα άτομα προχωρημένης ηλικίας είναι η επίτευξη των επιθυμητών στόχων και η αποφυγή των ανεπιθύμητων, ενώ οι «απώλειες» είναι οι ανεπιθύμητες καταστάσεις ή η δυσκολία επίτευξης των επιθυμητών. Το τι θεωρείται κέρδος ή απώλεια καθορίζεται από την ηλικία και τα έργα που αυτή απαιτεί, τους πολιτισμικούς καθώς και ατομικούς παράγοντες. Οι περισσότερες απώλειες που σχετίζονται με το γήρας ανακύπτουν από την επιδείνωση των σωματικών και νοητικών ικανοτήτων. Ο Baltes (2004) αναφέρει ότι τα κέρδη που συνεπάγονται ευτυχία για τα ηλικιωμένα άτομα είναι «κάποιο μέρος για να ζήσουν, κάποιο άτομο για ν' αγαπούν και κάτι για να κάνουν». Αυτό αντανakλά τη δυνατότητά τους να ζουν και να λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα στην κοινωνία. Το γεγονός ότι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας νιώθουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα φαίνεται να μη ισχύει, καθώς μακροχρόνιες έρευνες έδειξαν ότι η

συχνότητα της υποκειμενικής εμπειρίας των αρνητικού θυμικού μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, ενώ αντίθετα, έχει διαπιστωθεί μέτρια αύξηση του θετικού θυμικού από την ενηλικίωση μέχρι και τις αρχές του γήρατος (Carstensen, Fung, & Charles, 2003). Με λίγα λόγια, παρατηρείται μία αισιόδοξη εικόνα των συναισθημάτων στην τρίτη ηλικία (Fredricson & Carstensen, 1990). Ειδικότερα, εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι οι ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να έχουν υψηλότερο επίπεδο ευζωίας (Meinzer, Seeds, Flaisch, Harnish, Cohen, McGregor, Conway, Benjamin, & Crosson, 2012), να θυμούνται περισσότερο τις θετικά φορτισμένες πληροφορίες σε σχέση με τους νεότερους ενήλικες, και η αυτοβιογραφική τους μνήμη φαίνεται να γίνεται ολοένα και πιο θετική με την πάροδο του χρόνου (Carstensen et al., 2003).

Ο λόγος που μπορεί να συμβαίνει αυτό ενδέχεται να είναι η μείωση στην έκθεση τόσο σε αρνητικά όσο και σε θετικά γεγονότα, η οποία προκαλεί αντίστοιχα μείωση στο θετικό και στο αρνητικό θυμικό (Mitchell & Phillips, 2007). Μια άλλη εκδοχή αφορά τη συναισθηματική ωριμότητα. Οι μεγαλύτεροι ενήλικες μπορεί να είναι πιο ώριμοι και να μην επηρεάζονται τόσο από τα συναισθήματά τους ή μπορεί να τα ρυθμίζουν καλύτερα (Pinquart, 2001). Το πέρασμα της ηλικίας και η απόκτηση νέων εμπειριών διδάσκει στα άτομα να μετριάζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους (Carstensen, 1995). Ο συναισθηματικός έλεγχος μπορεί να βασίζεται είτε σε αυξημένο γνωστικό έλεγχο, είτε σε χαμηλότερη φυσιολογική απόκριση κυρίως σε δυσάρεστες καταστάσεις (Pinquart, 2001).

Από την άλλη πλευρά, η Carstensen, διατυπώνοντας τη θεωρία της κοινωνικο-συναισθηματικής επιλογής, έχει υποστηρίξει πως όσο οι χρονικοί ορίζοντες συρρικνώνονται, καθώς μεγαλώνει η ηλικία, τόσο οι άνθρωποι γίνονται επιλεκτικοί και επενδύουν σε στόχους και δραστηριότητες με ισχυρότερο συναισθηματικό νόημα για τους ίδιους (Löckenhoff & Carstensen, 2004). Έτσι, η γήρανση συνδέεται με προτίμηση σε θετικές παρά αρνητικές πληροφορίες και εμπειρίες. Ειδικότερα, επειδή οι ηλικιωμένοι δίνουν μεγάλη αξία στη συναισθηματική ικανοποίηση, περνούν μεγάλο χρονικό διάστημα με οικεία άτομα, με τα οποία έχουν ευνοϊκές και ικανοποιητικές σχέσεις (Carstensen, 1995). Η σχέση με την οικογένεια και τους φίλους έχει ιδιαίτερη σημασία. Σε γενικές γραμμές, οι ηλικιωμένοι επιλέγουν τη μείωση των κοινωνικών δικτύων, έτσι ώστε να περιλαμβάνουν στις σχέσεις τους κυρίως τα πιο κοντινά τους άτομα, και προτιμούν να αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση μέσα από την

αλληλεπίδραση με τα άτομα αυτά (Carstensen, 1992). Η επιλεκτική μείωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεγιστοποιεί τις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες και ελαχιστοποιεί τους κινδύνους της επαφής με αρνητικές καταστάσεις (Pinquart, 2001).

Η Carstensen (1992) υποστηρίζει ότι, παρόλο που πολλές σωματικές και κοινωνικές αλλαγές που συνδέονται με τη γήρανση, έχουν αρνητικές επιδράσεις στα άτομα, οι ηλικιωμένοι οργανώνουν το περιβάλλον τους έτσι ώστε να πραγματοποιούν τους στόχους που επιθυμούν περισσότερο, μεγιστοποιώντας την ικανοποίηση και διατηρώντας ένα υψηλό επίπεδο συναισθηματικής ευζωίας (Carstensen, 1995). Τα άτομα επιδιώκουν λοιπόν, τη συναισθηματικά ευχάριστη αλληλεπίδραση, (Carstensen & Mikels, 2005) και επιλέγουν επίσης δραστηριότητες των οποίων τα οφέλη μπορούν να πραγματοποιηθούν κυρίως στο παρόν (Hendricks & Cutler, 2004). Και αυτό, διότι όταν οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι έχουν πολύ χρόνο μπροστά τους, επικεντρώνονται σε μελλοντικούς στόχους, ενώ, αντίθετα, όταν αισθάνονται ότι ο χρόνος εξαντλείται, εστιάζουν στην επίτευξη στόχων του παρόντος (Carstensen & Charles, 1998). Γενικότερα, η βελτιστοποίηση της συναισθηματικής εμπειρίας αποτελεί βασική προτεραιότητα στην ύστερη ζωή (Carstensen & Mikels, 2005). Όμως, παρόλο που τα άτομα μεγάλης ηλικίας προσπαθούν να αντισταθμίσουν τις αρνητικές επιπτώσεις της γήρανσης και να σκέφτονται με θετικό τρόπο, είναι έκδηλο το γεγονός ότι η διαδικασία της γήρανσης συνδέεται με την ατροφία των λοβών του εγκεφάλου που συνεπάγεται τη μείωση της νοητικής ευελιξίας και της ταχύτητας αντίδρασης. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι οι γνωστικές τους ικανότητες μειώνονται σε τέτοιο βαθμό ώστε να παύουν να είναι λειτουργικοί και αυτόνομοι.

Ένα από τα ζητήματα που έχουν τεθεί από τους ερευνητές είναι ο τρόπος που επηρεάζονται οι γνωστικές λειτουργίες από το συναισθηματικό γήρας. Το αρνητικό και το θετικό θυμικό φαίνεται να συνδέονται με τις χαμηλής ιεραρχίας γνωστικές λειτουργίες αλλά και με τις υψηλής ιεραρχίας γνωστικές λειτουργίες ή αλλιώς τις εκτελεστικές λειτουργίες. Ενώ στο παρελθόν υπήρχε η πεποίθηση ότι η συναισθηματική κατάσταση δυσχεραίνει την ικανότητα γνωστικού ελέγχου, σύγχρονες θεωρίες προτείνουν μια πιο σύνθετη σχέση (Gray, 2004). Οι θεωρίες αυτές εστιάζουν πρωτίστως στους ψυχολογικούς και νευρικούς μηχανισμούς, με τους οποίους η καθημερινή μεταβολή της διάθεσης επηρεάζει τις εκτελεστικές λειτουργίες (Baker, Frith, & Dolan, 1997), ή τις ανώτερες διεργασίες γνωστικού ελέγχου όπως το σχεδιασμό, την προσοχή, τη λήψη αποφάσεων, την εργαζόμενη μνήμη και τον

έλεγχο της συμπεριφοράς (Mitchell & Phillips, 2007). Οι επιδράσεις της διάθεσης στις εκτελεστικές λειτουργίες υποδηλώνουν συναισθηματικές επιδράσεις και σε άλλες γνωστικές λειτουργίες, όπως η δημιουργικότητα, η μνήμη, η κρίση και η προσοχή (Ashby, Isen, & Turken, 1999. Moraitou & Papantoniou, 2012). Βέβαια, αξίζει να ειπωθεί ότι οι περισσότερες μελέτες που έχουν διεξαχθεί όσον αφορά τη σχέση της διάθεσης και των εκτελεστικών λειτουργιών, σχετίζονται με την παθολογική συμπεριφορά, ενώ υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός ερευνών που αφορά φυσιολογικές διακυμάνσεις της διάθεσης και εκτελεστικές λειτουργίες (Mitchell & Phillips, 2007).

Η επίδραση του θυμικού στη λεκτική ευχέρεια, κατά την προχωρημένη ηλικία

Οι εκτελεστικές λειτουργίες αποτελούν μία ομάδα αλληλοσχετιζόμενων ικανοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες για τη συμπεριφορά που είναι εστιασμένη και προσανατολισμένη σε ένα συγκεκριμένο στόχο (Τάνταρος & Νικολάου, 2009), καθώς μας επιτρέπουν να οργανώνουμε τις πληροφορίες που προσλαμβάνουμε από το περιβάλλον και να ελέγχουμε τα αποτελέσματα των πράξεών μας. Σε αυτές περιλαμβάνονται ικανότητες όπως η προσοχή, η επαγωγική σκέψη, η ενεργός ή εργαζόμενη μνήμη, η έναρξη και η αναστολή μιας συμπεριφοράς, η γνωστική ευελιξία και η λήψη αποφάσεων. Όλες αυτές οι ικανότητες στους ηλικιωμένους είναι μειωμένες (Bakos, Couto, Melo, Parente, Koller, & Bizarro, 2008). Αυτό εξηγείται από τη μετωπιαία υπόθεση της γήρανσης σύμφωνα με την οποία οι μετωπιαίοι λοβοί είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι με το πέρασμα της ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, η υπόθεση αυτή προβλέπει ότι οι λειτουργίες που εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από μετωπικές περιοχές, μειώνονται κατά τη γήρανση λόγω της απώλειας νευρώνων στις περιοχές αυτές, ενώ, αντίθετα, αυτές που είναι σχετικά ανεξάρτητες των μετωπιαίων λοβών παραμένουν σε καλή κατάσταση (Greenwood, 2000).

Όσον αφορά την επίδραση του θετικού θυμικού στις εκτελεστικές λειτουργίες, σε γενικές γραμμές υποστηρίζεται (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, Howerter, & Wager, 2000) ότι η θετική διάθεση είναι πιθανό να βελτιώσει γνωστικές διεργασίες που εξαρτώνται από την μετωπιαία περιοχή του φλοιού και τον πρόσθιο προσαγωγό του εγκεφάλου (Cabeza & Nyberg, 2000). Σύμφωνα με τους Baker, Frith και Dolan (1997), αυτές οι περιοχές του εγκεφάλου εμπλέκονται σε εκτελεστικές λειτουργίες όπως η λεκτική ευχέρεια.

Αναφορικά με το αρνητικό θυμικό, έχουν διεξαχθεί λίγες έρευνες σχετικά με την επίδραση που αυτό ασκεί στις εκτελεστικές λειτουργίες. Υπάρχουν ενδείξεις, βέβαια, ότι το αρνητικό συναίσθημα υψηλής έντασης μειώνει την επίδοση στα γνωστικά έργα γενικώς. Για παράδειγμα, τα άτομα που εμφανίζουν καταθλιπτικά συμπτώματα εμφανίζουν μικρότερο ενδιαφέρον για τέτοιες δοκιμασίες (Mitchell & Phillips, 2007). Σύμφωνα με έρευνα των Fredricson και Branigan (2005), το αρνητικό θυμικό περιορίζει την τάση για δράση, μειώνοντας την επίδοση ανάμεσα σε άλλα και στα έργα λεκτικής ευχέρειας.

Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο πως ένας αριθμός από μεθοδολογικά θέματα περιορίζουν την ερμηνεία της διαθέσιμης βιβλιογραφίας σχετικά με την επίδραση του αρνητικού και του θετικού θυμικού στις εκτελεστικές λειτουργίες. Ο κύριος λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ότι οι διάφορες έρευνες διαφέρουν στις τεχνικές που χρησιμοποιούν για να προκαλέσουν συναίσθημα (Ashby et al., 1999).

Όσον αφορά, ειδικότερα, την εξέταση της λεκτικής ευχέρειας ατόμων προχωρημένης ηλικίας, προκειμένου να διαφανεί το επίπεδο των εκτελεστικών τους λειτουργιών, αξίζει να επισημανθεί ότι τα έργα λεκτικής ευχέρειας απαιτούν ταχεία παραγωγή λέξεων και η επίδοση σε αυτά εξαρτάται τόσο από θεμελιώδεις όσο κι από μια σειρά γνωστικές διεργασίες υψηλής ιεραρχίας (εκτελεστικές λειτουργίες). Στις πρώτες περιλαμβάνονται οι πλούσιες λεξιλογικές γνώσεις, η δυνατότητα ορθογραφικού ελέγχου και η προσοχή. Ένας εξεταζόμενος σε τέτοια έργα με σκορ υψηλότερο του μέσου όρου, έχει επίσης ισχυρές εκτελεστικές λειτουργίες, όπως η ικανότητα έναρξης της δράσης, η ικανότητα ανάκτησης λέξεων και η ταυτόχρονη επεξεργασία και παρακολούθηση (Clark, Iversen, & Goodwin, 2001) που επιτρέπει να αλλάζει κανείς τις στρατηγικές αναζήτησης, με στόχο τη μέγιστη παραγωγή λέξεων (Mitchell & Phillips, 2007). Συνεπώς, οι χαμηλές βαθμολογίες σε τέτοιες δοκιμασίες μπορεί να αποτελούν ένδειξη κάποιου ελλείμματος σε μία ή περισσότερες θεμελιώδεις γνωστικές ικανότητες, όπως, για παράδειγμα, το χαμηλό επίπεδο λεξιλογίου και οι φτωχές φωνολογικές δεξιότητες ή / και σε μία ή περισσότερες εκτελεστικές λειτουργίες (Delis, Kaplan, & Kramer 2001).

Σχετικά με την επίδραση του θυμικού στις δοκιμασίες λεκτικής ευχέρειας, οι Ashby, Isen και Turken (1999) υποστήριξαν ότι το θετικό θυμικό φαίνεται να βελτιώνει τη λεκτική ευχέρεια, λόγω της ενίσχυσης της ευελιξίας στην εντόπιση νέων τρόπων κατηγοριοποίησης. Σημαντικό ρόλο σε αυτό φαίνεται να διαδραματίζει η

συνεπακόλουθής του αύξησης της ντοπαμίνης στον εγκέφαλο (Butler, Rorsman, Hill & Tuma, 1993). Υπάρχουν επίσης ευρήματα ότι η χαρούμενη διάθεση βελτιώνει τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων (Isen, 2001), γεγονός που ίσως υποδηλώνει ότι οι επιδόσεις στα έργα λεκτικής ευχέρειας θα πρέπει να βελτιώνονται σε συνθήκες ευχάριστης διάθεσης λόγω της εφαρμογής καινοτόμων στρατηγικών. Εν αντιθέσει, οι Phillips, Bull, Adams και Fraser (2002) δε βρήκαν επίδρασή του στον αριθμό των παραγόμενων λέξεων (Mitchell & Philips, 2007).

Όσον αφορά το αρνητικό θυμικό, δεν υπάρχουν ξεκάθαρα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις επιπτώσεις αυτού στη λεκτική ευχέρεια. Σύμφωνα με την έρευνα στην ευρύτερη περιοχή, η εγκεφαλική δομή η οποία πλήττεται από την ψυχολογική πίεση γενικότερα είναι κυρίως ο προμετωπιαίος φλοιός, ο οποίος συνδέεται θεωρητικά κι ερευνητικά με τη φυσιολογική αντίδραση του οργανισμού μας στο στρες (Denollet & De Vries, 2006). Επιπλέον, η χρόνια υψηλή έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες μπορεί να επηρεάσει πολλές άλλες περιοχές που υποστηρίζουν ακόμη και θεμελιώδεις γνωστικές διεργασίες (Pardon, 2007).

Πέραν των ευρημάτων που αφορούν τις κλασσικές δοκιμασίες λεκτικής ευχέρειας και σε σχέση με το συνδυασμό λεκτικής ευχέρειας και της εκτελεστικής λειτουργίας της εναλλαγής, αξίζει να επισημανθεί ότι η εναλλαγή μεταξύ λέξεων που ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία. Ουσιαστικά, απαιτεί τόσο τη ραγδαία ανάκτηση λέξεων όσο και γνωστική ευελιξία, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η άμεση μετατόπιση από μία σε μία άλλη σημασιολογική κατηγορία (Monsell, 2003). Μάλιστα, ο συνδυασμός της ευχέρειας και της εναλλαγής στο πλαίσιο της ίδιας δοκιμασίας μπορεί να οδηγήσει σε μετωπιαία δυσλειτουργία. Σε τέτοιου είδους έργα, ακόμη και οι εξεταζόμενοι που δεν πάσχουν από κάποια νευρολογική δυσλειτουργία, εμφανίζουν χαμηλότερη επίδοση στην παραγωγή των λέξεων με τη σωστή σειρά. Με άλλα λόγια, ενώ είναι σε θέση να παράγουν τις λέξεις των δύο κατηγοριών, κατά τη διαδικασία της εναλλαγής, αποτυγχάνουν στη μετατόπιση μπρος και πίσω μεταξύ των σημασιολογικών κατηγοριών (Mitchell & Philips, 2007).

Πέραν της εγγενούς δυσκολίας του συνδυασμού λεκτικής ευχέρειας – εναλλαγής, το θυμικό φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επίδρασης στην ίδια τη λειτουργία της εναλλαγής. Από τη μία πλευρά, έχει βρεθεί πως το θετικό θυμικό

μπορεί να έχει διευκολυντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς όντας σε θετική διάθεση το άτομο, αυξάνεται η ευελιξία του και έτσι μπορεί να ενισχυθεί η δυνατότητα εναλλαγής μεταξύ διαφορετικών γνωστικών συνόλων. Η Ashby και οι συνεργάτες της (1999) υποστήριξαν ότι η ευδιαθεσία, μέσω της επίδρασής της στο σύστημα έκκρισης της ντοπαμίνης, μπορεί να προωθή τη γνωστική ευελιξία. Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι δοκιμασίες που απαιτούν νέες προσεγγίσεις, ευνοούνται από το θετικό θυμικό, καθώς αυτό βελτιώνει την επίδοση σχετικά με την εναλλαγή μεταξύ νέων γνωστικών συνόλων. Αυτό συμβαίνει διότι η θετική διάθεση αυξάνει την προσοχή σε ένα καινούργιο ερέθισμα, μειώνοντας τα λάθη. Από την άλλη πλευρά, όμως, οι Phillips, Bull και οι συνεργάτες τους (2002) υποστήριξαν ότι η εναλλαγή επηρεάζεται με αρνητικό τρόπο από το θετικό θυμικό. Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση που η εναλλαγή αφορά γνωστικά σύνολα τα οποία είναι ήδη οικεία στον εξεταζόμενο και δε παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Σε αυτή την περίπτωση, η παρουσία του θετικού θυμικού δυσχεραίνει την επίδοση, καθώς, όταν η προσοχή μετατοπίζεται σε ένα οικείο ερέθισμα, το θετικό θυμικό αυξάνει τα λάθη (Mitchell & Phillips, 2007). Για το αρνητικό θυμικό η βιβλιογραφία που υπάρχει είναι πολύ περιορισμένη. Υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι αυτό δεν επιδρά στην εναλλαγή και πως τα άτομα που εμφανίζουν καταθλιπτικά συμπτώματα δεν παρουσιάζουν διαφορά στην επίδοση σε τέτοιου είδους έργα, συγκριτικά με τα υγιή άτομα. Ωστόσο, υπάρχουν και ευρήματα που υποστηρίζουν ακριβώς το αντίθετο (Fossati, Guillaume, Ergis, & Allilaire, 2003).

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι, όπως συμβαίνει με τις περισσότερες δοκιμασίες εκτελεστικών λειτουργιών, η επίδοση σε έργα λεκτικής ευχέρειας είτε μπορεί να επηρεαστεί και από άλλους παράγοντες, όπως είναι η φαρμακευτική αγωγή του εξεταζόμενου και τα συμπτώματα πόνου, ή να οφείλεται σε προσπάθεια που δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές του δυνατότητες (Delis et al., 2001).

Ο ρόλος των ατομικών – δημογραφικών παραγόντων στη σχέση μεταξύ θυμικού και γνωστικής γήρανσης

Ένα είδος παραγόντων που θα μπορούσαν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του προτύπου των σχέσεων μεταξύ θυμικού και λεκτικής ευχέρειας κατά την ύστερη ζωή, είναι οι επονομαζόμενοι ατομικοί-δημογραφικοί παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων και ορισμένων βιοδεικτών, οι οποίοι συστηματικά έχουν συνδεθεί με τη γνωστική γήρανση (Spiro & Brady, 2008). Αναλυτικά, στη βιβλιογραφία της γηροψυχολογίας είναι ευρέως γνωστό ότι η ηλικία συχνά χρησιμοποιείται ως ερμηνευτικός παράγοντας της έκπτωσης του «γιγνώσκειν», προϊούσης της ηλικίας. Ωστόσο, προσφάτως επικρατεί η άποψη ότι η ηλικία δεν μπορεί να αποτελεί ερμηνευτικό παράγοντα του τι συμβαίνει σε ψυχολογικό επίπεδο, κατά τη γήρανση, αλλά μάλλον θα πρέπει να αντιμετωπίζεται από τους ειδικούς ως ένας χρονικός-περιγραφικός άξονας κατά μήκος του οποίου ταξινομούνται διάφορα αναπτυξιακά φαινόμενα (Spiro & Brady, 2008). Όμως, αν αυτή η άποψη αποτελεί το «σωστό δρόμο» για την ερμηνεία της γνωστικής γήρανσης, εύλογα τίθεται ο προβληματισμός ότι θα πρέπει να υπάρχουν κάποιοι άλλοι παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν τη γνωστική έκπτωση, προϊούσης της ηλικίας (Spiro & Brady, 2008). Ως τέτοιοι αναδεικνύονται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία η υγεία και ο τρόπος ζωής.

Όσον αφορά την υγεία, η επικρατούσα θεωρητική προσέγγιση που τη συνδέει με το γνωστικό γήρας είναι γνωστή ως «αγγειακή υπόθεση (vascular hypothesis)» (Bowler, 2005; Spiro & Brady, 2008). Σύμφωνα με αυτήν, βασικοί παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση αγγειακών νοσημάτων, όπως η υπέρταση, η υπερλιπιδαιμία και ο διαβήτης, επιδρούν κυρίως σε γνωστικές λειτουργίες που υποστηρίζονται από το μετωπιαίο εγκεφαλικό σύστημα. Εφόσον η αύξηση αυτών των παραγόντων κινδύνου είναι ραγδαία, προϊούσης της ηλικίας, η γνωστική γήρανση θα μπορούσε ουσιαστικά να ερμηνεύεται από την υποκείμενη καρδιαγγειακή παθολογία και τις βλάβες που αυτή προκαλεί πρωτίστως στη λευκή ουσία (Peters, 2006). Επιπλέον, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικο-συναισθηματικής επιλογής (Kryla-Lighthall & Mather, 2009), η βελτιστοποίηση της συναισθηματικής εμπειρίας που λαμβάνει χώρα κατά την προχωρημένη ηλικία απαιτεί γνωστικό έλεγχο κι άρα, σχετικά ισχυρές εκτελεστικές λειτουργίες για να επιτευχθεί. Συνεπώς, η υποκείμενη καρδιαγγειακή παθολογία και οι συνέπειές της στον εγκέφαλο θα μπορούσαν, επίσης, να ερμηνεύσουν την

επικράτηση του αρνητικού θυμικού (π.χ., καταθλιπτικά συμπτώματα, άγχος) σε ηλικιωμένα άτομα και την απώλεια της ικανότητας να βελτιστοποιούν το θυμικό τους. Με τη σειρά της, αυτή η απώλεια έχει συνέπειες και σε γνωστικές λειτουργίες που, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, θα μπορούσαν να ενισχυθούν από τη θετικά φορτισμένη πληροφορία ή εμπειρία (Kryla-Lighthall & Mather, 2009). Σε ερευνητικό επίπεδο, λοιπόν, θα πρέπει να συλλέγονται πληροφορίες, έστω και μέσω αυτοαναφορών, τουλάχιστον για τρεις βασικούς βιοδείκτες των συμμετεχόντων σε γηροψυχολογικές έρευνες, δηλαδή, για το αν έχουν διαγνωστεί ως υπερτασικοί, υπερλιπιδαιμικοί και διαβητικοί.

Σχετικά με τον τρόπο ζωής, λειτουργικοί βιοδείκτες, δηλαδή μετρήσεις σχετικές με την αισθητηριοκινητική λειτουργικότητα του ατόμου στην «καθημερινή ζωή» θεωρούνται, επίσης, βασικοί για την ερμηνεία του προτύπου των σχέσεων μεταξύ ψυχολογικών ιδιοτήτων στην προχωρημένη ηλικία. Για παράδειγμα, η φυσική δραστηριότητα, η σωματική άσκηση, η πνευμονική λειτουργικότητα, η μυϊκή δύναμη και μάζα αλλά και το κάπνισμα και η παχυσαρκία έχουν επανειλημμένα συνδεθεί με μετρήσεις της αιμάτωσης του εγκεφάλου, η οποία, με τη σειρά της, συνδέεται με τη γνωστική επίδοση (Anstey, 2008). Επιπροσθέτως, η γνωστική και συναισθηματική λειτουργικότητα των ηλικιωμένων έχει συνδεθεί με κοινωνικούς πόρους, δηλαδή με την ικανότητα των ηλικιωμένων να ενσωματώνονται επιτυχώς στο κοινωνικό σύνολο μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα, την κοινωνική συμμετοχή και την κοινωνική υποστήριξη. Συνεπώς, πληροφορίες για θέματα όπως η ύπαρξη συντρόφου στη ζωή ή η διαμονή του ατόμου σε πόλη ή χωριό θεωρείται ότι συμβάλλουν στην ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ των ψυχολογικών του ιδιοτήτων (Barnes, Cagney, & Mendes de Leon, 2008).

Ωστόσο, ως ίσως ο πιο ισχυρός περιβαλλοντικός παράγοντας που θα μπορούσε να δράσει ως παράγοντας κινδύνου για το ψυχολογικό γήρας έχει αναδειχθεί, κυρίως βάσει επιδημιολογικών μελετών, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Reynolds, 2008). Αντιθέτως, η υψηλού επιπέδου μόρφωση φαίνεται ότι μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά όχι μόνον για τη συσσώρευση γνώσης κι εμπειρογνωμοσύνης, προϊούσης της ηλικίας, αλλά και για τη διατήρηση ενός υψηλότερου επιπέδου γονιδιακά καθορισμένης – ρέουσας νοημοσύνης μέχρι και τις αρχές της τέταρτης ηλικίας (80-82 έτη) (Schaie, 2008). Δεδομένου, λοιπόν, ότι από τα ηλικιωμένα άτομα

στην Ελλάδα τα περισσότερα έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, αυτός ο παράγοντας θα πρέπει σαφώς να συνυπολογίζεται στη γηροψυχολογική έρευνα γενικά αλλά κυρίως όταν σε αυτήν συγκρίνονται ομάδες ηλικίας (π.χ., νέοι – ηλικιωμένοι). Κι αυτό, διότι οι νεαροί ενήλικες στην Ελλάδα, σε σαφή αντίθεση με τους ηλικιωμένους, έχουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό τους υψηλό μορφωτικό επίπεδο (βλ. ενδεικτικά, Moraitou, Papantoniou, Gkinopoulos, & Nigritinou, 2013). Τέλος, στους ατομικούς-δημογραφικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνεται συνήθως και το φύλο, αν και η υπάρχουσα βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι γενικά ακόμη και οι υπάρχουσες διαφορές φύλου μετριάζονται ή και εξαλείφονται, προϊούσης της ηλικίας.

Με βάση τη θεωρία, στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει την επίδραση του θυμικού, αρνητικού και θετικού, στη λεκτική ευχέρεια, κατά την προχωρημένη ηλικία. Ειδικότερα, αναμενόταν ότι το αρνητικό θυμικό δεν θα επιδρά στην επίδοση στα έργα λεκτικής ευχέρειας, παρά μόνον με τη μορφή των καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Αναμενόταν ότι όσο περισσότερα είναι αυτά, τόσο χειρότερη θα είναι η επίδοση στα έργα λεκτικής ευχέρειας και κυρίως στο έργο που μετρά λεκτική ευχέρεια σε συνθήκη εναλλαγής σημασιολογικών κατηγοριών (Υπόθεση 1). Όσον αφορά το θετικό θυμικό, αυτό αναμενόταν ότι θα ενισχύει την επίδοση των ατόμων προχωρημένης ηλικίας στα έργα λεκτικής ευχέρειας (Υπόθεση 2). Σε σχέση με την έμμεση επίδραση ατομικών-δημογραφικών παραγόντων, μέσω του θυμικού, στη λεκτική ευχέρεια, υπήρχε η υπόθεση ότι η ηλικία και η σωματική άσκηση θα επιδρούν έμμεσα θετικά στη λεκτική ευχέρεια, μέσω της ενίσχυσης του θετικού θυμικού. Από την άλλη, η διάγνωση υπέρτασης και υπερχοληστεριναιμίας θα επιδρούν έμμεσα αρνητικά στη λεκτική ευχέρεια, μέσω της αρνητικής τους επίδρασης στο θετικό θυμικό (Υπόθεση 3).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελούνταν από 60 άτομα τελευταίας μέσης και γεροντικής ηλικίας (55 έως 87 ετών). Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν τα 67.5 χρόνια ($T.A. = 9.91$). Οι 27 (45%) από τους συμμετέχοντες ήταν άντρες και οι 33 (55%) γυναίκες. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο, το 48.3% ήταν χαμηλού μορφωτικού επιπέδου (0-9 χρόνια εκπαίδευσης), το 40% μέσου (10-12 χρόνια εκπαίδευσης), ενώ το 11.7% υψηλού μορφωτικού επιπέδου (13 και πάνω χρόνια εκπαίδευσης). Όσον αφορά τη σωματική άσκηση των συμμετεχόντων, ποσοστό της τάξης του 55% απάντησε θετικά, ενώ το

45% ανέφερε πως δεν ασκούσαν καθόλου. Η πλειοψηφία των ατόμων (71.7%) ζούσε με τον/την σύντροφό τους. Οι 48 από τους συμμετέχοντες κατοικούσαν σε πόλη και οι υπόλοιποι 12 σε χωριό. Οι περισσότεροι ανέφεραν πως δεν κάπνιζαν (73.3%) και ένα μικρό ποσοστό ατόμων (18.3%) ανέφερε ότι έπασχε από διαβήτη. Οι μισοί σχεδόν από τους συμμετέχοντες (46.7%) ανέφεραν υψηλά επίπεδα αρτηριακής πίεσης και ποσοστό της τάξης του 38.3% ανέφερε υψηλό επίπεδο χοληστερόλης στο αίμα.

Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη σε χρονικό διάστημα δύο μηνών. Για τη διεξαγωγή της έρευνας, ζητήθηκαν αρχικά πληροφορίες για τα εξής ατομικά - δημογραφικά στοιχεία: ηλικία, φύλο, μορφωτικό επίπεδο, σωματική άσκηση, κάπνισμα, διάγνωση (αυτοαναφερόμενη) υπέρτασης, υπερχοληστεριναιμίας, διαβήτη, ύπαρξη συντρόφου στη ζωή, διαμονή σε πόλη ή χωριό, διάγνωση εθισμού, ψύχωσης, νευρολογικής νόσου. Η διαδικασία αυτή γινόταν σε όλους τους συμμετέχοντες πρώτη, διότι από τα ατομικά στοιχεία που ζητούνταν, η αυτο-αναφερόμενη διάγνωση εθισμού καθώς και η αυτοαναφερόμενη διάγνωση ψύχωσης και νευρολογικής νόσου αποτελούσαν κριτήρια αποκλεισμού των υποψηφίων για συμμετοχή στην παρούσα έρευνα. Εν συνεχεία, χορηγήθηκαν η Γηριατρική Κλίμακα Κατάθλιψης, η Δοκιμασία Λεκτικής Ευχέρειας της συστοιχίας D-KEFS (την οποία συνιστούν 3 επιμέρους δοκιμασίες) και η Κλίμακα Αρνητικού και Θετικού Θυμικού, με τυχαία σειρά για κάθε συμμετέχοντα. Η χορήγηση πραγματοποιήθηκε ατομικά, σε ήσυχο και απομονωμένο περιβάλλον, και διαρκούσε περίπου 20 λεπτά για τον κάθε συμμετέχοντα. Δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός, παρά μόνο στις δοκιμασίες λεκτικής ευχέρειας. Πριν από τη χορήγηση των παραπάνω δοκιμασιών, μοιράστηκαν έντυπα με πληροφορίες σχετικά με την έρευνα και το σκοπό της, ενώ δόθηκε και γραπτή εγγύηση για απόλυτη εχεμύθεια. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι κατέστη σαφές σε κάθε συμμετέχοντα πως μπορεί να διακόψει τις δοκιμασίες, οποιαδήποτε στιγμή νιώσει άβολα. Όλοι οι συμμετέχοντες έδωσαν έγγραφη ενυπόγραφη συγκατάθεση. Για την συλλογή του δείγματος προσεγγίστηκαν άτομα σε Κέντρα Ανοιχτής Προστασίας Ηλικιωμένων (ΚΑΠΗ) στη Βόρεια Ελλάδα (Θεσσαλονίκη, Κατερίνη και Νάουσα).

Εργαλεία

Γηριατρική Κλίμακα Κατάθλιψης (GDS - Geriatric Depression Scale): δημιουργήθηκε από τους Yesavage, Brink, Rose, Lum, Huang, Adey και Leire, το 1983, για να ελέγξει την ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων στους ηλικιωμένους (Almeida & Almeida, 1999). Συνεπώς συνδέεται με το αρνητικό θυμικό. Πολλές εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει πως η κλίμακα είναι έγκυρη και αξιόπιστη (Fountoulakis, Tsolaki, Iacovides, Yesavage, O'Hara, Kazis, & Ierodiakonou, 1999. Parmelee & Kaltz, 1990. Sheikh & Yesavage, 1986). Η πρωτότυπη κλίμακα περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις και δημιουργήθηκε για να ελέγξει τις διαταραχές του συναισθήματος στους ηλικιωμένους (Yesavage et al., 1983). Στη συνέχεια, το 1986, δημιουργήθηκε και μια σύντομη εκδοχή της, η οποία χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα μελέτη, από τους Sheikh και Yesavage. Αυτή είναι η «GDS» των 15 ερωτήσεων, η οποία μεταφράστηκε και σταθμίστηκε στην Ελλάδα από τους Fountoulakis et al. (1999). Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στη σύντομη αυτή εκδοχή είναι οι πιο αντιπροσωπευτικές για την ανίχνευση της κατάθλιψης (Sheikh & Yesavage, 1986). Η κλίμακα εστιάζει στις ανησυχίες του ατόμου και στον τρόπο αντίληψης της ποιότητας της ζωής του, αποφεύγοντας ερωτήσεις που αφορούν σωματικά ενοχλήματα. Δεν περιέχει ερωτήματα για την εκτίμηση της διεγερτικής ή ψυχωτικής συμπεριφοράς. Εμφανίζει υψηλή εσωτερική συνοχή: Cronbach's alpha = .94. Ως προς τη δομική της εγκυρότητα, η διερευνητική παραγοντική ανάλυση των Fountoulakis et al. (1999) ανέδειξε 4 παράγοντες, έναν γνωστικό (καταθλιπτικό περιεχόμενο της σκέψης), έναν που αντανακλά το συναισθηματικό, έναν που αφορά την κοινωνική απόσυρση και τη λειτουργικότητα, και τέλος, έναν που αφορά το αίσθημα αβοηθησίας και το φόβο για το μέλλον.

Ως εργαλείο ανίχνευσης της κατάθλιψης, φαίνεται να έχει υψηλή διαγνωστική ακρίβεια (Parmelee & Kaltz, 1990). Έχει ιδιαίτερα ευρεία χρήση, καθώς η χορήγησή του είναι απλή, αποτελεσματική και με χαμηλό κόστος. Οι 15 ερωτήσεις της κλίμακας αυτής είναι ερωτήσεις αυτο-αναφοράς, «κλειστού» τύπου και απαντώνται με «ναι» ή «όχι» (Birrer & Vemuri, 2004). Οι πέντε ερωτήσεις είναι θετικές (υποδηλώνουν έλλειψη κατάθλιψης) και οι δέκα αρνητικές (υποδηλώνουν ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων). Σχετικά με τη βαθμολόγηση, στις θετικά διατυπωμένες ερωτήσεις, το «ναι» παίρνει μηδέν (0) ενώ το «όχι» ένα βαθμό (1). Στις αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις ισχύει το αντίθετο, καθώς το «ναι» πιστώνεται με ένα βαθμό και το «όχι»

με μηδέν. Στο τέλος, υπολογίζεται η συνολική βαθμολογία (Birrer & Vemuri, 2004). Για τη βαρύτητα της κατάθλιψης ακολουθήθηκε η κατηγοριοποίηση σύμφωνα με την ελληνική στάθμιση της Γηριατρικής Κλίμακας Κατάθλιψης, όπου 0–5 βαθμοί αντιστοιχούν σε «απουσία καταθλιπτικών συμπτωμάτων», 6–10 σε «μέτρια κατάθλιψη» και 11–15 σε «σοβαρή κατάθλιψη» (Fountoulakis et al., 1999).

Η Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Θυμικού (PANAS-Positive and Negative Affect Schedule): Αποτελείται από 20 ερωτήσεις αυτο-αναφοράς που μετρούν το θετικό και το αρνητικό θυμικό και έχει αναπτυχθεί από τους Watson, Clark και Tellegen, το 1988. Η προσαρμογή του στα ελληνικά έγινε από τις Μωραΐτου και Ευκλείδη (Moraitou & Efklides, 2009). Το αρνητικό και το θετικό θυμικό αντικατοπτρίζουν βασικές διαστάσεις της διάθεσης. Το υψηλό αρνητικό θυμικό προκύπτει από την υποκειμενική δυσφορία και τη δυσαρέσκεια, ενώ το χαμηλό από την απουσία αυτών των αισθημάτων. Αντιθέτως, το θετικό θυμικό αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο ένα άτομο νιώθει ηρεμία ή/και βιώνει ευχάριστη εμπλοκή με το περιβάλλον (Crawford & Henry, 2010). Έτσι, συναισθήματα, όπως ο ενθουσιασμός και η εγρήγορση είναι ενδεικτικά του υψηλού θετικού θυμικού, ενώ ο λήθαργος και η θλίψη χαρακτηρίζουν το αρνητικό θυμικό (Watson & Clark, 1984). Το PANAS αποτελείται από δύο υποκλίμακες, με 10 ερωτήσεις αυτο-αναφοράς η καθεμία, και αναπτύχθηκε ακριβώς για να μετρήσει το θετικό και το αρνητικό θυμικό. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο έχουν βιώσει ένα συγκεκριμένο συναίσθημα μέσα σε μία προσδιορισμένη χρονική περίοδο, επιλέγοντας απαντήσεις που κυμαίνονταν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, από το 1 = «πολύ λίγο ή καθόλου» ως το 5 = «πολύ» (Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

Το PANAS αποτελεί έγκυρη κλίμακα μέτρησης του θυμικού και μπορεί να θεωρηθεί ότι παρέχει ακριβείς εκτιμήσεις (Clark & Watson, 1991. Moraitou & Efklides, 2009. Papantoniou, Moraitou, Kaldrimidou, Plakitsi, Filippidou, & Katsadima, 2012). Στην ελληνική προσαρμογή αποδείχτηκε ότι Cronbach's $\alpha = .84$ για το θετικό θυμικό και $\alpha = .82$ για το αρνητικό θυμικό, και πράγματι βρέθηκε ότι μετρούσε δύο διαστάσεις ύστερα από επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (Moraitou & Efklides, 2009. βλ. και Papantoniou et al., 2012). Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί ότι οι όροι «θετικό» και «αρνητικό» θυμικό είναι παραπλανητικοί. Σύμφωνα με τους Watson, Wiese, Vaidya και Tellegen (1999), οι όροι αυτοί θα πρέπει να μετονομαστούν σε θετική και αρνητική ενεργοποίηση, αντιστοίχως. Το PANAS έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορες έρευνες και για διάφορους σκοπούς, και η δημοτικότητά του φαίνεται να οφείλεται

στη συντομία του καθώς και τη στενή σχέση που έχει με την έννοια του άγχους και της κατάθλιψης (Clark & Watson, 1991). Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικό στη διαφοροποίηση μεταξύ της κατάθλιψης και τους άγχους σε κλινικά δείγματα. Το πιο αμφιλεγόμενο χαρακτηριστικό του ωστόσο είναι η υποτιθέμενη ανεξαρτησία σε καθεμία από τις υποκλίμακές του.

Η Δοκιμασία Λεκτικής Ευχέρειας της συστοιχίας D-KEFS: Το D-KEFS (Delis-Karlan Executive Function System) δημιουργήθηκε από τους Dean Delis, Edith Kaplan και Joel Kramer και δημοσιεύτηκε το 2001. Το εργαλείο αυτό ήταν μία από τις πρώτες γνωστικές συστοιχίες που σταθμίστηκαν σε μεγάλο και αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού. Είναι σχεδιασμένο ειδικά για την αξιολόγηση των γνωστικών λειτουργιών, συμπεριλαμβανομένων των εκτελεστικών λειτουργιών της ευελιξίας της σκέψης, της αναστολής, του ελέγχου των παρορμήσεων και της διατήρησης κανόνων. Επιτρέπει στον εξεταστή να παράγει και να αξιολογεί κλινικές υποθέσεις σχετικά με τις γνωστικές και εκτελεστικές λειτουργίες ενός εξεταζομένου, συγκρίνοντας τις επιδόσεις του σε μια σειρά από δοκιμασίες. Αποτελείται από εννέα αυτοτελείς δοκιμασίες, μια εκ των οποίων είναι η Δοκιμασία Λεκτικής Ευχέρειας (Delis, Kramer, Kaplan, & Holdnack, 2004).

Η δοκιμασία λεκτικής ευχέρειας αποτελείται από τρεις συνθήκες: την παραγωγή λέξεων από ένα συγκεκριμένο γράμμα της αλφαβήτου (Letter Fluency), την παραγωγή λέξεων από συγκεκριμένες κατηγορίες (Category Fluency), και την παραγωγή λέξεων διά της εναλλαγής μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών (Category Switching). Σε κάθε υποδοκιμασία δίνεται στον εξεταζόμενο ένα λεπτό για να παράγει όσο περισσότερες λέξεις μπορεί. Στην πρώτη συνθήκη αξιολογείται η ταυτόχρονη επεξεργασία (καθώς ζητείται από τον εξεταζόμενο να παρατηρεί τους κανόνες της δοκιμασίας), η συστηματική ανάκτηση παρόμοιων φωνολογικά λέξεων και η ταχύτητα της επεξεργασίας. Η καλή επίδοση των εξεταζόμενων εξαρτάται από τη λεκτική γνώση, τη γρήγορη και συστηματική ανάκτηση λέξεων και την ταυτόχρονη επεξεργασία και παρακολούθηση. Η χαμηλή επίδοση σε αυτή τη δοκιμασία σχετίζεται με έλλειμμα σε μία ή περισσότερες θεμελιώδεις λεκτικές ικανότητες και σε βασικές ικανότητες εκτελεστικών λειτουργιών, όπως η έλλειψη επαρκούς προσοχής. Κατά τη διάρκεια της πρώτης συνθήκης, δίνεται στον εξεταζόμενο η οδηγία ότι μέσα σε 60 δευτερόλεπτα πρέπει να παράγει όσο περισσότερες λέξεις μπορεί, από ένα συγκεκριμένο γράμμα της αλφαβήτου. Τα γράμματα της αλφαβήτου από τα οποία αναμένεται η παραγωγή των λέξεων στην ελληνική προσαρμογή των Μωραΐτου και

Παπαντωνίου, για τις ανάγκες αυτή της εργασίας, είναι το Άλφα, το Φι και το Σίγμα. Πριν την έναρξη της δοκιμασίας, ο εξεταζόμενος ενημερώνεται σχετικά με τους κανόνες που οφείλει να τηρήσει, καθώς δεν πρέπει να πει όνομα ανθρώπου, όνομα τοποθεσίας, αριθμό, καθώς επίσης και την ίδια λέξη με διαφορετική κατάληξη. Προκειμένου να θυμάται τι δεν πρέπει να ειπωθεί, τοποθετείται μπροστά του ένα φύλλο χαρτί πάνω στο οποίο αναγράφονται αυτοί οι κανόνες. Κάθε λέξη που ακολουθεί τα κριτήρια που δίνονται, δεν αποτελεί επανάληψη αλλά ούτε και γραμματική παραλλαγή προηγούμενης λέξης, θεωρείται σωστή. Αν μία λέξη επαναλαμβάνεται επειδή έχει και δεύτερη σημασία, αυτό θα πρέπει να ειπωθεί, αλλιώς θεωρείται λάθος, ενώ η γραμματική παραλλαγή θεωρείται σωστή μόνο στις περιπτώσεις που υπάρχει διαφοροποίηση του νοήματος της λέξης. Επιπλέον, σωστές απαντήσεις θεωρούνται και οι «σύνθετες λέξεις» με παύλα, καθώς επίσης και τα ονόματα μηνών και ημερών. Κάθε σωστή απάντηση πιστώνεται με ένα βαθμό (Delis et al., 2004).

Στη δεύτερη συνθήκη, ζητείται από τον εξεταζόμενο να κατονομάσει όσο περισσότερες λέξεις μπορεί, από μια συγκεκριμένη εννοιολογική κατηγορία, μέσα σε εξήντα δευτερόλεπτα. Αυτή η συνθήκη απαιτεί, όπως και η προηγούμενη, ευρεία λεξιλογική γνώση και καλό επίπεδο εκτελεστικών και γνωστικών λειτουργιών. Αυτό που τη διαφοροποιεί από την προηγούμενη συνθήκη είναι η ανάκτηση λέξεων από υψηλής συχνότητας σημασιολογική κατηγορία. Η ανάκτηση λέξεων από σημασιολογικές κατηγορίες απαιτεί λιγότερη προσπάθεια από την παραγωγή λέξεων από ένα συγκεκριμένο γράμμα. Οι σημασιολογικές κατηγορίες σε αυτή τη συνθήκη είναι τα «ζώα» και τα «ονόματα αγοριών». Το αρχικό γράμμα της λέξης δεν παίζει κάποιο ρόλο, καθώς το άτομο μπορεί να πει λέξεις από όλα τα γράμματα της αλφάβητου. Σωστές απαντήσεις θεωρούνται όλες οι λέξεις που εντάσσονται σε αυτές τις κατηγορίες. Οι γραμματικές παραλλαγές καθώς και οι επαναλήψεις θεωρούνται και σε αυτή τη συνθήκη λαθεμένες, ενώ τα συνώνυμα, οι λέξεις με πολλαπλές σημασίες, οι ασυνήθιστες λέξεις και οι παραλλαγές ονομάτων (υποκοριστικά), θεωρούνται σωστές. Από την άλλη πλευρά τα επίθετα που χαρακτηρίζουν είδη της κατηγορίας, όπως «σαρκοφάγο» θεωρούνται λάθος. Κάθε σωστή απάντηση και σε αυτή την κατηγορία πιστώνεται με ένα βαθμό.

Στην τρίτη και τελευταία δοκιμασία, ζητείται από το άτομο να παράγει λέξεις από διαφορετικές κατηγορίες, εναλλάξ. Σε αυτή τη δοκιμασία εξετάζεται η ευχέρεια σε συνδυασμό με την εναλλαγή. Η συνθήκη αυτή απαιτεί γρήγορη ανάκτηση από τη

σημασιολογική γνώση και γνωστική ευελιξία στην εναλλαγή μεταξύ δύο σημασιολογικών κατηγοριών. Οι κατηγορίες είναι τα «φρούτα» και τα «έπιπλα». Ο χρόνος που δίνεται είναι και πάλι ο ίδιος (60'). Το μόνο που απαιτείται είναι να δίνονται οι λέξεις εναλλάξ. Ως σωστή απάντηση θεωρείται κάθε λέξη που ανήκει στις συγκεκριμένες κατηγορίες. Οι ποικιλίες φρούτων θεωρούνται σωστές απαντήσεις. Επιπρόσθετα, σχετικά με την κατηγορία των επίπλων, ό,τι μπορεί να αγοραστεί από κατάστημα με έπιπλα θεωρείται ότι εμπίπτει σε αυτή την κατηγορία. Κάθε σωστή λέξη πιστώνεται και εδώ με ένα βαθμό, ενώ οι σωστές εναλλαγές βαθμολογούνται ξεχωριστά και πιστώνονται και αυτές με έναν πόντο η καθεμία.

Στο τέλος, υπολογίζεται το συνολικό σκορ από κάθε συνθήκη καθώς επίσης και ο αριθμός των σφαλμάτων, και αναγράφονται στη τελευταία σελίδα της Δοκιμασίας Λεκτικής Ευχέρειας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μετά από έλεγχο συχνοτήτων, θεωρήθηκε αναγκαίο να κρατηθούν, πλην της ηλικίας, ορισμένες μεταβλητές ατομικών - δημογραφικών στοιχείων για περαιτέρω αναλύσεις, με κριτήριο ότι οι απαντήσεις στα σχετικά ερωτήματα μοιράζονταν σχεδόν ισόποσα για το δείγμα της παρούσας εργασίας. Οι μεταβλητές αυτές ήταν το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, η γυμναστική / άσκηση, η υπέρταση και η υπερχοληστεριναιμία. Λόγω του ότι στο δείγμα υπερτερεί το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, δημιουργήθηκε μια νέα κατηγορία μορφωτικού επιπέδου, για λόγους εγκυρότητας. Στη κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονταν το μέσο και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Έτσι, οι 31 από τους συμμετέχοντες είχαν μέσο-υψηλό μορφωτικό επίπεδο (51.7 %), ενώ οι 29 (48.3%), ανέφεραν χαμηλή μόρφωση. Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι 11 από τους 60 συμμετέχοντες βρέθηκαν να παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης, εκ των οποίων οι 5 είχαν σοβαρή κατάθλιψη.

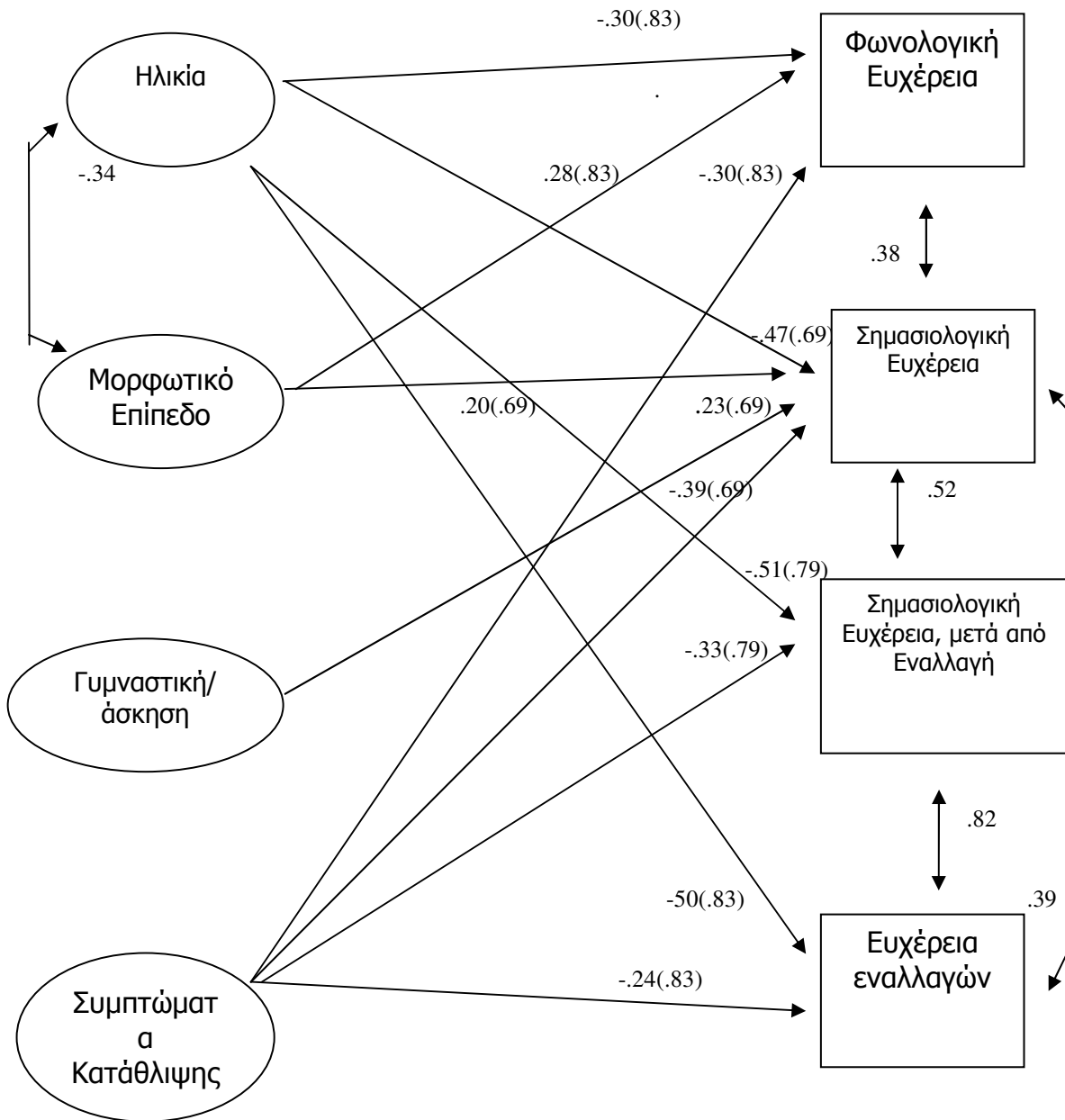
Στο επόμενο βήμα, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας των δύο διαστάσεων – υπο-κλιμάκων του PANAS, δηλαδή, του αρνητικού και του θετικού θυμικού. Βρέθηκε ότι για τη διάσταση του αρνητικού θυμικού η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ήταν: Cronbach's $\alpha = .80$, ενώ γι' αυτή του θετικού θυμικού ήταν: $\alpha = .79$. Στο σημείο αυτό πρέπει να υπενθυμιστεί ότι η εγκυρότητα παραγοντικής δομής του PANAS έχει επιβεβαιωθεί από τις Moraitou και Efklides (2009).

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε ανάλυση διαδρομών, μέσω του στατιστικού προγράμματος EQS 6.1 (Bentler, 2005), προκειμένου να ελεγχθεί η σχέση των ατομικών – δημογραφικών παραγόντων, του επιπέδου της κατάθλιψης και του

αρνητικού και θετικού θυμικού με τις δοκιμασίες λεκτικής ευχέρειας. Η ανάλυση διαδρομών χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις κατευθυνόμενες συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Έτσι, αφού εισήχθησαν ως προβλεπτικές μεταβλητές τα ατομικά – δημογραφικά στοιχεία, το επίπεδο κατάθλιψης, το αρνητικό και το θετικό θυμικό, και ως εξαρτημένες μεταβλητές οι τρεις συνθήκες λεκτικής ευχέρειας καθώς και η μεταβλητή του συνόλου των λαθών στη Δοκιμασία Λεκτικής Ευχέρειας, δοκιμάστηκαν μια σειρά μοντέλων διαδρομών. Το τελικό μοντέλο που επιβεβαιώθηκε, είναι ένα μοντέλο του οποίου οι δείκτες δείχνουν ότι έχει εξαιρετική προσαρμογή στα δεδομένα: Sattora-Bentler χ^2 (12.60) = 13.10, $p > .05$, CFI = 1.00, RMSEA = .04 (CI 90% : .00-.14). Πριν από την παρουσίαση του μοντέλου, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την επίδοση σε κάθε συνθήκη της Δοκιμασίας Λεκτικής Ευχέρειας (Πίνακας 1). Αμέσως μετά, ακολουθεί η σχηματική περιγραφή του μοντέλου διαδρομών που επιβεβαιώθηκε (Σχήμα 1).

Πίνακας 1: Μέση επίδοση στο έργο λεκτικής ευχέρειας σε όλες τις συνθήκες

Έργο λεκτικής ευχέρειας	M.O	T.A.
Φωνολογική ευχέρεια	22.8	8.5
Σημασιολογική ευχέρεια	24.4	7.8
Σημασιολογική ευχέρεια μετά από εναλλαγή	9.5	3.2
Ευχέρεια εναλλαγών	4.8	1.8



Σχήμα 1: Μοντέλο διαδρομών που εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ των ατομικών δημογραφικών παραγόντων, των συμπτωμάτων κατάθλιψης και της λεκτικής ευχέρειας. Όλες οι σχέσεις που διαγράφονται είναι σημαντικές σε επίπεδο: $p < .05$. Το σφάλμα μέτρησης δίνεται σε παρένθεση.

Από το Σχήμα 1 διαφαίνεται ότι η ηλικία έχει μέτρια αλλά σημαντική αρνητική επίδραση σε όλες τις δοκιμασίες. Όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία, τόσο χειροτερεύει η επίδοση. Βέβαια, σε αυτό συντελεί και η δυσκολία της δοκιμασίας, καθώς παρατηρείται ότι όσο αυξάνεται η δυσκολία των συνθηκών, τόσο ενισχύεται η

αρνητική επίδραση της ηλικίας, τουλάχιστον όσον αφορά τη σημασιολογική ευχέρεια. Η μόρφωση φαίνεται να λειτουργεί αντισταθμιστικά για τις δύο πρώτες συνθήκες. Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο βοηθά την επίδοση στις δύο πρώτες δοκιμασίες (φωνολογική και σημασιολογική ευχέρεια). Χαμηλή αλλά σημαντική θετική επίδραση φαίνεται να έχει και η σωματική άσκηση στην ευχέρεια τη σχετική με παραγωγή λέξεων από κατηγορίες (σημασιολογική).

Πέρα από τα ατομικά – δημογραφικά στοιχεία, τα οποία επιδρούν μόνον άμεσα κι όχι όπως αναμενόταν βάσει της Υπόθεσης 3, δηλαδή μέσω του θετικού θυμικού, στη λεκτική ευχέρεια, ο μόνος από τους παράγοντες του θυμικού που έχει μέτρια αρνητική αλλά σημαντική επίδραση σε όλες τις συνθήκες της λεκτικής ευχέρειας είναι το επίπεδο των καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Έτσι, όσο περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης αναφέρουν τα άτομα, τόσο χαμηλότερη είναι η επίδοσή τους σε όλες τις δοκιμασίες.

Η ηλικία με τη μόρφωση έχουν αρνητική συσχέτιση για το δείγμα της παρούσας έρευνας, καθώς όσο αυξάνεται η ηλικία, μειώνεται η μόρφωση. Βρέθηκε επίσης ότι οι δύο πρώτες συνθήκες (φωνολογική και σημασιολογική) της Δοκιμασίας Λεκτικής Ευχέρειας έχουν σημαντική αλλά σχετικά χαμηλή σχέση μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι πρόκειται για συναφή αλλά όχι ταυτόσημα έργα. Οι δοκιμασίες παραγωγής λέξεων από κατηγορίες (με και χωρίς εναλλαγή) έχουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους, καθώς είναι παρεμφερή γνωστικά έργα. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η ευχέρεια στην παραγωγή λέξεων από κατηγορίες που εναλλάσσονται, και η ευχέρεια στις ίδιες τις εναλλαγές έχουν μια ιδιαίτερα υψηλή συσχέτιση, καθώς πρόκειται στην ουσία για το ίδιο έργο (στη δεύτερη περίπτωση προστέθηκε, ουσιαστικά, ο αριθμός των σωστών εναλλαγών στον αριθμό των σωστών λέξεων για τις δυο κατηγορίες).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα εργασία είχε στόχο να διερευνήσει την επίδραση του θυμικού, αρνητικού και θετικού, στη λεκτική ευχέρεια, κατά την προχωρημένη ηλικία. Καθώς μια σειρά ατομικών – δημογραφικών παραγόντων θεωρείται ότι μπορεί να έχουν καθοριστικό ρόλο στην ψυχολογική γήρανση, συναισθηματική και γνωστική (βλ. Εισαγωγή), ένας δευτερεύων στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να ελέγξει την έμμεση επίδραση ατομικών-δημογραφικών παραγόντων, μέσω του θυμικού, στη λεκτική ευχέρεια. Όσον αφορά τον κύριο στόχο της έρευνας, από όλους τους παράγοντες του θυμικού των οποίων η επίδραση στη λεκτική ευχέρεια εξετάστηκε στη μελέτη αυτή, μόνον τα καταθλιπτικά συμπτώματα βρέθηκαν να έχουν στατιστικώς σημαντική αρνητική

επίδραση σε όλα τα έργα λεκτικής ευχέρειας. Συνεπώς, από τις δύο υποθέσεις της παρούσας έρευνας (Υπόθεση 1 και 2) για τις επιδράσεις θυμικών παραγόντων στη λεκτική ευχέρεια, η Υπόθεση 1, σύμφωνα με την οποία το αρνητικό θυμικό δεν επιδρά στην επίδοση στα έργα λεκτικής ευχέρειας παρά μόνον με τη μορφή των καταθλιπτικών συμπτωμάτων, επιβεβαιώθηκε. Αντιθέτως, η Υπόθεση 2, σύμφωνα με την οποία το θετικό θυμικό αναμενόταν να ενισχύει την επίδοση των ατόμων προχωρημένης ηλικίας στα έργα λεκτικής ευχέρειας, δεν επιβεβαιώθηκε για το δείγμα της παρούσας εργασίας. Επίσης, η Υπόθεση 3 που αφορούσε την έμμεση επίδραση ατομικών-δημογραφικών παραγόντων, μέσω του θετικού θυμικού, στη λεκτική ευχέρεια, δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς καμία έμμεση επίδραση των ατομικών-δημογραφικών παραγόντων στη λεκτική ευχέρεια δε βρέθηκε. Ωστόσο, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές άμεσες επιδράσεις της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου και της σωματικής άσκησης στη λεκτική ευχέρεια, οι οποίες είχαν την αναμενόμενη βάση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας κατεύθυνση. Η ηλικία βρέθηκε να συνδέεται με μείωση της επίδοσης σε όλα τα έργα λεκτικής ευχέρειας, ενώ η υψηλή μόρφωση και η άσκηση διαφάνηκε ότι μπορεί να δράσουν ως προστατευτικοί παράγοντες για την επίδοση τουλάχιστον στα έργα με τις μικρότερες απαιτήσεις σε γνωστικό έλεγχο.

Η επίδραση του θυμικού στη λεκτική ευχέρεια, κατά την προχωρημένη ηλικία

Αν και οι επιστημονικές απόψεις δίστανται, όσον αφορά τις επιδράσεις του αρνητικού θυμικού γενικότερα αλλά και ως καταθλιπτική συμπτωματολογία στη λεκτική ευχέρεια (βλ. Εισαγωγή), το εύρημα ότι το αρνητικό θυμικό με τη μορφή καταθλιπτικών συμπτωμάτων συνδέεται με χειρότερες επιδόσεις σε όλα τα είδη λεκτικής ευχέρειας που εξετάστηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, επικυρώνει προηγούμενα ευρήματα και θεωρητικές απόψεις. Σύμφωνα με αυτές, η ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων μειώνει τα κίνητρα για δράση και την προσοχή (Fredricson & Branigan, 2005), οδηγώντας έτσι και σε μειωμένη επίδοση σε έργα λεκτικής ευχέρειας. Πράγματι, και οι Bartolic, Basso, Schefft, Glauser και Titanic-Schefft (1999), που διερεύνησαν τις επιδράσεις του αρνητικού και του θετικού θυμικού σε έργα λεκτικής ευχέρειας σε νεαρά άτομα, βρήκαν ότι τα άτομα με συμπτώματα κατάθλιψης είχαν χειρότερη επίδοση από τα άτομα με υψηλό θετικό θυμικό (βλ. και Lavender & Watkins, 2004). Φαίνεται, λοιπόν, πως το αρνητικό θυμικό, όταν έχει υψηλή ένταση και μορφοποιείται σε καταθλιπτική συμπτωματολογία, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη λεκτική ευχέρεια τόσο των νεότερων όσο και των ατόμων προχωρημένης ηλικίας.

Όσον αφορά τους ηλικιωμένους ειδικότερα, η έρευνα για τη μεταπήδηση από το «φυσιολογικό γνωστικό γήρας» στην «ήπια γνωστική εξασθένιση» τείνει να υποστηρίζει ότι τα καταθλιπτικά συμπτώματα συνδέονται με τη γνωστική έκπτωση, μέσω των αλλαγών που επιτελούνται στον όγκο του ιππόκαμπου και στον προμετωπιαίο φλοιό από το αρνητικό θυμικό υψηλής έντασης, και των επιπτώσεων των αλλαγών αυτών στη μνήμη και τη μάθηση (Wilson, 2008).

Σε σχέση με τα επιμέρους έργα – είδη λεκτικής ευχέρειας, έχει υποστηριχτεί ότι η σύνδεση της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας με μειωμένη λειτουργικότητα του μετωπιαίου λοβού μπορεί να ερμηνεύσει τη χαμηλή επίδοση τουλάχιστον σε έργα σημασιολογικής ευχέρειας κι επεξεργασίας (Klumpp & Deldin, 2010). Ωστόσο αυτά τα ευρήματα δεν επιβεβαιώνονται από όλες τις έρευνες, καθώς στην έρευνα των Matsuo, Kato, Fukuda και Kato (2000), οι ηλικιωμένοι που έπασχαν από κατάθλιψη δεν παρουσίασαν διαφορά στις επιδόσεις σε έργα σημασιολογικής ευχέρειας σε σχέση με τα υγιή άτομα (Matsuo et al., 2000). Από την άλλη, τα άτομα με κατάθλιψη έχει βρεθεί ότι εμφανίζουν δυσκολίες στην αναστολή σκέψεων, και αυτές οι δυσκολίες μπορεί να οφείλονται εν μέρει σε ένα ανοργάνωτο σημασιολογικό δίκτυο (Atchley, Iardi & Enole, 2003). Πέραν αυτού, η έρευνα των Iakimova, Passerieux, Foynard, Fiori, Besche, Laurent και Hardy-Baylé (2009) αποδεικνύει πως η κατάθλιψη συνδέεται και με γενικότερα ελλείμματα στη γλωσσική επεξεργασία. Για παράδειγμα, τα καταθλιπτικά άτομα μπορεί να έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στην παραγωγή λέξεων σε σύντομο χρονικό διάστημα, σε σύγκριση με τους υγιείς (βλ. Klumpp & Deldin, 2010).

Σε σχέση με την εκτελεστική λειτουργία της εναλλαγής έργων, η οποία απαιτούνταν για την επίδοση στην τρίτη δοκιμασία λεκτικής ευχέρειας στην παρούσα εργασία (σημασιολογική ευχέρεια σε συνθήκη εναλλαγής κατηγοριών), υπάρχουν σποραδικά ευρήματα ότι οι καταθλιπτικοί ασθενείς εμφανίζουν ελλείμματα στη διαδικασία εναλλαγής σημασιολογικών κατηγοριών, σε σύγκριση με υγιή άτομα (Fossati et al., 2003). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι λειτουργούν επιβεβαιωτικά για τέτοιου είδους δεδομένα.

Γενικότερα, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συμφωνούν με έρευνες οι οποίες καταδεικνύουν πως η σημασιολογική επεξεργασία με ή και χωρίς εναλλαγή

κατηγοριών μπορεί να επιβραδυνθεί από την ύπαρξη κατάθλιψης. Η επίδραση της καταθλιπτικής συμπτωματολογίας, βάσει των ευρημάτων της παρούσας μελέτης, είναι άμεση (βλ. Σχήμα 1) και ανεξάρτητη από τη συμβολή ατομικών-δημογραφικών παραγόντων στη διαμόρφωση των επιδόσεων στα έργα λεκτικής ευχέρειας.

Από την άλλη, το αρνητικό θυμικό που δε μορφοποιείται αποκλειστικά σε καταθλιπτική συμπτωματολογία και στην παρούσα μελέτη μετρήθηκε μέσω της Κλίμακας Θετικού και Αρνητικού Θυμικού (βλ. Εργαλεία), φαίνεται πως δεν επηρεάζει τη λεκτική ευχέρεια των ατόμων προχωρημένης ηλικίας με κάποιον τρόπο, θετικό ή αρνητικό. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει προηγούμενα σχετικά ευρήματα. Αντιθέτως, προηγούμενα ευρήματα αλλά και θεωρητικές απόψεις που υποστηρίζουν την ενίσχυση της επίδοσης σε έργα λεκτικής ευχέρειας από το θετικό θυμικό (βλ. Εισαγωγή) δεν επικυρώνονται από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Ένας λόγος γι' αυτό μπορεί να είναι ότι τα έργα με τα οποία μετρήθηκε η λεκτική ευχέρεια στην έρευνα αυτή δεν απαιτούσαν τη δημιουργική εξεύρεση νέων τρόπων κατηγοριοποίησης και την εφαρμογή καινοτόμων στρατηγικών από τους συμμετέχοντες. Συνεπώς, δεν επρόκειτο για έργα, οι επιδόσεις στα οποία θα μπορούσαν να ενισχυθούν από το θετικό θυμικό (Ashby et al., 1999). Επιπροσθέτως, το δείγμα της παρούσας μελέτης δεν το συνιστούσαν μόνον ηλικιωμένα άτομα. Συμπεριελάμβανε και μεσήλικες που ίσως δεν είχαν στραφεί προς τη βελτιστοποίηση του θυμικού και δεν απολάμβαναν ακόμη τα ευεργετήματα της προκατάληψης προς την επεξεργασία της πληροφορίας που φορτίζεται θετικά (Kryla-Lighthall & Mather, 2009). Με άλλα λόγια, τυχόν επίδραση του θετικού θυμικού στην επίδοση στα έργα λεκτικής ευχέρειας δε διαφάνηκε, διότι ενδεχομένως η εμπειρία του θετικού θυμικού και η επακόλουθη ενεργοποίηση που αυτό προκαλεί, διαφοροποιήθηκαν στους μεσήλικες και στους ηλικιωμένους συμμετέχοντες στην παρούσα μελέτη.

Η σχέση ατομικών - δημογραφικών παραγόντων με την επίδοση στις δοκιμασίες λεκτικής ευχέρειας, κατά την προχωρημένη ηλικία

Στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι η ηλικία επιδρά αρνητικά σε όλα τα είδη λεκτικής ευχέρειας, στη φωνολογική, στη σημασιολογική καθώς και στη σημασιολογική σε συνθήκη εναλλαγής έργων. Σύμφωνα με την υπάρχουσα έρευνα και θεωρία, οι λεκτικές ικανότητες των ατόμων δεν μειώνονται με το πέρασμα της ηλικίας. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι η γλώσσα είναι αυτή που πάσχει λιγότερο σε σχέση με τις υπόλοιπες γνωστικές λειτουργίες, στο «φυσιολογικό γήρας» (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011). Έχει, επίσης, βρεθεί ότι η σημασιολογική και διαδικαστική γνώση του ηλικιωμένου ατόμου, που αποτελούν μέρος της αποκτημένης γνώσης, δηλαδή της επονομαζόμενης αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης του (βλ. Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011), δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με αυτό που συμβαίνει στους νεότερους ενήλικες. Συνεπώς, τα σχετικά με την ηλικία ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι πιθανό να οφείλονται στην πτώση των εκτελεστικών λειτουργιών που απαιτούνται για την επίδοση σε έργα λεκτικής ευχέρειας (βλ. Εισαγωγή), λόγω του μετωπιαίου γήρατος (Mitchell & Phillips, 2007), και όχι στην εξασθένιση αυτής καθεαυτής της γλωσσικής ικανότητας ή / και της σημασιολογικής γνώσης. Προς ενίσχυση της ερμηνείας αυτής λειτουργεί και το εύρημα ότι η ηλικία είχε την υψηλότερη αρνητική επίδραση στην τρίτη δοκιμασία, που εξετάζει τη σημασιολογική ευχέρεια σε συνθήκη εναλλαγής έργων – κατηγοριών και απαιτεί σύνθετο συντονισμό εκτελεστικών λειτουργιών (βλ. Εισαγωγή).

Βεβαίως, ένας παράγοντας που αξίζει επιπροσθέτως να επισημανθεί είναι ότι τα έργα λεκτικής ευχέρειας εξετάζουν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, και τις φωνολογικές ικανότητες, οι οποίες μειώνονται καθώς αυξάνεται η ηλικία (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011). Έρευνα των Abrahms και Stanley, το 2004, έδειξε ότι υπάρχει ασυμμετρία μεταξύ της κατανόησης και της παραγωγής λέξεων με το πέρασμα της ηλικίας. Με άλλα λόγια, οι ηλικιωμένοι μπορεί να έχουν στο μυαλό τους διάφορες λέξεις, τις οποίες τελικά να μη μπορούν να αποδώσουν (βλ. Burke & MacKay, 1997). Έτσι, κυρίως η επίδοση σε έργα που απαιτούν ανάκτηση λέξεων από συγκεκριμένα γράμματα (φωνολογική ευχέρεια) μειώνεται, προϊούσης της ηλικίας, λόγω της μείωσης των φωνολογικών ικανοτήτων. Πράγματι, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, όταν οι συμμετέχοντες καλούνταν να παράγουν λέξεις από γράμματα, πολλές φορές ανέφεραν το γεγονός ότι παρόλο που υπάρχουν πολλές λέξεις που ξεκινούν από τα συγκεκριμένα γράμματα που τους δίνονταν,

δυσκολεύονταν να τις θυμηθούν και να τις αποδώσουν. Πέραν των γλωσσικών ικανοτήτων, έχει σαφώς αποδειχθεί ότι η εργαζόμενη μνήμη μειώνεται με το πέρασμα της ηλικίας, γεγονός που θα μπορούσε να συμβάλλει καθοριστικά στην ερμηνεία της μειωμένης επίδοσης των μεγαλύτερων ατόμων, σε σύγκριση με νεότερα, στα έργα λεκτικής ευχέρειας, τα οποία απαιτούν ταυτόχρονη επεξεργασία και παρακολούθηση (βλ. Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011).

Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο συνδέεται με υψηλότερες επιδόσεις στη λεκτική ευχέρεια (Acevedo, Loewenstein, Barker, Harwood, Luis, Bravo, Hurwitz, Agüero, Greenfield, & Duara, 2000. Mathuranath, George, Cherian, Alexander, Sarma, & Sarma, 2003). Αυτό εξηγείται με βάση τα οφέλη που προκαλεί η μόρφωση γενικά στις γλωσσικές και λεξιλογικές ικανότητες. Για παράδειγμα, η σημασιολογική ευχέρεια απαιτεί τη συστηματική ανάκτηση των ιεραρχικά οργανωμένων πληροφοριών από τη σημασιολογική μνήμη. Το μορφωτικό επίπεδο διευκολύνει αυτήν την πρόσβαση, διευρύνοντας το σημασιολογικό δίκτυο του ατόμου. Μάλιστα, σύμφωνα με έρευνα των Brucki και Rocha (2004), το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει και το είδος των λέξεων που παράγουν τα άτομα σε τέτοια έργα, καθώς στη δική τους εργασία, τα λιγότερο μορφωμένα άτομα που ζούσαν σε αγροτικές περιοχές, ανέφεραν κυρίως απλές λέξεις που χρησιμοποιούνται στη καθημερινότητα της αγροτικής κοινωνίας, ενώ τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο παρήγαγαν πιο σύνθετες λέξεις. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι στην παρούσα εργασία το μορφωτικό επίπεδο φάνηκε να λειτουργεί ενισχυτικά για τη λεκτική ευχέρεια των ατόμων προχωρημένης ηλικίας στις απλούστερες συνθήκες. Όταν το έργο έγινε εξαιρετικά σύνθετο και απαιτούσε συνδυασμό των κλασσικών εκτελεστικών λειτουργιών που εφαρμόζονται σε έργα μέτρησης της λεκτικής ευχέρειας και της λειτουργίας της εναλλαγής (βλ. Σχήμα 1: «ευχέρεια σχετική με κατηγορίες μετά από εναλλαγή» και «ευχέρεια εναλλαγών»), η θετική του επίδραση χάθηκε. Αυτό ίσως σημαίνει ότι τα γνωστικά αποθέματα που διαθέτει το ηλικιωμένο άτομο μπορούν να το βοηθήσουν σε περιορισμένο βαθμό. Όταν οι απαιτήσεις του γνωστικού έργου σε μετωπιαία υποστηριζόμενες ικανότητες αυξάνονται, τα γνωστικά του αποθέματα δεν μπορούν πια να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά (βλ. και Baltes, 2004).

Πέραν της μόρφωσης, και η σωματική άσκηση μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας αντιστάθμισης στη φθορά, προϊούσης της ηλικίας, στην επίδοση των

ηλικιωμένων τουλάχιστον στα απλούστερα έργα λεκτικής ευχέρειας, όπως αυτά που μετρούν τη σημασιολογική ευχέρεια. Πράγματι, σύμφωνα με έρευνα των Stones και Dawe (1993), οι διατάσεις, η γενική κινητικότητα και η χαμηλής έντασης αεροβική γυμναστική μπορούν να βελτιώσουν την επίδοση στα έργα σημασιολογικής ευχέρειας (Scherder, Van- Paasschen, Deijen, Van Der Knokke, Orlebeke, Burgers, Devriese, Swabb, & Sergeant, 2005). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι η άσκηση διατηρεί το αγγειακό σύστημα υγιές και βοηθά στην αιμάτωση του εγκεφάλου (Albinet, Boucard, Bouquet & Audiffen, 2010. Colcombe & Kramer, 2003. Netz & Jacob, 1994). Στην παρούσα έρευνα, η θετική επίδραση της γυμναστικής βρέθηκε μόνον για τη δεύτερη δοκιμασία, που αφορά την παραγωγή λέξεων από σημασιολογικές κατηγορίες. Όπως και η μόρφωση, στις πιο δύσκολες συνθήκες, δηλαδή, όταν οι απαιτήσεις του γνωστικού έργου σε μετωπιαία υποστηριζόμενες ικανότητες αυξάνονται, η σωματική άσκηση φαίνεται, επίσης, ότι δεν μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι η πρώτη δοκιμασία που χορηγήθηκε στην παρούσα εργασία, εξετάζει τη συστηματική ανάκτηση παρόμοιων φωνολογικά λέξεων. Στη δεύτερη δοκιμασία, αυτό που διαφοροποιείται είναι η ανάκτηση λέξεων από υψηλής συχνότητας σημασιολογικές κατηγορίες (Delis et al., 2004), η οποία απαιτεί λιγότερη γνωστική προσπάθεια από την παραγωγή λέξεων από ένα συγκεκριμένο γράμμα. Έτσι, δεν είναι ασυνεπές με τις προαναφερόμενες θεωρητικές ερμηνείες το εύρημα ότι η σωματική άσκηση επιδρά θετικά στη σημασιολογική ευχέρεια αλλά όχι στη φωνολογική ευχέρεια.

Σε αντίθεση με ό,τι αναμενόταν, η διάγνωση υπέρτασης και υπερχοληστεριναιμίας δε βρέθηκαν να επιδρούν ούτε άμεσα ούτε έμμεσα, μέσω του θυμικού, στη λεκτική ευχέρεια. Αυτό σημαίνει ότι η αρνητική σχέση της ηλικίας με την επίδοση στα έργα λεκτικής ευχέρειας δεν μπορεί να ερμηνευθεί βάσει της αγγειακής υπόθεσης (βλ. Εισαγωγή) και ίσως θα πρέπει να αναζητηθούν και να διερευνηθούν κοινωνικο-ψυχολογικές ερμηνείες, πέραν των προβλημάτων υγείας των ατόμων προχωρημένης ηλικίας. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημανθεί, επίσης, ότι η μέτρια αρνητική συσχέτιση ηλικίας – μορφωτικού επιπέδου που βρέθηκε (βλ. Σχήμα 1), μπορεί να εξηγεί μερικώς τον αρνητικό ρόλο της ηλικίας, από την άποψη ότι η μεγαλύτερη ηλικία συνδέεται με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο στο δείγμα της παρούσας μελέτης.

Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας, οι βασικότεροι ήταν ότι το μέγεθος του δείγματος ήταν μικρό και οι μεγαλύτεροι συμμετέχοντες έτειναν να έχουν χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Γενικότερα, το σχέδιο της έρευνας ήταν συγχρονικό, κάτι που αποτελεί σαφώς μειονέκτημα ως προς την ανίχνευση διαφορών ηλικίας, αφού οι συμμετέχοντες διαφορετικών ομάδων ηλικίας μπορεί να διαφοροποιούνται και ως προς μια σειρά άλλων χαρακτηριστικών. Επιπλέον, αξίζει να επισημανθεί ότι τα έργα λεκτικής ευχέρειας δόθηκαν με περιορισμό χρόνου, κάτι που αποτελεί μια επιπρόσθετη δυσκολία τόσο για άτομα προχωρημένης ηλικίας, λόγω της έκπτωσης της ταχύτητας επεξεργασίας πληροφοριών, όσο και για άτομα με καταθλιπτική συμπτωματολογία, λόγω γενικότερων ελλειμμάτων στη γλώσσα και την προσοχή. Τέλος, το θυμικό καθώς και οι βιοδείκτες μετρήθηκαν μόνο μέσω αυτο-αναφορών, κάτι που σαφώς μειώνει την αντικειμενικότητα της μέτρησης.

Όσον αφορά τη μελλοντική έρευνα, το θέμα της επίδρασης του θετικού και του αρνητικού θυμικού στη λεκτική ευχέρεια αλλά και γενικότερα, στις εκτελεστικές λειτουργίες των ατόμων, προϊούσης της ηλικίας, θα πρέπει να διερευνηθεί μέσω διαχρονικών ερευνών, ώστε να διαφανεί η δυναμική και η μεταλλαγή του προτύπου των σχέσεων ατομικών-δημογραφικών παραγόντων – θυμικού – εκτελεστικών λειτουργιών, προϊούσης της ηλικίας. Επιπλέον, τα εργαλεία μέτρησης του θυμικού σε μελλοντικές έρευνες πρέπει να είναι ποικίλα (π.χ., φυσιολογικές μετρήσεις, νευροαπεικονιστική μέτρηση, μέθοδοι πρόκλησης θυμικού κ.ά.), ώστε να μειωθούν τα μεθοδολογικά προβλήματα που εγείρονται λόγω της μονομερούς χρήσης συγκεκριμένων τύπων εργαλείων. Τα εργαλεία μέτρησης της λεκτικής ευχέρειας και των εκτελεστικών λειτουργιών που θα χρησιμοποιηθούν, θα πρέπει να είναι πιο έγκυρα οικολογικά από τα εργαστηριακά – διαγνωστικά έργα που χρησιμοποιούνται συνήθως, ώστε να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των ατόμων προχωρημένης ηλικίας. Όσον αφορά τους συμμετέχοντες σε μελλοντικές έρευνες, θα μπορούσε να γίνει διαστρωμάτωσή τους με βάση βιοδείκτες που θα έχουν μετρηθεί αντικειμενικά, ώστε να ελεγχθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση των επιδόσεων σε έργα λεκτικής ευχέρειας υγιών ηλικιωμένων και ηλικιωμένων με παράγοντες κινδύνου για την ανάπτυξη καρδιαγγειακής παθολογίας.

Μια άκρως ενδιαφέρουσα πτυχή της έρευνας στο μέλλον θα μπορούσε να είναι ο σχεδιασμός μακροχρόνιων προγραμμάτων παρέμβασης σε άτομα μέσης ηλικίας, ώστε να αλλάξουν πλευρές του τρόπου ζωής τους που συνδέονται με καρδιαγγειακό κίνδυνο (π.χ., να μπουν σε πρόγραμμα διακοπής του καπνίσματος, της χρήσης

αλκοόλ, να μειώσουν τις θερμίδες που παίρνουν από τα «καθημερινά» τους γεύματα, να μπουν σε προγράμματα σωματικής άσκησης κ.λπ.) και καταθλιπτική συμπτωματολογία (π.χ., να μπουν σε προγράμματα κοινωνικής υποστήριξης ή και ανάληψης ρόλων σε κοινωνικό επίπεδο, όπως η εθελοντική προσφορά σε μειονεκτούσες ομάδες πολιτών). Πριν και μετά την παρέμβαση (σε τακτά χρονικά διαστήματα), θα πρέπει να γίνεται μέτρηση των γνωστικών ικανοτήτων των ατόμων αυτών (ανάμεσα σε αυτές και της λεκτικής τους ευχέρειας) καθώς και ατόμων αντίστοιχης ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου που δεν θα συμμετάσχουν στην παρέμβαση. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να διαφανεί εάν οι γνωστικές ικανότητες διατηρούνται σταθερές ή και βελτιώνονται, προϋούσης της ηλικίας, όταν ελέγχεται ο τρόπος ζωής και η καταθλιπτική διάθεση.

Πέραν των περιορισμών της, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι το αρνητικό θυμικό που μορφοποιείται ως καταθλιπτική συμπτωματολογία μπορεί να επιδράσει καθοριστικά στη λεκτική ευχέρεια ατόμων προχωρημένης ηλικίας. Μάλιστα, η επίδρασή του είναι ανεξάρτητη από, και επιπρόσθετη των επιδράσεων της ηλικίας, του μορφωτικού επιπέδου και της σωματικής άσκησης στη λεκτική ευχέρεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Acevedo, A., Loewenstein, D. A., Barker, W., Harwood, D., Luis, C., Bravo, M., Hurwitz, D., Agüero, H., Greenfield, L., & Duara, R. (2000). Category Fluency Test: Normative data for English and Spanish-speaking elderly. *Journal of International Neuropsychological Society*, 6, 760-769.
- Albinet, C. T., Boucard, G., Bouquet, C. A., & Audiffren, M. (2010). Increased heart rate variability and executive performance after aerobic training in the elderly. *European Journal of Applied Psychology*, 209(4), 617-624.
- Almeida, O. P. & Almeida, S. A. (1999). Short versions of the geriatric depression scale: a study of their validity for the diagnosis of a major depressive episode according to ICD-10 and DSM-IV. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 14(10), 858-865.
- Anstey, K. (2008). Cognitive aging and functional biomarkers. In S. Hofer and D. Alwin (Eds.), *Handbook of cognitive aging: interdisciplinary perspectives* (pp. 327-339). Thousand Oaks, California: Sage.
- Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999) A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106, 529-550.
- Atchley, R. A., Ilardi, S. S., & Enole, A. (2003). Hemispheric asymmetry in the processing of emotional content in word meanings: the effect of current and past depression. *Brain and Language*, 84, 105–119.
- Baker, S. C., Frith, C. D., & Dolan, R. J. (1997). The interaction between mood and cognitive function studied with PET. *Psychological Medicine*, 27(3), 565-578.
- Bakos, D. S., Couto, M. C. P. P., Melo, W. V., Parente, M. A. M. P., Koller, S. H., & Bizarro, L. (2008). Executive functions in the young elderly and oldest old: a preliminary comparison emphasizing decision making. *Psychology & Neuroscience*, 1(2), 183 – 189.
- Baltes, P. B. (2004). *A general model of successful (proactive) aging: Selective Optimization with Compensation*. Paper presented at the 57th Annual Scientific Meeting of the Gerontological Society of America, Washington.
- Barnes, L., Cagney, L., & Mendes de Leon, C. (2008). Social resources and cognitive function in older persons. In S. Hofer and D. Alwin (Eds.), *Handbook of cognitive aging: interdisciplinary perspectives* (pp. 603-613). Thousand Oaks, California: Sage.

- Bartolic, E., Basso, M. R., Schefft, B. K., Glauser, T., & Titanic-Schefft, M. (1999). Effects of Experimentally-induced emotional states on frontal lobe cognitive task performance. *Neuropsychologia*, *37*(6), 677-683.
- Beedie, C., Terry, P., Lane, A., & Devonport, T. (2011). Differential assessment of emotions and moods: Development and validations of the emotion and mood components of anxiety Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, *50*(2), 228-233.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6.1*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Birrer, R. & Vemuri, S. (2004). Depression in later life: A diagnostic and therapeutic challenge. *American Family Physician*, *69*(10), 2375-2382.
- Bowler, J. V. (2005). Vascular cognitive impairment. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, *76*, 35-44.
- Brucki, S. M. D. & Rocha, M. S. G. (2004). Category fluency test: effects of age, gender and education on total scores, clustering and switching in Brazilian Portuguese-speaking subjects. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, *37*(12), 1771-1777.
- Burke, D. & MacKay, D. G. (1997). Memory, Language, and Aging. Philosophical Transactions of the Royal Society. *Biological Sciences*, *352*, 1845-1865.
- Butler, R. W., Rorsman, I., Hill, J. M., & Tuma, R. (1993). The effects of frontal brain impairment on fluency: Simple and complex paradigms. *Neuropsychology*, *7*, 519-529.
- Cabeza, R. & Nyberg, L. (2000). Imaging cognitive II: An empirical review of 275 PET and fMRI studies. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *12*, 1-47.
- Carstensen, L. L. (1992). Social and emotions patterns in adulthood: Support for socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging*, *7*, 331-338.
- Carstensen, L. L. (1995). Evidence for a life span theory of socioemotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, *4*(5), 151-156.
- Carstensen, L. L. & Charles, S. T. (1998). Emotion in the second half of life. *Current Directions in Psychological Science*, *7*(5), 144-154.
- Carstensen, L. L., Fung, H., & Charles, S. T. (2003). Socioemotional selectivity theory and the regulation in the second half of life. *Motivation and Emotion*, *27*(2), 103-123.
- Carstensen, L. L. & Mikels, J. (2005). At the intersection of emotion and cognition. Aging and the positivity effect. *Current Directions of Psychological Science*, *14*(3), 117-121.

- Clark, L. A., Iversen, S. D., & Goodwin, G. M. (2001). The influence of positive and negative mood states on risk taking, verbal fluency, and salivary cortisol. *Journal of Affective Disorders, 63*(1-3), 176-187.
- Clark, L. A. & Watson, D. (1991). Tripartite model of anxiety and depression: psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of Abnormal Psychology, 100*, 316-336.
- Colcombe, S. & Kramer, A. F. (2003). Fitness effects on the cognitive function of older adults: A meta-analytic study. *Psychological Science, 14*(2), 125-130.
- Crawford, J. R. & Henry, J. D. (2010). The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology, 43*(3), 245-265.
- Delis, D. C., Kaplan, E., & Kramer, J. H. (2001). *Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Delis, D. C., Kramer, J., Kaplan, E., & Holdnack, J. (2004). Reliability and validity of the Delis-Kaplan Executive Function System: An update. *Journal of the International Neuropsychological Society, 10*(2), 301-303.
- Denollet, J. & De Vries, J. (2006). Positive and negative affect within the realm of depression, stress and fatigue: The two-factor distress model of the Global Mood Scale (GMS). *Journal of Affective Disorders, 91*(2):171-180.
- Forgas, J. P. (2000). *Feeling and Thinking: The Role of Affect in Social Cognition*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Fossati, P., Guillaume, L. B., Ergis, A. M., & Allilaire, J. F. (2003). Qualitative analysis of verbal fluency in depression. *Psychiatry Research, 117*(1), 17-24.
- Fountoulakis, K. N., Tsolaki, M., Iacovides, A., Yesavage, J., O'Hara, R., Kazis, A., & Ierodiakonou, C. (1999). The validation of the short form of the Geriatric Depression Scale (GDS) in Greece. *Aging, 11*(6), 367-372.
- Fredricson, B. L. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and through-action repertoires. *Cognitive and Emotions, 19*(3), 313-332.
- Fredricson, B. L. & Carstensen, L. L. (1990). Choosing social partners: How old age and anticipated endings make people more selective. *Psychological Aging, 5*(3), 335-347.
- Gray, J. R. (2004). Intergration of emotion and cognitive control. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 46-48.

- Greenwood, P. M. (2000). The frontal aging hypothesis evaluated. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6(6), 705-726.
- Hartog, H. M., Derix, M. M. A., Bommel, A. L., Kremer, B., & Jolles, J. (2003). Cognitive functioning in young and middle-aged unmedicated out-patients with major depression: testing the effort and cognitive speed hypotheses. *Psychological Medicine*, 33, 1443-1451.
- Hendricks, J. & Cutler, S. (2004). Volunteerism and Socioemotional Selectivity in later life. *Journal of Gerontology*, 59(5), 251-257.
- Iakimova, G., Passerieux, C., Foynard, M., Fiori, N., Besche, C., Laurent, J. P., & Hardy-Baylé, M. C. (2009). Behavioral measures and event-related potentials reveal different aspects of sentence processing and comprehension in patients with major depression. *Journal of Affective Disorders*, 113, 188-194.
- Isen, A. M. (2001). An influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications. *Journal of Consumer Psychology*, 11(2), 75-85.
- Klumpp, H. & Deldin, P. (2010). Review of brain functioning in depression for semantic processing and verbal fluency. *International Journal of Psychophysiology*, 75, 77-85.
- Kryla-Lighthall, N. & Mather, M. (2009). The role of cognitive control in older adults' emotional well-being. In V. Bengtson, D. Gans, N. Putney and M. Silverstein (Eds.), *Handbook of theories of aging* (pp. 323-344). New York: Springer.
- Κωσταρίδου-Ευκλειδή, Α. (2011). *Θέματα Γηροψυχολογίας και Γεροντολογίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Lavender, A. & Watkins, E. (2004). Rumination and future thinking in depression. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 129-142.
- Lockenhoff, C. E. & Carstensen, L. L. (2004). Socioemotional Selectivity Theory, aging, and health: The increasingly delicate balance between regulating emotions and making tough choices. *Journal of Personality*, 72(6), 1395-1424.
- Mathuranath, P. S., George, A., Cherian, P. J., Alexander, A., Sarma, S. G., & Sarma, P. S. (2003). Effects of age, education and gender on verbal fluency. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25(8), 1957-1064.
- Matsuo, K., Kato, T., Fukuda, M., & Kato, N. (2000). Alteration of hemoglobin oxygenation in the frontal region in elderly depressed patients as measured by near-infrared spectroscopy. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 12, 465-471.

- Meinzer, M., Seeds, L., Flaisch, T., Harnish, S., Cohen, M. L., McGregor, K., Conway, T., Benjamin, M., & Crosson, B. (2012). Impact of changed positive and negative task-related brain activity on word-retrieval in aging. *Neurobiology of Aging*, *33*(4), 656-659.
- Mitchell, R. L. C. & Phillips, L. H. (2007). The psychological, neurochemical and functional neuroanatomical mediators of the effects of positive and negative mood on executive functions. *Neuropsychologia*, *45*(4), 617-629.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*, 49-100.
- Monsell, S. (2003). Task switching. *Trends in Cognitive Sciences*, *7*, 134-140.
- Moraitou, D. & Efklides, A. (2009). The Blank in the Mind Questionnaire (BINQ). *European Journal of Psychological Assessment*, *25*(2), 115.
- Moraitou, D. & Papantoniou, G. (2012). Mindfulness and action control in young, middle-aged and old adults: An examination of their relationship to attentional bias towards emotional information. *Ricerche Di Psicologia*, *4*, 591-626.
- Moraitou, D., Papantoniou, G., Gkinopoulos, T., & Nigritinou, M. (2013). Older adults' decoding of emotions: age-related differences in interpreting dynamic emotional displays and the well-preserved ability to recognize happiness. *Psychogeriatrics*, *13*(3), 139-147.
- Netz, Y. & Jacob, T. (1994). Exercise and the psychological state of institutionalized elderly: A review. *Perceptual and Motor Skills*, *79*, 1107-1118.
- Papantoniou, G., Moraitou, D., Kaldrimidou, M., Plakitsi, K., Filippidou, D., & Katsadima, E. (2012). Affect and cognitive interference: An examination of their effect on self-regulated learning. *Education Research International*. doi:10.1155/2012/579590.
- Pardon, M. C. (2007). Stress and ageing interactions: A paradox in the context of shared etiological and physiopathological processes. *Brain Research Reviews*, *54*(2), 251-273.
- Parmelee, P. A. & Kaltz, I. R. (1990). Geriatric Depression Scale. *Journal of the American Geriatric Society*, *38*(12), 1379.
- Peters, R. (2006). Ageing and the brain. *Postgraduate Medical Journal*, *82*, 84-88.
- Phillips, L. H., Bull, R., Adams, E., & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from Stroop and fluency tasks. *Emotion*, *2*, 21-22.

- Pinquart, M. (2001). Age differences in perceived positive affect, negative affect and affect balance in middle and old age. *Journal of Happiness Studies*, 2(4), 375-405.
- Reynolds, C. (2008). Genetic and environmental influences on cognitive change. In S. Hofer and D. Alwin (Eds.), *Handbook of cognitive aging: interdisciplinary perspectives* (pp. 557-574). Thousand Oaks, California: Sage.
- Rottenberg, J. (2005). Mood and emotion in major depression. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 167-170.
- Schaie, W. (2008). *Historical processes and patterns of cognitive aging*. In S. Hofer and D. Alwin (Eds.), *Handbook of cognitive aging: interdisciplinary perspectives* (pp. 368-383). Thousand Oaks, California: Sage.
- Scherder, E. J., Van- Paasschen, J., Deijen, J., Van Der Knokke, S., Orlebeke, J. F., Burgers, I., Devriese, P., Swabb, D. F., & Sergeant, J. A. (2005). Physical activity and executive functions in the elderly with mild cognitive impairment. *Aging & Mental Health*, 9(3), 272-280.
- Sheikh, J. & Yesavage, J. A. (1986). Geriatric Depression Scale: Recent evidence and development of a shorter version. *Clinical Gerontologist*, 5(1-2), 165-173.
- Spiro, A. & Brady, C. (2008). Integrating health into cognitive aging research and theory. In S. Hofer and D. Alwin (Eds.), *Handbook of cognitive aging: interdisciplinary perspectives* (pp. 260-283). Thousand Oaks, California: Sage.
- Stones, M. J. & Dawe, D. (1993). Acute exercise facilitates semantically cued memory in nursing home residents. *Journal of the American Geriatrics Society*, 41, 531-534.
- Τάνταρος, Σ. & Νικολάου, Ο. (2009). Εκτελεστικές λειτουργίες: Μία διερευνητική εφαρμογή της κλίμακας "Behavior Rating of Executive Function (BRIEF)" σε μαθητές Δημοτικού σχολείου. *Ψυχολογία*, 16(3), 361-378.
- Watson, D. & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1063-1070.
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 820-838.

- Wilson, R. (2008). Neurological factors in cognitive aging. In S. Hofer and D. Alwin (Eds.), *Handbook of cognitive aging: interdisciplinary perspectives* (pp. 298-307). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yesavage, J. A., Brink, T. L., Rose, T., Lum, O., Huang, V., Adey, M., & Leire, V. O. (1983). Development and validation of a geriatric depression screening scale: A preliminary report. *Journal of Psychiatric Research*, 17(1), 37-49.

Κινητική Απόδοση Νηπίων Και Η Σχέση Της Με Τους Δείκτες Σωματικής Ανάπτυξης

Χαρίλαος Κ.Ζάραγκας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε το βαθμό κινητικής απόδοσης, τους σωματικούς δείκτες ανάπτυξης (ύψος, βάρος, μάζας σώματος) παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και τη σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών. Το δείγμα αποτέλεσαν 276 παιδιά, ηλικίας 4 ετών και 5 μηνών έως 5 ετών και 8 μηνών (149 αγόρια και 127 κορίτσια) τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία από δημόσια νηπιαγωγεία. Χρησιμοποιήθηκε συστοιχία κινητικών δοκιμασιών και αξιολογήθηκε η κινητική απόδοση μέσα από ένα πλήθος δεκαοχτώ κινητικών δραστηριοτήτων - παιγνιδιών. Έγιναν σωματικές μετρήσεις ύψους, βάρους και του δείκτη μάζας σώματος. Κατασκευάστηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων με τα αντίστοιχα ποσοστά και των περιγραφικών στοιχείων με τις γραφικές τους παραστάσεις. Έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) ως προς τους παράγοντες του φύλου και της ηλικίας, στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson μεταξύ του βαθμού κινητικής απόδοσης και των αναπτυξιακών σωματικών δεικτών. Τέλος, εφαρμόστηκε η στατιστική μέθοδος ANCOVA για τις διαφορές του βαθμού κινητικής απόδοσης στις ομάδες του φύλου και της ηλικίας λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του Δ.Μ.Σ. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας για το βαθμό κινητικής απόδοσης τα παιδιά κατατάχθηκαν σε κατηγορίες όπως πολύ καλός, καλός, κανονικός και κάτω του κανονικού επιπέδου χωρίς να εμφανιστεί κάποιο παιδί με κινητικές αδυναμίες, ωστόσο δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών παρά μόνο στις ηλικιακές ομάδες, με τις μεγαλύτερες να πετυχαίνουν σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους κινητικής απόδοσης. Για το δείκτη μάζας σώματος τα παιδιά κατατάχθηκαν σε κατηγορίες όπως λιποβαρή, φυσιολογικά, υπέρβαρα και παχύσαρκα, ακόμη παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των δύο φύλων, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο, όπως επίσης και στις ηλικιακές ομάδες παρατηρήθηκαν διαφορές. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson έδειξε ότι υπάρχει μη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του βαθμού κινητικής απόδοσης και του δείκτη μάζας σώματος. Φάνηκε ακόμη, ότι ο δείκτης μάζας σώματος δεν επιδρά στο βαθμό κινητικής απόδοσης των νηπίων. Η/Ο νηπιαγωγός για να εκπληρώνει ουσιαστικά το παιδαγωγικό έργο πρέπει να βοηθάει προς τη σωστή κατεύθυνση τη σωματική και κινητική ανάπτυξη, τόσο μέσα από την εμπλοκή των παιδιών με κατάλληλες μεθόδους κινητικών δραστηριοτήτων, όσο και με την ενημέρωση σε παιδιά και σε γονείς σχετικά με την κατάλληλη διατροφή.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: κινητική απόδοση, συστοιχία κινητικών δοκιμασιών, σωματικές μετρήσεις, δείκτης μάζας σώματος, νήπια, αξιολόγηση.

Motor Efficiency Of Preschool Children And Its Relationship With Their Body Development Indicators

Charilaos K. Zaragas

SUMMARY

This study investigated the degree of motor performance (DMP), the body development indicators (height, weight, body mass index - BMI) of preschool children as well as the relationship between these variables. The sample consisted of 276 children, aged 4 years old and 5 months to 5 years old and 8 months (149 boys and 127 girls) who were selected randomly from public kindergartens. An array of kinetic tests was used and the motor performance was assessed through a multitude of eighteen motor activities - games. They were made body measurements of height, weight and body mass index. There were also set tables of frequency distribution with the relative percentages and of the descriptive elements with their graphic representations. A multivariable range analysis was made (MANOVA) concerning the elements of gender and age and later on it was used the factor of Pearson correlation between the degree of motor performance (DMP) and the developmental body indexes. Finally, the statistical method of ANCOVA was applied for the differences of DMP in the teams of gender and age taking into consideration the influence of BMI. According the results of the research for the DMP the children were classified in categories such as very good, good, normal and under the regular level with no child showing any kinetic leanness, however no significant differences were observed between boys and girls except in the age groups, with the older achieving significantly higher means of motor performance. Concerning the body mass index the children were classified into categories such as underweight, normal, overweight and obese while they were observed significant differences in gender averages, with the girls presenting a higher average as well as they were observed differences in the aged groups. Pearson correlation showed a non-statistically significant relationship between the degree of motor performance and the body mass index. It was also shown that the body mass index doesn't affect the preschool children's degree of motor performance. The kindergartener should help the body and motor development towards the right direction not only through children's involvement with the appropriate methods of kinetic activities but with the information to children and parents regarding the proper nutrition too so as the educators fulfill substantially their educational work.

KEY-WORDS: Motor efficiency, battery of motor tests, body measurements, body mass index, preschool and kindergarten children, assessment

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κίνηση μέσω της φυσικής δραστηριότητας κατέχει σημαντικό ρόλο για τη σωματική, κινητική, συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Ζάραγκας, 2012 ; Zimmer, 2007 ; Δ.Ε.Π.Π.Σ. –Α.Π.Σ., 2003 ; Gallahue, 2002 ; Hager, Chatzisarantis & Biddle, 2001). Η παιδική ηλικία αποτελεί μια από τις κρίσιμότερες περιόδους της ζωής μας. Τότε υιοθετούνται συνήθειες - στάσεις οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά, την υγεία μας (Biddle, Gorely & Sensel, 2004). Μέσα από κατάλληλα προγράμματα κινητικών δραστηριοτήτων, επιτυγχάνεται το ομαλό πέρασμα από το στοιχειώδες στο ώριμο στάδιο της κινητικής ανάπτυξης (Gallahue, & Ozmun 1998)⁵². Η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική ηλικία κατέχει εξέχουσα σημασία σύμφωνα με τον Gallahue (2002, 30) καθώς η αδυναμία στην ανάπτυξη και εκτέλεση βασικών δεξιοτήτων οδηγεί τα παιδιά σε απόγνωση και αποτυχία κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση.

Η τακτική πραγματοποίηση κινητικής δραστηριότητας συμβάλλει στην εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της δύναμης, της αντοχής της φυσικής κατάστασης, των συναρμοστικών ικανοτήτων, του οπτικοκινητικού συντονισμού (Giagazoglou et al., 2011), στη ρύθμιση του μεταβολισμού, στη ρύθμιση των επιπέδων παχυσαρκίας (Drenowatz et al., 2012; Herman, Nelson, Teutsch, & Chung, 2012,), την πρόληψη καρδιαγγειακών νοσημάτων, τον έλεγχο της αρτηριακής πίεσης κ.α. πολλά ακόμη (Corbin, Lindsey, & Welk 2001). Σύμφωνα με τον Cole και συνεργάτες (2007, 194) πολύ μεγάλος αριθμός παιδιών θεωρούνται υπέρβαρα⁵³, ποσοστό που συνεχίζει να αυξάνεται με εντυπωσιακούς ρυθμούς. Χρησιμοποιώντας στοιχεία από 3.281 παιδιά στις Η.Π.Α. την περίοδο 2007-2008, η έρευνα των Ogden, Carroll, Curtin, Lamb, και Flegal (2010) καταδεικνύει τις υψηλές τιμές του ΔΜΣ μεταξύ παιδιών και εφήβων ηλικίας 2 έως 19 ετών. Η αύξηση του φαινομένου της υπέρβαρης σωματικής ανάπτυξης παρατηρείται ακόμη και στις μικρές ηλικίες των δύο ετών και άνω (Χιώτης, Κρίκος, Τσίφτης, Χατζησυμεών, Μανιάτη, & Δάκου, 2004, 139 - 154). Σύμφωνα με τους Kostis και Panagiotakos (2006) και Martinez (2000), οι Η.Π.Α., η Ιρλανδία, η Ελλάδα και η Πορτογαλία αποτελούν χώρες με την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης παιδικής παχυσαρκίας. Η αύξηση της παχυσαρκίας στην παιδική και

⁵² Gallahue, D. & Ozmun, J. (1998). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. Singapore: Mc Graw Hill.

⁵³ Σύμφωνα με το Βιβλιόριο Υγείας του Ελληνικού Υπουργείου Υγείας σε κάθε διάγραμμα τρεις από τις καμπύλες εκατοστιαίας θέσης φαίνονται πιο έντονα (η 3^η, 50^η και η 97^η). Αν το σημείο προσδιορισμού του βάρους του παιδιού βρίσκεται μεταξύ του 10^{ου} και 90^{ου} εκατοστημόριου το παιδί βρίσκεται εντός των κανονικών ορίων. Η απομάκρυνση πάνω από το 90^ο εκατοστημόριο των καμπυλών ανάπτυξης κατατάσσει το παιδί υπέρβαρο.

εφηβική ηλικία είναι ραγδαία και με τεράστιες κοινωνικοοικονομικές προεκτάσεις δεδομένου, ότι το 70 % των περιπτώσεων τα υπέρβαρα παιδιά γίνονται υπέρβαροι ενήλικες (Χαριζάνη και συνεργάτες, 2010). Η παιδική παχυσαρκία συνδέεται με πολλούς παράγοντες καρδιαγγειακού κινδύνου και με υψηλά ποσοστά παχυσαρκίας στην ενήλικη ζωή, δηλαδή υπέρβαρα παιδιά γίνονται υπέρβαροι ενήλικες (Li, Chen, Srinivasan, Xu, & Berenson, 2012). Σύμφωνα με τους Batch και Baur (2005) αποτελεί μείζονα παράγοντα κινδύνου όχι μόνο για την υγεία των παιδιών αλλά και της μετέπειτα ζωής τους ως ενήλικες καθότι έχει τεκμηριωθεί, ότι σχετίζεται με την ανάπτυξη ασθενειών, όπως είναι οι καρδιοπάθειες, ο σακχαρώδης διαβήτης τύπου 2, όπως επίσης μειώνει και το προσδοκώμενο όριο ζωής. Η εμφάνιση της παχυσαρκίας στα παιδιά οφείλεται στην αλληλεπίδραση γενετικών, περιβαλλοντικών και ψυχολογικών παραγόντων και πιο σπάνια είναι αποτέλεσμα κάποιας ορμονικής διαταραχής (Πολεμικός, 1991).

Σε έρευνα των Flores και Gin (2013) στις Η.Π.Α. στην οποία προσπάθησαν να διερευνήσουν τους παράγοντες (έλλειψη κίνησης, συχνότητα παιχνιδιού, ηλικία μητέρας, υπερβολική κατανάλωση ζαχαρούχων) που από νωρίς ευθύνονται για την παχυσαρκία στη νηπιακή ηλικία βρήκαν σε ένα δείγμα 6.800 παιδιών ένα ποσοστό της τάξης 5,7% με παχυσαρκία σε επικίνδυνο βαθμό. Σε άλλη έρευνα (Thibault, et al., 2012) που πραγματοποιήθηκε στη Γαλλία σχετικά με το ΔΜΣ 4.048 παιδιών ηλικίας 5 έως 7 ετών και 3.619 παιδιών ηλικίας 7 έως 11 ετών αντίστοιχα, βρέθηκε ότι παράγοντες - όπως η χαμηλή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η καθημερινή απουσία του πρωινού, τα υψηλά ποσοστά καθιστικών δραστηριοτήτων - σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τη σωματική κατάσταση των παιδιών τα οποία βρέθηκαν υπέρβαρα ή παχύσαρκα.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Ο όρος *κινητική απόδοση* αναφέρεται στην παρατηρήσιμη παραγωγή μιας εθελούσιας ενέργειας ή μιας κινητικής δεξιότητας. Κάθε φορά που ένα άτομο προσπαθεί να εκτελέσει μια κινητική δεξιότητα, παράγει μια απόδοση. Το επίπεδο της απόδοσης ενός ατόμου επηρεάζεται και μεταβάλλεται παροδικά από στοιχεία όπως η παρακίνηση, η διέγερση, η κούραση, η συγκέντρωση προσοχής και η φυσική κατάσταση (Schmidt & Weisberg, 2009, 28-29). Ο όρος *βαθμός κινητικής απόδοσης* αναφέρεται στο επίπεδο που ένα άτομο μπορεί να αναπτύξει τις κινητικές δεξιότητες,

ώστε να εκτελούνται οι απαραίτητες και κατάλληλες κινήσεις για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού.

Η *κινητική δεξιότητα* (motor skill) είναι μια κίνηση για την οποία ο καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας της είναι η ποιότητα εκτέλεσής της (Schmidt, Weisberg, 2009, 18). Η κινητική δεξιότητα παρουσιάζει τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα⁵⁴: α) είναι κινήσεις μελών του σώματος εναρμονισμένες με τις απαιτήσεις του χώρου και του χρόνου, β) η επιδέξια κίνηση ελέγχεται και στον έλεγχο αυτό παίρνουν μέρος τόσο οι αισθήσεις, όσο και οι ενδείξεις τις οποίες δίνει στο άτομο αυτή καθεαυτή η επιδέξια κίνηση. Η όραση και η κιναισθηση παίζουν το σπουδαιότερο ρόλο και η απόκτηση των δεξιοτήτων – επιδέξιων κινήσεων επιτυγχάνεται με την ανάληψη του ελέγχου των κινήσεων από την κιναισθηση. Δηλαδή ο έλεγχος των κινήσεων, που αρχικά είναι εξωτερικός ασκείται από την όραση, καθώς προχωρεί η εκμάθηση της δεξιότητας γίνεται εσωτερικός (κινητική μάθηση) και τον αναλαμβάνει η κιναισθηση, και γ) θεωρητικά οι δεξιότητες δεν διαφέρουν από τη λοιπή συμπεριφορά (Bilodeau 1966, 1969).

Ο όρος (Δ.Μ.Σ. διεθνώς Β.Μ.Ι.) *δείκτης μάζας σώματος* (Body Mass Index) είναι ένας ανθρωπομετρικός δείκτης που δίνει πληροφορίες αν η ανάπτυξη και η ωρίμανση ακολουθούν τη φυσιολογική πορεία. Είναι κριτήριο για το ιδανικό σωματικό βάρος και παράλληλα μια ιατρική ένδειξη υγείας για το βαθμό παχυσαρκίας ενός ατόμου και οι υψηλές τιμές στους ενήλικες έχουν συσχετιστεί με αυξημένο κίνδυνο καρδιαγγειακών νοσημάτων (Cole, Bellizzi, Flegal, & Dietz, 2000 ; Χατζηχαριστός, 2003, 184). Υπολογίζεται από τον τύπο:

$$\Delta.Μ.Σ.= \frac{\text{ΒΑΡΟΣ (κιλά)}}{\text{ΥΨΟΣ}^2 \text{ (μέτρα}^2\text{)}}$$

Υπάρχουν κρίσιμα διαστήματα τιμών του Δ.Μ.Σ. τα οποία καθορίζουν αν η σωματική ανάπτυξη κάποιου είναι λιποβαρής, φυσιολογική, υπέρβαρη ή παχύσαρκη.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η έρευνα των Dunton, et al., (2012) η οποία διεξήχθη στην Καλιφόρνια των Η.Π.Α. αποσκοπούσε στο να προσδιορίσει αν η συμμετοχή σε οργανωμένες αθλητικές ομάδες κατά τον ελεύθερο χρόνο αλλά και σε προγράμματα δραστηριοτήτων στο

⁵⁴ Bilodeau, E.A. (1966). Acquisition of skill. New York. Bilodeau, E.A. (1966). Principles of skill Acquisition. New York. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 5^{ος} Τόμος, σ. 2610.

νηπιαγωγείο και την πρώτη τάξη μπορούσαν να επιφέρουν μέσα στα επόμενα τέσσερα χρόνια αλλαγές του δείκτη μάζας σώματος. Πράγματι, η μελέτη αυτή καταδεικνύει ότι η συμμετοχή σε οργανωμένα προγράμματα άθλησης και παιγνιδιών κινητικών δραστηριοτήτων κατά τη χρονική περίοδο του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού μπορεί να διαμορφώσει μικρότερες αυξήσεις του ΔΜΣ κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, η οποία είναι ευαίσθητη και χαρακτηρίζεται ως περίοδος ανάκαμψης της παχυσαρκίας. Για να αυξηθεί η συμμετοχή των παιδιών όμως, σε οργανωμένες κινητικές δραστηριότητες προϋποθέτει βελτίωση ενός συνδυασμού παραγόντων όπως είναι της διαθεσιμότητας και της πρόσβασης σε προγράμματα άσκησης – αναψυχής, σε γυμναστήρια, σε πάρκα και άλλες δημόσιες εγκαταστάσεις (Wolch, et al., 2011).

Η έρευνα που διεξήχθη στη Γερμανία (Drenowatz, Steiner, Brandstetter, Klenk, Wabitsch & Steinaker, 2012) κατέληξε στο γεγονός ότι η φυσική (κινητική) αδράνεια των παιδιών σχετίζεται με την κακή φυσική κατάσταση αλλά και την αύξηση του σωματικού βάρους. Η συγκεκριμένη μελέτη εξέτασε τη σχέση μεταξύ της συμμετοχής σε οργανωμένα αθλήματα, του υπέρβαρου σωματικού βάρους και της φυσικής κατάστασης 995 παιδιών πρώτης τάξης δημοτικού σχολείου (7 ετών ± 6 μηνών). Το ποσοστό συμμετοχής σε οργανωμένη αθλητική δραστηριότητα για την περίπτωση που το παιδί συμμετείχε λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα βρέθηκε 29,2%, μία ή δύο φορές 60,2%, και για τρεις ή και περισσότερες φορές 10,6%. Το ποσοστό 12,4% των παιδιών βρέθηκε να είναι υπέρβαρα. Σύμφωνα με αυτή τη Γερμανική μελέτη τα παιδιά που συμμετέχουν σε οργανωμένες αθλητικές δραστηριότητες για περισσότερο από μία φορά την εβδομάδα εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα φυσικής κατάστασης και παρουσιάζουν τις λιγότερες πιθανότητες να είναι υπέρβαρα.

Ο σκοπός της Ιταλικής μελέτης των Morano, Colella, και Caroli (2011) ήταν να εξετάσει τη σχέση μεταξύ του επιπέδου κινητικών δεξιοτήτων και του σωματικού βάρους σε ένα δείγμα νηπίων (4 ετών, 5 μηνών ± 6 μηνών). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας κατέταξαν τα παιδιά σε παχύσαρκα, υπέρβαρα, λιποβαρή και φυσιολογικά. Τα υπέρβαρα παιδιά παρουσίασαν χαμηλό επίπεδο κινητικής απόδοσης συγκριτικά με αυτά που ήταν στη φυσιολογική ζώνη. Επίσης, σχετικά με το βαθμό κινητικής μάθησης μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές και ο δείκτης συσχέτισης του Pearson μεταξύ του ΔΜΣ και της κινητικής απόδοσης ήταν $r=-0,54$, γεγονός που καταδεικνύει την αρνητική σχέση των

δύο μεταβλητών, δηλαδή υψηλές τιμές ΔΜΣ αλλά χαμηλές τιμές για την κινητική απόδοση και αντίθετα.

Σύμφωνα με τους Roberts, Veneri, Decker, και Canotti (2012), η σωματική δραστηριότητα είναι μια συμπεριφορική παράμετρος που επηρεάζει την κατάσταση του ανθρώπινου σωματικού βάρους. Η συμμετοχή των νηπίων σε παιχνίδια σωματικής δραστηριότητας απαιτεί την απόκτηση ενός βασικού επιπέδου κινητικών δεξιοτήτων. Η μελέτη των Roberts, Veneri, Decker, και Canotti (2012) υποδεικνύει ότι η παιδική παχυσαρκία στην προσχολική ηλικία θα μπορούσε να έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα μεταξύ των δεξιοτήτων της ισορροπίας και της μετακίνησης και προτείνουν παρεμβάσεις για την προώθηση της σωματικής δραστηριότητας σε υπέρβαρα παιδιά με σκοπό την επίτευξη ενός υγιούς σωματικού βάρους και τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων.

Η εκτίμηση της σχέσης μεταξύ της παχυσαρκίας και του επιπέδου των κινητικών δεξιοτήτων, σε ένα εθνικό δείγμα των Η.Π.Α. 9.800 παιδιών προσχολικής ηλικίας 4, 5 και 6 ετών, ήταν ο σκοπός της έρευνας των Castetbon και Andreyeva (2012). Βρέθηκαν 1470 παχύσαρκα (15%), ενώ υπέρβαρα το 1/3 (3.266) των παιδιών του δείγματος. Υπήρξαν διαφορές στους μέσους όρους των κινητικών δοκιμασιών με τα μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά να τα καταφέρνουν σημαντικά καλύτερα στις δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Castetbon & Andreyeva (2012) η σχέση μεταξύ του επιπέδου των κινητικών δεξιοτήτων και της παχυσαρκίας ποικίλλει μεταξύ των διαφόρων δεξιοτήτων. Οι κινητικές δεξιότητες παιδιών που έχουν αρνητική σχέση με την παχυσαρκία και το ΔΜΣ αφορά μόνο στις δεξιότητες που έχουν αμεσότερη σχέση με το βάρος του σώματος, όπως το άλμα και η αναπήδηση. Λεπτές κινητικές δεξιότητες και ικανότητες που αφορούν τον συντονισμό των κινήσεων δεν φαίνεται να έχουν σχέση με την παχυσαρκία σε παιδιά 4 έως 6 ετών. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι το επίπεδο των κινητικών δεξιοτήτων όπως η ισορροπία, το περπάτημα προς τα πίσω και ο χειρισμός αντικειμένου ήταν γενικά το ίδιο σε παιδιά 4-6 ετών που χαρακτηρίζονταν σχετικά με το ΔΜΣ παχύσαρκα και φυσιολογικά.

Σε έρευνα (Trinh, Campbell, Ukoumunne, Gerner, & Wake, 2013) παιδιών ηλικίας 5 έως 10 ετών στην Αυστραλία, τα οποία βρέθηκαν υπέρβαρα και παχύσαρκα στις αρχικές μετρήσεις, εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα τριετούς παρακολούθησης με κινητική δραστηριότητα διαφόρων επιπέδων (χαλαρή, μέτρια, έντονη). Τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι η μέτρια και έντονη κινητική δραστηριότητα μείωσε τις υψηλές τιμές του ΔΜΣ των παχύσαρκων παιδιών.

Σε δείγμα 362 παιδιών προσχολικής ηλικίας 3 και 4 ετών στην πόλη Γιαντάι της Κίνας βρέθηκε ένα υψηλό ποσοστό παχυσαρκίας της τάξης του 16,5% κυρίως στα αγόρια (Shi, Zhou, Wang, & Wang, 2013). Βρέθηκαν αδύναμες σχέσεις μεταξύ των τιμών του ΔΜΣ και κάποιων κινητικών ικανοτήτων της φυσικής κατάστασης των παιδιών, γεγονός που δείχνει ότι η σχέση ΔΜΣ και κινητικών ικανοτήτων που προσδιορίζουν τη φυσική κατάσταση δεν είναι και τόσο στενή.

Σκοπός της έρευνας (Papadopoulos, Fatouros, και Taxildaris, (2008) ήταν η σύγκριση της κινητικής απόδοσης και της φυσικής δραστηριότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαφορετικό δείκτη μάζας σώματος (ΔΜΣ). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 53 παιδιά (26 αγόρια και 27 κορίτσια), ηλικίας 4-5 ετών, τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με την τιμή του BMI σε: φυσιολογικά, υπέρβαρα και παχύσαρκα. Το 22.6% και το 9.4% των παιδιών κατατάχθηκαν στην κατηγορία των σωματικά υπέρβαρων και παχύσαρκων αντίστοιχα. α αποτελέσματα της έρευνας συγκριτικά με το φύλο, δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος, τόσο στην κινητική απόδοση όσο και στην ενασχόληση με φυσική δραστηριότητα. Ακόμη επίσης, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ φυσιολογικών, υπέρβαρων και παχύσαρκων παιδιών στην κινητική απόδοση. Ωστόσο διαπιστώθηκε, ότι τα παχύσαρκα παιδιά είχαν σημαντικά ικρότερη εβδομαδιαία συμμετοχή για τουλάχιστον 60 λεπτά καθημερινής φυσικής δραστηριότητας, σε σύγκριση με τα παιδιά με φυσιολογικό δείκτη μάζας σώματος. Επιπλέον, τόσο τα υπέρβαρα όσο και τα παχύσαρκα παιδιά, κατά τη διάρκεια των κινητικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, παρουσίαζαν μεγαλύτερο βαθμό κόπωσης σε σύγκριση με τα παιδιά με φυσιολογικό βάρος.

Σύμφωνα με τους Κόκκινου, Γιαννακίδου, Βδέλλα, Ρουμελιώτη, Φατούρο και Καμπά (2012), η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων στην παιδική ηλικία, παρουσιάζει θετική σχέση με τη φυσική δραστηριότητα στην μετέπειτα ζωή καθώς και με την αποφυγή παχυσαρκίας. Σκοπός της μελέτης (Κόκκινου, Γιαννακίδου, Βδέλλα, Ρουμελιώτη, Φατούρο & Καμπά, 2012) ήταν να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στο δείκτη μάζας σώματος (ΔΜΣ) και την κινητική απόδοση σε 301 παιδιά προσχολικής ηλικίας ($66,21 \pm 3,7$ μήνες) του νομού Ροδόπης. Καταγράφηκε το σωματικό βάρος,

το ύψος και ο ΔΜΣ (kg/m²) τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής επίδρασης του ΔΜΣ στις κινητικές δεξιότητες της ισορροπίας, της συναρμογής, και της δύναμης. Συμπερασματικά, ο ΔΜΣ παιδιών προσχολικής ηλικίας συσχετίζεται με την κινητική απόδοση, όχι όμως σε όλες τις κινητικές δεξιότητες αλλά ούτε σε όλες τις κατηγορίες κατάταξης (λιποβαρές, φυσιολογικό, υπέρβαρο, παχύσαρκο) του ΔΜΣ.

Η διερεύνηση της σχέσης κινητικής απόδοσης, φυσικής δραστηριότητας και δείκτη μάζας σώματος (Δ.Μ.Σ.) σε ένα δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας 5 έως 6 ετών υπήρξε ο σκοπός της έρευνας των Μάγου, Καμπά, Αυγερινού, Αγγελούση και Χατζηνικολάου (2009). Η κινητική απόδοση των παιδιών μετρήθηκε με την ολοκληρωμένη μορφή της δέσμης BOTMP (Bruininks-Oseretsky-Test of Motor Proficiency, 1978), ενώ η φυσική δραστηριότητα των παιδιών μετρήθηκε με βηματόμετρο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κινητική απόδοση όπως εκφράζεται από το συνολικό σκορ στο BOTMP, παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση μόνο με τον αερόβιο αριθμό βημάτων⁵⁵, ενώ δε σχετίζεται με τον αριθμό βημάτων και τον δείκτη μάζας σώματος.

Ευρήματα ερευνών τόσο των Ελλήνων όσο και ξένων ερευνητών που προαναφέρθηκαν δείχνουν ότι ο βαθμός κινητικής απόδοσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας δεν είναι ανεξάρτητος από τους σωματομετρικούς δείκτες, του βάρους, του ύψους και του δείκτη μάζας σώματος. Αυτό φαίνεται να ισχύει για όλα τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είτε ζουν στην Ευρώπη, στις Η.Π.Α ή στην Ασία.

Απ' ότι φάνηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες που να εξετάζουν το βαθμό κινητικής απόδοσης και τους σωματομετρικούς δείκτες σε νήπια στην Ελλάδα. Στις έρευνες που έχουν γίνει για την προσχολική ηλικία φαίνεται ότι η παχυσαρκία έχει εξελιχθεί σε ένα σημαντικό πρόβλημα (Burgess, & Broome, 2012). Ακόμη φάνηκε ότι η έντονη φυσική δραστηριότητα μακροπρόθεσμα μειώνει το Δ.Μ.Σ.. Στις περιπτώσεις αυτές, θα περίμενε κανείς να

⁵⁵ Η παράμετρος της φυσικής δραστηριότητας όπως τη μετρά το βηματόμετρο και αναφέρεται στον Αερόβιο Αριθμό Βημάτων, στην ουσία αναφέρεται σε μεγαλύτερης έντασης βηματισμό όπως μπορεί να είναι το γρήγορο περπάτημα, το τρέξιμο, ή μείξη αυτών των δύο αλλά και τα άλματα, το κολύμπι, το ποδήλατο, κ.α.. Τότε συμβαίνει στο παιδί να εμφανίζονται μεγαλύτερες τιμές της καρδιακής συχνότητας σε σχέση με τον απλό βηματισμό, ο οποίος χαρακτηρίζει τον αριθμό απλών βημάτων όπως το περπάτημα οπότε οι τιμές της καρδιακής συχνότητας του παιδιού βρίσκονται κοντά στην κατάσταση ηρεμίας του.

έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του βαθμού κινητικής απόδοσης για το παιδί παράγοντες όπως το βάρος, και το ύψος του.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η έρευνα αυτή έχει σκοπό να εξετάσει:

- α) το βαθμό κινητικής απόδοσης (μάθησης),
- β) την επίδραση του φύλου και της ηλικίας στο βαθμό κινητικής απόδοσης των νηπίων,
- γ) τους σωματομετρικούς δείκτες (ύψος, βάρος, μάζα σώματος),
- δ) την επίδραση του φύλου και της ηλικίας τους σωματομετρικούς δείκτες,
- ε) τη σχέση του βαθμού κινητικής απόδοσης των σωματομετρικών δεικτών,
- στ) τυχόν διαφορές του βαθμού κινητικής απόδοσης για τις ομάδες του φύλου και της ηλικίας λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του δείκτη μάζας σώματος.

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάπτυξη αποτελεί βασική κατηγορία στόχων της αγωγής στο νηπιαγωγείο (Bredenkamp & Copple, 1998, 143 ; Δ.Ε.Π.Π.Σ –Α.Π.Σ., 2011). Η σωματική – κινητική ανάπτυξη των παιδιών δεν επιτρέπεται να αφήνεται στο έλεος των περιστασιακών επιδράσεων σύμφωνα με τον Χατζηχαριστό (2003, 158). Πρέπει, όσο το δυνατόν πιο νωρίς να φροντίζουμε μεθοδικά την προώθησή της, τον προσανατολισμό της προς τα φυσιολογικά όρια και πάντα να την καθοδηγούμε σύμφωνα με τις τρέχουσες ανάγκες της ατομικής και κοινωνικής ζωής (Χατζηχαριστός, 2003). Η παιδαγωγική έρευνα των τελευταίων χρόνων έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει κάποιος βαθμός σχέσης, επίδρασης της κινητικής απόδοσης και του δείκτη μάζας σώματος Δ.Μ.Σ. (Shi, Zhou, Wang, & Wang, 2013 ; Κόκκινου, Γιαννακίδου, Βδέλλα, Ρουμελιώτη, Φατούρο, & Καμπάς, 2012 ; Castetbon, & Andreyeva, 2012 ; Μάγου, Καμπάς, Αυγερινός, Αγγελούσης, & Χατζηνικολάου, 2009), όπως επίσης και στα αυξημένα ποσοστά της παχυσαρκίας στη νηπιακή ηλικία (Burgess, & Broome, 2012).

Επειδή: α) από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι στον Ελληνικό χώρο δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικές με το βαθμό κινητικής απόδοσης, τους σωματομετρικούς δείκτες καθώς επίσης και της σχέσης αυτών των μεταβλητών, β) μέχρι στιγμής είναι άγνωστος τόσο ο βαθμός κινητικής μάθησης, όσο και οι σωματομετρικοί δείκτες, σε νήπια της περιοχής των Ιωαννίνων, θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί ο βαθμός κινητικής μάθησης και οι σωματομετρικοί δείκτες στη

συγκεκριμένη περιοχή. Άρα η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στη μελέτη της περιοχής των Ιωαννίνων.

Για την αξιολόγηση της κινητικής απόδοσης ενός ατόμου χρειάζεται η παρακολούθηση και η συστηματική καταγραφή της κινητικής του απόδοσης η οποία επηρεάζεται και μεταβάλλεται παροδικά από στοιχεία όπως η παρακίνηση, η διέγερση, η κούραση και η φυσική κατάσταση (Schmidt & Weisberg, 2009, 29). Σύμφωνα με τη θεωρία των σταδίων της κινητικής μάθησης και απόδοσης (Fitts & Posner, 1967 στο Schmidt & Weisberg, 2009, 31) μετά από μια περίοδο εξάσκησης μέσα από φυσικές δραστηριότητες, οι ασκούμενοι φτάνουν στο επίπεδο που η απόδοσή τους γίνεται πιο ακριβής και σταθερή. Είναι σημαντικό για τα παιδιά να αναπτύξουν πλήρως τις βασικές κινητικές δεξιότητες (μετακίνηση, ισορροπία, συντονισμός) σύμφωνα με τον Gallahue (2002, 30), διότι μέσα από την ενίσχυση της ενασχόλησης με φυσικές δραστηριότητες έχουμε προαγωγή της κινητικής μάθησης και παράλληλα της γνωστικής (Gallahue, 2002, 61), και συναισθηματικής μάθησης (Gallahue 2002, 72).

Η σημασία που έχει η ανάπτυξη του βαθμού κινητικής απόδοσης στη σωματική εικόνα, στη συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού φαίνεται κυρίως από περιπτώσεις όπου δεν υπάρχουν φυσικές δραστηριότητες ή είναι περιορισμένες. Περιπτώσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας που το περιεχόμενο και η μορφή της ενασχόλησής τους με φυσικές δραστηριότητες υστερούσε είναι πολύ συχνά συνυφασμένες: α) με διαταραχές της σωματικής εικόνας (Herman, Nelson, Teutsch, & Chung, 2012), και β) αδυναμίας να αναπτυχθούν και να εκλεπτυνθούν βασικές και ειδικευμένες κινητικές δεξιότητες.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως βασική προϋπόθεση θεωρήθηκε η εγκυρότητα της καταγραφής των μετρήσεων του ύψους και του βάρους από τις νηπιαγωγούς. Για το λόγο αυτό, η έρευνα εφαρμόστηκε σε νηπιαγωγεία όπου οι νηπιαγωγοί εκπαιδεύτηκαν κατάλληλα για τη συλλογή των σωματικών μετρήσεων του ύψους και του βάρους των νηπίων.

Ακόμα θεωρείται στην έρευνα ότι οι καταγραφές των αποτελεσμάτων στην απόδοση των κινητικών δεξιοτήτων της συστοιχίας των κινητικών δοκιμασιών (MOT – test 4 – 7 ετών, των Zimmer & Volkamer, 1987) για την παραγωγή του βαθμού κινητικής μάθησης εκφράζουν την πραγματική κινητική απόδοση των παιδιών. Εφόσον για κάθε

μία από τις τρεις κινητικές δεξιότητες (μετακίνηση, ισορροπία, χειρισμός αντικειμένου λεπτής και αδρής κίνησης) υπάρχουν επτά, τρεις και επτά κινητικές δοκιμασίες αντίστοιχα.

Παρότι το δείγμα της έρευνας δεν είναι μικρό (N = 276), τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν, διότι ίσως και άλλοι παράγοντες (διατροφή, συστηματική ενασχόληση με αθλητισμό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο γονέων) που η παρούσα έρευνα δεν εξέτασε μπορεί να επιδρούν και να διαμορφώνουν το αποτέλεσμα της σχέσης βαθμού κινητικής απόδοσης και δείκτη μάζας σώματος. Όμως τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής μπορεί να συγκριθούν με τα αποτελέσματα προγενέστερων και αντίστοιχων μελλοντικών ερευνών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν N = 276 παιδιά, ηλικίας 4 ετών και 5 μηνών - 5 ετών και 8 μηνών (149 αγόρια και 127 κορίτσια) τα οποία επιλέγηκαν τυχαία από δημόσια νηπιαγωγεία του Ν. Ιωαννίνων κατά τη σχολική χρονιά 2012 – 2013. Το δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (I).

Πίνακας I: Οι παράγοντες του φύλου και της ηλικίας στο δείγμα (N=276, 100,00%) της έρευνας

ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ				ΣΥΝΟΛΟ	
	53 – 56 ΜΗΝΕΣ	57 - 60 ΜΗΝΕΣ	61 - 64 ΜΗΝΕΣ	65 - 68 ΜΗΝΕΣ	N	%
ΑΓΟΡΙ	29	35	39	46	149	54,00
ΚΟΡΙΤΣΙ	27	29	38	33	127	46,00
ΣΥΝΟΛΟ	56 20,3%	64 23,2%	77 27,9	79 28,6%	276	100,0%

Εργαλείο της έρευνας

Για τη μέτρηση του βαθμού κινητικής απόδοσης στη νηπιακή ηλικία των τεσσάρων έως έξι ετών χρησιμοποιήθηκε η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών «MOT 4 – 6 (Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder)» των Zimmer και Volkamer, 1987⁵⁶. Η

⁵⁶ Zimmer, R., & Volkamer M. (1987). *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder : Mot 4-6 ; Manual / MOT 4-6*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Beltz-Test, Weinheim.

Η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών [«MOT 4 – 6 (Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder)» των Zimmer & Volkamer, 1987] έχει χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές και στον Ελληνικό ερευνητικό χώρο:

συγκεκριμένη συστοιχία απαρτίζεται από 18 κινητικές δοκιμασίες οι οποίες αξιολογούν την κινητική απόδοση παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών. Σύμφωνα με τα κριτήρια και τις οδηγίες του κατασκευαστή (Zimmer & Volkamer, 1987) οι κινητικές δοκιμασίες αξιολογούν την ευκινησία και τον οπτικοκινητικό συντονισμό (λεπτής και αδρής κίνησης), τη δυναμική ισορροπία, την ταχύτητα αντίδρασης, την ταχύτητα κίνησης, τον κινητικό έλεγχο, την αλπική ικανότητα αντιπροσωπεύοντας γενικότερα τις τρεις δεξιότητες της μετακίνησης στο χώρο, της ισορροπίας (στατικής και δυναμικής) και του χειρισμού αντικειμένου.

Οι κινητικές δοκιμασίες αναφέρονται σε ενέργειες που το παιδί πρέπει να εκτελέσει, συγκεκριμένα:

- 1^η δοκιμασία, άλμα με τα δύο πόδια μέσα σε στεφάνι χωρίς να το αγγίξει και στη συνέχεια άλμα έξω από αυτό προς την ίδια κατεύθυνση. Η δοκιμασία αυτή δεν αξιολογείται και θεωρείται δοκιμαστική,
- 2^η δοκιμασία, περπάτημα εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους και πλάτους (2μ X 0,1μ),
- 3^η δοκιμασία, να κάνει τελείες με μαρκαδόρο σε ένα φύλο χαρτί,
- 4^η δοκιμασία, να πιάσει ένα μαντήλι με τα δάχτυλα των ποδιών,
- 5^η δοκιμασία, να κάνει πλάγια άλματα με τα δύο πόδια,
- 6^η δοκιμασία, να πιάσει μια ράβδο η οποία πέφτει,
- 7^η δοκιμασία, να μεταφέρει τρεις μπάλες του τένις σε ένα κουτί από απόσταση 4 μέτρων,
- 8^η δοκιμασία, να περπατήσει ανάποδα προς τα πίσω εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους και πλάτους (2μ X 0,1μ),
- 9^η δοκιμασία, να ρίξει μια μπάλα τένις σε στόχο,
- 10^η δοκιμασία, να μαζέψει σπирτόξυλα από το τραπέζι,
- 11^η δοκιμασία, να περάσει μέσα από ένα στεφάνι,

➤ Kambas, A., Venetsanou, F., Giannakidou, D., Fatouros, I., Avloniti, A., Chatzinikolaou, A., Draganidis, D., & Zimmer, R. (2012). The Motor- Proficiency- Test for children between 4 and 6 years of age (MOT 4-6): An investigation of its suitability in Greece. *Research in Developmental Disabilities*, 33: 1626 – 1632.

➤ Κωσταντέλια, Ν., & Τσαπακίδου, Α. (2009). Η κινητική ανάπτυξη και η κατανόηση των σχημάτων και στερεών στα πλαίσια ενός διαθεματικού προγράμματος στο Νηπιαγωγείο. *Βιβλίο Πρακτικών 6^{ου} Πανελληνίου Συνέδριου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, σελ. 462 – 469.

➤ Καμπάς, Α. Γουργούλης, Β., Φατούρος, Ι, Αγγελούσης, Ν., Προβιαδάκη, Ε., & Ταξιλδάρης, Κ. (2005). Η επίδραση ενός προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κινητική απόδοση παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Περιοδικό Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 56: σελ. 49 – 59.

12^η δοκιμασία, να κάνει άλμα στο ένα πόδι μέσα στο στεφάνι και να παραμείνει ακίνητος στο ένα πόδι,

13^η δοκιμασία, να πιάσει ένα κρίκο,

14^η δοκιμασία, να κάνει άλματα μαριονέτας, δηλαδή πόδια σε διάσταση χέρια σε ανάταση και στη συνέχεια προσαγωγή ποδιών και κλείσιμο χεριών επαναλαμβανόμενα για κάποιο χρονικό διάστημα,

15^η δοκιμασία, να κάνει άλμα πάνω από σκοινί 35 εκατοστών,

16^η δοκιμασία, να κάνει ρολάρισμα, κυβίστηση

17^η δοκιμασία, να κάνει ανόρθωση κάθισμα από θέση οκλαδόν με μπάλα που κρατά με τα δύο χέρια πάνω από το κεφάλι, και

18^η δοκιμασία, να κάνει άλμα με μισή περιστροφή από έξω μέσα στο στεφάνι και στη συνέχεια το ίδιο βγαίνοντας έξω από το στεφάνι.

Η επίδοση σε κάθε μία από τις 18 κινητικές δοκιμασίες μπορεί να αποδοθεί με διάφορους τρόπους. Τα πρωτογενή αποτελέσματα των δοκιμασιών όπως, ο αριθμός των αλμάτων που έχουν γίνει, τα δευτερόλεπτα που χρειάστηκαν για να ολοκληρωθεί η δοκιμασία, καταγράφονται και μετά μετατρέπονται σε μία κλίμακα αξιολόγησης τριών επιπέδων. Με τον τρόπο αυτό η ατομική επίδοση του παιδιού διακυμαίνεται από 0 (το παιδί δεν τα κατάφερε), στο 1 (το παιδί δεν τα κατάφερε πλήρως), στο δύο (το παιδί τα κατάφερε). Η βαθμολογία της κινητικής απόδοσης ή ο βαθμός κινητικής απόδοσης μπορεί να κυμανθεί από το 0 έως το 34. Σύμφωνα με τα κριτήρια και τις οδηγίες του κατασκευαστή (Zimmer & Volkamer, 1987), παρέχεται μια τυπική νόρμα κινητικών δεδομένων (κινητικό ηλικίο) η οποία είναι καθορισμένη για κάθε ηλικιακό επίπεδο και βασίζεται σε μια πρότυπη βάση πληροφοριών από 548 παιδιά.

Διαδικασία

Οι κινητικές δοκιμασίες όσο και η υλικοτεχνική υποδομή τους παρουσιάστηκαν με τη μορφή παιχνιδιού κατόπιν αφηγήσεως μιας μικρής ιστορίας για να υπάρξει καλύτερη προσέγγιση από την πλευρά των παιδιών έτσι ώστε τα παιδιά να συνεργαστούν και να αποδώσουν το μέγιστο της κινητικής τους απόδοσης. Για παράδειγμα, στη δεύτερη δοκιμασία θεσπίστηκε μια μικρή ιστορία όπου τα νήπια έπρεπε να περνάν τη γέφυρα προσέχοντας να μην πέσουν στο ποταμάκι και βραχούν, αλλά και πάλι αν πέσουν δεν έγινε κάτι, οι φίλοι τους θα τους βοηθήσουν.

Όλες οι μετρήσεις έγιναν κατά τη διάρκεια λειτουργίας των νηπιαγωγείων το σχολικό έτος 2012 – 2013 από τον ερευνητή και μιας ομάδας φοιτητριών και νηπιαγωγών που είχαν παρακολουθήσει σχετικό σεμινάριο τόσο για τη συστοιχία των κινητικών δοκιμασιών όσο και για τις σωματικές μετρήσεις. Οι μετρήσεις για το ύψος και το βάρος έγιναν εντός του νηπιαγωγείου με τα παιδιά να είναι ξυπόλητα. Τα περισσότερα νηπιαγωγεία διέθεταν ειδικούς πίνακες μέτρησης του ύψους, αλλά ωστόσο χρησιμοποιήθηκε μεζούρα για την καταγραφή του ύψους σε μέτρα και εκατοστά. Επίσης η μέτρηση του βάρους έγινε με φορητή ηλεκτρονική ζυγαριά η οποία κατέγραφε με ακρίβεια κιλά και γραμμάρια.

Περιγραφική στατιστική

Δημιουργήθηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών για τις μεταβλητές της έρευνας, όπως επίσης και πίνακες των περιγραφικών στοιχείων τους (μέσος όρος, τυπική απόκλιση).

Στατιστική ανάλυση

Πραγματοποιήθηκε πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο X 2 * ηλικία X 4) και τις εξαρτημένες μεταβλητές (οι οποίες ήταν πάνω από μία), όπως είναι η κινητική απόδοση και ο δείκτης μάζας σώματος, για τη μελέτη της επίδρασης του φύλου και της ηλικίας στη μεταβλητή της κινητικής απόδοσης και του δείκτη μάζας σώματος (Καμπίσης, 2004, 734). Οι προϋποθέσεις για την εκτέλεση της "MANOVA" είναι για τις εξαρτημένες μεταβλητές να ακολουθούν μια κανονική κατανομή (στην περίπτωση μεγάλου δείγματος υπάρχει πιθανότητα η εξαρτημένη μεταβλητή να μην ακολουθεί ομαλή κατανομή⁵⁷) και ακόμη αυτές οι μεταβλητές να είναι διαστηματικού ή τακτικού χαρακτήρα (Καμπίσης, 417 & 747), όπως είναι και βαθμός κινητικής απόδοσης (ο οποίος προσδιορίζεται από την κινητική απόδοση για το κάθε παιδί από τη συστοιχία κινητικών δοκιμασιών MOT 4-6), αλλά και ο δείκτης μάζας σώματος.

Υπολογίσθηκε, επίσης, ο συντελεστής συσχέτισης Pearson για τη διερεύνηση της ύπαρξης τυχόν σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής απόδοσης και δείκτη μάζας σώματος, βάρους και ύψους.

⁵⁷ Κατοής, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Εκδ.: Τόπος, Αθήνα, σελ.: 207.

Για την εξακρίβωση της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής του φύλου και της ηλικίας πάνω στην κινητική απόδοση (ολικό σκορ MOT 4-6) λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του δείκτη μάζας σώματος πραγματοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος ANCOVA.

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 20 PASW του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

Οι πίνακες (II, III) αναφέρονται στο μέσο όρο και την τυπική απόκλιση της κινητικής απόδοσης, του ύψους, του βάρους και του δείκτη μάζας σώματος. Παρατηρώντας τη στήλη των μέσων όρων της τρίτης γραμμής του πίνακα II, για την κινητική απόδοση φαίνεται ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παρουσιάζουν μεγαλύτερες τιμές από ότι τα μικρότερα παιδιά. Αντίθετα, στην ίδια γραμμή και στη στήλη των μέσων όρων για το δείκτη μάζας σώματος φαίνεται ότι η μικρότερη ηλικιακή ομάδα παρουσιάζει μεγαλύτερη τιμή συγκριτικά με τις μεγαλύτερες, ενώ τη μικρότερη τιμή παρουσίασε η ηλικιακή ομάδα των 57 - 60 μηνών. Από τη σύγκριση των μέσων όρων της κινητικής απόδοσης για το φύλο, φαίνεται ότι στις τρεις μικρότερες ηλικιακές ομάδες τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερη τιμή από τα αγόρια, ενώ αυτά στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα παρουσιάζουν μεγαλύτερη τιμή από ότι τα κορίτσια.

Πίνακας II: περιγραφικά στοιχεία (Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση) των μεταβλητών της κινητικής απόδοσης (MOT test 4 – 6 Zimmer & Volkamer) και του δείκτη μάζας σώματος (Δ.Μ.Σ.) των παιδιών της έρευνας (N= 276, 100,00%).

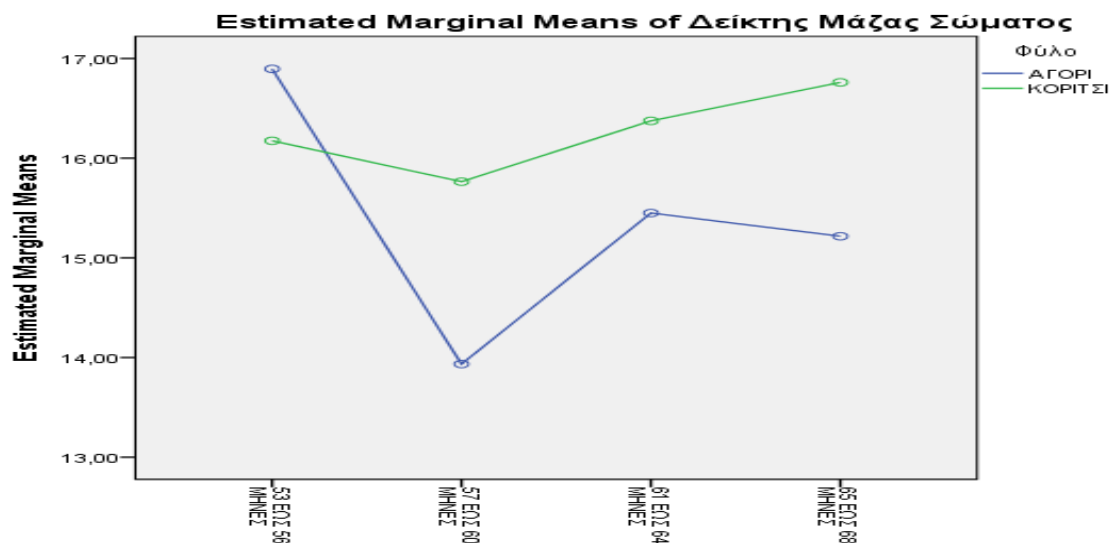
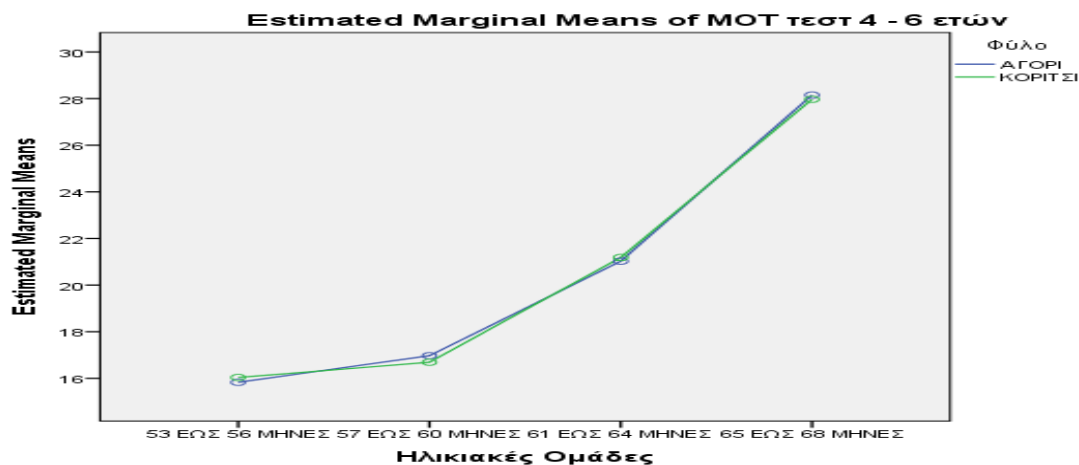
ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΜΗΝΕΣ	MOT test 4 – 6			(Δ.Μ.Σ.)		
		Μ.Ο.	Τ.Α.	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	N
ΑΓΟΡΙ	53 ΕΩΣ 56	15,83	4,48	29	16,89	2,24	29
	57 ΕΩΣ 60	16,97	4,46	35	13,93	1,75	35
	61 ΕΩΣ 64	21,03	3,82	39	15,44	2,51	39
	65 ΕΩΣ 68	28,15	4,09	46	15,21	1,99	46
	ΣΥΝΟΛΟ	21,26	6,49	149	15,30	2,33	149
ΚΟΡΙΤΣΙ	53 ΕΩΣ 56	16,04	4,61	27	16,17	1,99	27
	57 ΕΩΣ 60	16,69	4,15	29	15,76	2,07	29
	61 ΕΩΣ 64	21,18	5,45	38	16,37	1,90	38
	65 ΕΩΣ 68	27,97	3,71	33	16,76	2,07	33
	ΣΥΝΟΛΟ	20,83	6,53	127	16,29	2,01	127
ΣΥΝΟΛΟ	53 ΕΩΣ 56	15,93	4,50	56	16,54	2,13	56
	57 ΕΩΣ 60	16,84	4,29	64	14,76	2,09	64
	61 ΕΩΣ 64	21,10	4,67	77	15,90	2,26	77
	65 ΕΩΣ 68	28,08	3,91	79	15,86	2,15	79
	ΣΥΝΟΛΟ	21,06	6,50	276	15,75	2,24	276

Στην ηλικιακή ομάδα 53 - 56 μηνών τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο στο δείκτη μάζας σώματος, ενώ στις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη τιμή. Στον πίνακα III φαίνεται ότι ο μέσος όρος του βάρους και του ύψους είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των αγοριών.

Πίνακας III: περιγραφικά στοιχεία (Μέσος Όρος, Τυπική Απόκλιση, Ελάχιστο Όριο, Μέγιστο όριο) των μεταβλητών του ύψους και του βάρους των παιδιών της έρευνας (N= 276, 100,00%).

ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΒΑΡΟΣ				ΥΨΟΣ			
		Mean	St. Dev.	Min.	Max.	Mean	St. Dev.	Min.	Max.
ΑΓΟΡΙ	53-56	21,36	1,125	17,67	28,40	1,12	0,070	1,02	1,23
	57-60	19,40	2,569	15,00	23,87	1,18	0,036	1,02	1,22
	61-64	19,26	2,731	15,00	29,30	1,12	0,060	1,02	1,21
	65-68	19,28	2,448	13,85	26,45	1,12	0,383	0,99	1,18
	ΣΥΝΟΛΟ	19,71	2,792	13,85	29,30	1,13	0,567	0,99	1,23
ΚΟΡΙΤΣΙ	53-56	21,50	2,740	17,60	26,50	1,15	0,069	1,02	1,23
	57-60	21,63	2,694	18,30	28,00	1,17	0,060	1,02	1,26
	61-64	23,22	3,656	18,00	31,00	1,19	0,072	1,06	1,33
	65-68	23,23	3,960	18,00	32,00	1,17	0,075	1,5	1,38
	ΣΥΝΟΛΟ	22,49	3,428	17,60	32,00	1,17	0,070	1,02	1,38
ΟΛΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ		20,99	3,393	13,85	32,00	1,15	0,066	0,99	1,38

Γραφική Απεικόνιση I: Γραφικές απεικονίσεις των μέσων όρων της κινητικής απόδοσης (MOT test 4 – 6) και του δείκτη μάζας σώματος Δ.Μ.Σ. σχετικά με τους παράγοντες φύλο και ηλικία για τα παιδιά τη έρευνας (N= 276, 100,00%).



Πίνακας IV: Κατανομή συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών για τα σκορ που κατάφεραν τα παιδιά της έρευνας (N= 276, 100,00%) στη συστοιχία των 18 κινητικών δοκιμασιών (MOT test 4 – 6).

MOT test 4 – 6 (Zimmer & Volkamer, 1987)						
Συστοιχία Κινητικών Δοκιμασιών	ΣΚΟΡ ΜΗΔΕΝ (0)		ΣΚΟΡ ΕΝΑ (1)		ΣΚΟΡ ΔΥΟ (2)	
	N	%	N	%	N	%
1) Άλμα μέσα σε στεφάνι	-	-	-	-	276	100,00
2) Περπάτημα μπροστά	1	0,40	53	19,20	222	80,40
3) Κάνοντας τελείες σε χαρτί	14	5,10	85	30,08	177	64,10
4) Πιάσιμο μαντηλιού με πόδια	74	26,80	117	42,40	85	30,80
5) Πλάγια άλματα	11	4,00	139	50,40	126	45,70
6) Πιάσιμο ράβδου που πέφτει	72	26,10	121	43,80	83	30,10
7) Μεταφορά μπαλών σε κουτί	21	7,60	131	47,50	124	44,90
8) Περπάτημα προς τα πίσω	29	10,00	166	60,10	81	29,30
9) Ρίψη μπάλας σε στόχο	60	21,70	148	53,60	68	24,60
10) Μάζεμα σπιρτόξυλων	60	21,70	137	49,60	79	28,60
11) Πέρασμα μέσα από στεφάνι	47	17,00	88	31,90	141	51,10
12) Άλμα κουτσό σε στεφάνι	28	10,10	140	50,70	108	39,10
13) Πιάνοντας ένα κρίκο	89	32,20	96	34,80	91	33,00
14) Άλμα μαριονέτας	76	27,50	89	32,20	111	40,20
15) Άλμα πάνω από σχοινί	12	4,30	145	52,50	119	43,10
16) Ρολάρισμα /κυβίστηση	9	3,30	155	56,20	112	40,60
17) Ανόρθωση και κάθισμα	73	26,40	141	51,10	62	22,50
18) Άλμα με στροφή 180°	61	22,10	148	53,60	67	24,30

Πίνακας V: Κατανομή συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών για τις τιμές (είναι τα σκορ ή αλλιώς τα αθροίσματα ή τα σύνολα των 17 κινητικών δοκιμασιών) στη συστοιχία των 17 κινητικών δοκιμασιών (MOT test 4 – 6) των παιδιών της έρευνας (N= 276, 100,00%).

ΤΙΜΗ	N	%	ΤΙΜΗ	N	%	ΤΙΜΗ	N	%
9	3	1,1	19	13	4,7	29	7	2,5

10	10	3,6	20	19	6,9	30	9	3,3
11	8	2,9	21	8	2,9	31	5	1,8
12	11	4,0	22	20	7,2	32	5	1,8
13	9	3,3	23	19	6,9	33	5	1,8
14	11	4,0	24	13	4,7	34	9	3,3
15	13	4,7	25	14	5,1	ΣΥΝΟΛΟ	276	100,0
16	12	4,3	26	9	3,3			
17	10	3,6	27	11	4,0			
18	13	4,7	28	10	3,6			

Σύμφωνα με τις τιμές του βαθμού κινητικής απόδοσης και τις συχνότητες εμφάνισής τους στο δείγμα, τα παιδιά κατατάχθηκαν σε διάφορα επίπεδα, πολύ καλό, καλό, φυσιολογικό, κάτω του κανονικού και αδυναμία της κινητικής απόδοσης, όπως διακρίνεται στον παρακάτω πίνακα VI. Φαίνεται από τον πίνακα, ότι 224 παιδιά (81,16%) βρίσκονται στη ζώνη της κανονικής κινητικής απόδοσης και πάνω,

Πίνακας VI: Κατανομή συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών των επιπέδων κατάταξης του βαθμού κινητική απόδοσης (άθροισμα 17 κινητικών δοκιμασιών) για το κάθε παιδί της έρευνας (N= 276, 100,00%).

ΚΑΤΑΤΑΞΗ	N	%
Πολύ καλό	9	3,27
Καλό	41	14,85
Κανονικό	174	63,04
Κάτω του κανονικού	52	18,84
Εμφανής αδυναμία κινητική	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	276	100,0 %

Στον πίνακα VII που ακολουθεί παρατίθεται η κατάταξη σε διάφορες κατηγορίες σωματικής ανάπτυξης (λιποβαρής, φυσιολογική, υπέρβαρη, παχύσαρκα ανάλογα με τις τιμές του δείκτη μάζας σώματος για παιδιά ηλικίας από 2 έως 18 ετών. Τα αποτελέσματα για το δείκτη μάζας σώματος των νηπίων (βλ. πίνακα VII) έδειξε για τη σωματική ανάπτυξη, ένα ποσοστό 21,38% (N_{ΛΙΠΟΒΑΡΗ} =59) η οποία παρουσιάστηκε λιποβαρή, ένα ποσοστό της τάξης 54,35% (N_{ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΗ} =150) η οποία παρουσιάστηκε φυσιολογική, ένα ποσοστό της τάξης 18,47% (N_{ΥΠΕΡΒΑΡΗ} =51) η οποία παρουσιάστηκε υπέρβαρη, και τέλος ένα ποσοστό 5,80 % (N_{ΠΑΧΥΣΑΡΚΗ} = 16) η οποία παρουσιάστηκε παχύσαρκα.

Πίνακας VII: κατανομής συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών του δείκτη μάζας σώματος και κατάταξη αυτού σύμφωνα με τους (Cole, Bellizzi, Flegal & Dietz, 2000).

ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ							
		ΛΙΠΟΒΑΡΗ ΟΡΙΑ		ΦΥΣΙΟΛ/ΙΚΗ ΟΡΙΑ		ΥΠΕΡΒΑΡΗ ΟΡΙΑ		ΠΑΧΥΣΑΡΚΗ ΟΡΙΑ	
		Δ.Μ.Σ.	N	Δ.Μ.Σ.	N	Δ.Μ.Σ.	N	Δ.Μ.Σ.	N

ΑΓΟΡΙ	53 – 56 ΜΗΝΕΣ	ΔΜΣ< 14,31	2	14,31 -17,47	16	17,47 -19,26	8	19,26 <ΔΜΣ	3
	57 – 60 ΜΗΝΕΣ	ΔΜΣ< 14,21	19	14,21 - 17,42	16	17,42 -19,30	-	19,30 <ΔΜΣ	-
	61 – 64 ΜΗΝΕΣ	ΔΜΣ< 14,21	13	14,21 - 17,42	16	17,42 -19,30	7	19,30 <ΔΜΣ	3
	65 – 68 ΜΗΝΕΣ	ΔΜΣ< 14,13	12	14,13 -17,45	30	17,45 -19,47	2	19,47 <ΔΜΣ	2
ΚΟΡΙΤΣΙ	53 - 56 ΜΗΝΕΣ	ΔΜΣ< 14,06	4	14,06 -17,19	16	17,19 -19,12	6	19,12 <ΔΜΣ	1
	57 - 60 ΜΗΝΕΣ	ΔΜΣ< 13,94	5	13,94- 17,15	15	17,15 - 19,17	8	19,17 <ΔΜΣ	1
	61 - 64 ΜΗΝΕΣ	ΔΜΣ< 13,94	4	13,94 -17,15	20	17,15 - 19,17	10	19,17 <ΔΜΣ	4
	65 - 68 ΜΗΝΕΣ	ΔΜΣ< 13,86	-	13,86 -17,20	21	17,20 - 19,34	10	19,34 <ΔΜΣ	2
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ N=149 N = 276	46 30,88 % 16,67 %		78 52,35 % 28,27 %		17 11,41 % 6,15 %		8 5,36 % 2,90 %	
	ΚΟΡΙΤΣΙ N=127 N = 276	13 10,23 % 4,71 %		72 56,70 % 26,08 %		34 26,77 % 12,32 %		8 6,30 % 2,90 %	
	N = 276 100,00%	59 21,38 %		150 54,35 %		51 18,47 %		16 5,80 %	
ΗΛΙΚΙΑ	53 – 56 N = 56 N = 276	6 10,71 % 2,18 %		32 57,15 % 11,60 %		14 25,00 % 5,07 %		4 7,14 % 1,45 %	
	57 - 60 N = 64 N = 276	24 37,50 % 8,70 %		31 48,45 % 11,23 %		8 12,50 % 2,90 %		1 1,55 % 0,36 %	
	61 - 64 N = 77 N = 276	17 22,08 % 6,16 %		36 46,75 % 13,04 %		17 22,07 % 6,16 %		7 9,09 % 2,54 %	
	65 - 68 N = 79 N = 276	12 15,19 % 4,34 %		51 64,56 % 18,48 %		12 15,19 % 4,34 %		4 5,06 % 1,45 %	
	N = 276 100,00%	59 21,38 %		150 54,35 %		51 18,47 %		16 5,80 %	

Αποτελέσματα για την επίδραση του φύλου και της ηλικίας

Για τον *έλεγχο της υπόθεσης* αν επιδρούν οι παράγοντες του φύλου και της ηλικίας στη μεταβλητή της κινητικής απόδοσης και του δείκτη μάζας σώματος πραγματοποιήθηκε πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA). Από την

παρατήρηση του πίνακα (Levene's Test of Equality of Error Variances), φαίνεται ότι η πιθανότητα ελέγχου του Levene, δεν είναι στατιστικά σημαντική τόσο για το βαθμό κινητικής απόδοσης ($F = 1,77$, $df1=7$, $df2 =268$, $p=0,091$) όσο και για το δείκτη μάζας σώματος ($F = 0,92$, $df1=7$, $df2 =268$, $p=0,484$), ενώ αντίστοιχα οι διακυμάνσεις των μεταβλητών αυτών παρουσιάζουν ομοιογένεια δεν διαφέρουν.

Πίνακας ΙΙΧ: Levene's Test of Equality of Error Variances

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	F	df1	df2	p
ΜΟΤ ΤΕΣΤ 4 - 6 ΕΤΩΝ	1,779	7	268	,091
Δείκτης Μάζας Σώματος	,929	7	268	,484

Για να ελέγξουμε στη συνέχεια αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ του συνόλου των εξαρτημένων μεταβλητών (βαθμός κινητικής απόδοσης και δείκτης μάζας σώματος), σε σχέση με καθεμία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, ηλικία) αλλά και την αλληλεπίδρασή τους, μελετάται τον παρακάτω πίνακα των πολυμεταβλητών δοκιμασιών (Multivariate Tests).

Πίνακας ΙΧ: Multivariate Tests

ΕΠΙΔΡΑΣΗ		F	p
ΦΥΛΟ	Hotelling's Trace	6,19	0,002
ΗΛΙΚΙΑ	Hotelling's Trace	58,43	0,001
ΦΥΛΟ * ΗΛΙΚΙΑ	Hotelling's Trace	2,27	0,036

Από την ανάλυση του πίνακα (X), προκύπτει ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο ($F = 6,19$, $p=0,002$) και η ηλικία ($F = 58,43$, $p=0,001$), ακόμη και η αλληλεπίδραση τους ($F = 2,27$, $p=0,036$), επηρεάζουν το βαθμό κινητικής απόδοσης και το δείκτη μάζας σώματος.

Στη συνέχεια εξετάζονται από τον πίνακα (Tests of Between-Subjects Effects, X) αυτές οι δύο μεταβλητές ο βαθμός κινητικής μάθησης και ο δείκτης μάζας σώματος αν επηρεάζονται από το φύλο, την ηλικία καθώς και την αλληλεπίδραση του φύλου επί της ηλικίας. Παρατηρούμε ότι το φύλο δεν επηρεάζει το βαθμό κινητικής απόδοσης ($F = 0,002$, $df1=1$, $p=0,964$, βλ. πίνακα XI). Έτσι λοιπόν, δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στο βαθμό κινητικής απόδοσης μεταξύ αγοριών (Μ.Ο. =21,26, Τ.Α.=6,49, N=149) και κοριτσιών (Μ.Ο. =20,83, Τ.Α.=6,53, N=127). Ο μέσος όρος του βαθμού κινητικής απόδοσης των αγοριών είναι μεγαλύτερος από

αυτών των κοριτσιών κατά 0,43 μονάδες, αυτή η διαφορά όμως δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Αντίθετα όμως, το φύλο φαίνεται να επηρεάζει το δείκτη μάζας σώματος ($F = 12,381$, $df_1=1$, $p=0,001$, βλ. πίνακα Χ), έτσι λοιπόν φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια (Μ.Ο.=15,30, Τ.Α.=2,33, $N=149$) και στα κορίτσια (Μ.Ο.=16,29, Τ.Α.=2,24, $N=127$) όσον αφορά το δείκτη μάζας σώματος. Ο μέσος όρος του δείκτη μάζας σώματος (Δ.Μ.Σ.) των κοριτσιών είναι μεγαλύτερος από αυτόν των αγοριών κατά 0,99 μονάδες, αυτή η διαφορά όμως είναι στατιστικά σημαντική.

Παρατηρούμε ότι η ηλικία επηρεάζει το βαθμό κινητικής μάθησης ($F= 110,964$, $df_1=3$, $p=0,001$, βλ. πίνακα Χ), γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων όσον αφορά το βαθμό κινητικής απόδοσης. Η ηλικία φαίνεται να επηρεάζει ακόμη και το δείκτη μάζας σώματος ($F = 7,019$, $df_1=3$, $p=0,001$, βλ. πίνακα Χ), έτσι λοιπόν φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως αναφορά το δείκτη μάζας σώματος.

Η αλληλεπίδραση του φύλου επί της ηλικίας δεν φαίνεται να επηρεάζει το βαθμό κινητικής απόδοσης ($F = 0,051$, $df_1=3$, $p=0,985$, βλ. πίνακα Χ). Έτσι λοιπόν, δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών επί των ηλικιακών ομάδων από την αλληλεπίδραση φύλου και ηλικίας όσον αφορά το βαθμό κινητικής απόδοσης. Η αλληλεπίδραση του φύλου επί της ηλικίας φαίνεται να επηρεάζει το δείκτη μάζας σώματος ($F = 4,469$, $df_1=3$, $p=0,004$, βλ. πίνακα Χ). Έτσι λοιπόν, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών επί των ηλικιακών ομάδων από την αλληλεπίδραση φύλου και ηλικίας όσον αφορά το δείκτη μάζας σώματος.

Πίνακας Χ: Tests of Between-Subjects Effects

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	df	F	p
ΦΥΛΟ	ΜΟΤ τεστ 4 - 6 ετών	1	,002	,964
	Δείκτης Μάζας Σώματος	1	12,381	,001
ΗΛΙΚΙΑ	ΜΟΤ τεστ 4 - 6 ετών	3	110,964	,001
	Δείκτης Μάζας Σώματος	3	7,019	,001

	MOT τεστ 4 - 6 ετών	3	,051	,985
ΦΥΛΟ * ΗΛΙΚΙΑ	Δείκτης Μάζας Σώματος	3	4,469	,004

Επειδή οι ηλικιακές ομάδες των παιδιών του δείγματος είναι τέσσερις πραγματοποιήθηκαν τεστ πολλαπλών συγκρίσεων (Post hoc tests/ Scheffe test, βλ. πίνακα XI) για να δούμε πού ακριβώς εστιάζονται οι διαφορές όσον αφορά το βαθμό κινητικής μάθησης στις διάφορες ηλικιακές ομάδες. Προκύπτει, ότι:

α) για το βαθμό κινητικής απόδοσης δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ($p=0,728$) μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 53-56 μηνών ($N=56$, $M.O.=15,93$ & $T.A.=4,50$, βλ. πίνακα II) και 57-60 μηνών ($N=64$, $M.O.=16,84$ & $T.A.=4,29$, βλ. πίνακα II). Υπάρχει σημαντική διαφορά ($p=0,001$) της ομάδας 53-56 μηνών με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες των 61-64 μηνών ($N=77$, $M.O.=21,10$ & $T.A.=4,67$, βλ. πίνακα II) και των 65-68 μηνών ($N=79$, $M.O.=28,08$ & $T.A.=3,91$, βλ. πίνακα II). Υπάρχει σημαντική διαφορά ($p=0,001$) της ομάδας 57-60 μηνών ($N=64$, $M.O.=16,84$ & $T.A.=4,29$, βλ. πίνακα II) με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες των 61-64 μηνών ($N=77$, $M.O.=21,10$ & $T.A.=4,67$, βλ. πίνακα II) και των 65-68 μηνών ($N=79$, $M.O.=28,08$ & $T.A.=3,91$, βλ. πίνακα II). Υπάρχει σημαντική διαφορά ($p=0,001$) της ομάδας των 61-64 μηνών ($N=77$, $M.O.=21,10$ & $T.A.=4,67$, βλ. πίνακα II) και των 65-68 μηνών ($N=79$, $M.O.=28,08$ & $T.A.=3,91$, βλ. πίνακα II).

β) για το δείκτη μάζας σώματος υπάρχει σημαντική διαφορά ($p=0,001$) μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 53-56 μηνών ($N=56$, $M.O.=16,54$ & $T.A.=2,13$, βλ. πίνακα II) και 57-60 μηνών ($N=64$, $M.O.=14,76$ & $T.A.=2,09$, βλ. πίνακα II). Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ($p=0,381$ & $p=0,315$) αντίστοιχα της ομάδας 53-56 μηνών με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες των 61-64 μηνών ($N=77$, $M.O.=15,90$ & $T.A.=2,26$, βλ. πίνακα II) και των 65-68 μηνών ($N=79$, $M.O.=15,86$ & $T.A.=2,15$, βλ. πίνακα II). Υπάρχει σημαντική διαφορά ($p=0,016$ & $p=0,021$ αντίστοιχα) της ομάδας 57-60 μηνών ($N=64$, $M.O.=14,76$ & $T.A.=2,09$, βλ. πίνακα II) με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες των 61-64 μηνών ($N=77$, $M.O.=15,90$ & $T.A.=2,26$, βλ. πίνακα II) και των 65-68 μηνών ($N=79$, $M.O.=15,86$ & $T.A.=2,15$, βλ. πίνακα II). Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,999$) μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 61-64 μηνών ($N=77$, $M.O.=15,90$ & $T.A.=2,26$, βλ. πίνακα II) και των 65-68 μηνών ($N=79$, $M.O.=15,86$ & $T.A.=2,15$, βλ. πίνακα II).

Πίνακας XI: Δοκιμασίες πολλαπλών συγκρίσεων (Post hoc tests/ Scheffe test)

ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ	p	ΔΙΑΣΤΗΜΑ
------------	----------	----------	---	----------

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ Scheffe test	ΟΜΑΔΑ	ΟΜΑΔΑ		ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ 95%	
				ΚΑΤΩ ΟΡΙΟ	ΠΑΝΩ ΟΡΙΟ
MOT test 4 – 6 Scheffe test	53-56 ΜΗΝΕΣ	57-60 ΜΗΝΕΣ	0,728	-3,17	1,34
		61-64 ΜΗΝΕΣ	0,001	-7,34	-3,01
		65-68 ΜΗΝΕΣ	0,001	-14,30	-10,00
	57-60 ΜΗΝΕΣ	53-56 ΜΗΝΕΣ	0,728	-1,34	3,17
		61-64 ΜΗΝΕΣ	0,001	-6,34	-2,18
		65-68 ΜΗΝΕΣ	0,001	-13,30	-9,16
	61-64 ΜΗΝΕΣ	53-56 ΜΗΝΕΣ	0,001	3,01	7,34
		57-60 ΜΗΝΕΣ	0,001	2,18	6,34
		65-68 ΜΗΝΕΣ	0,001	-8,94	-5,00
	65-68 ΜΗΝΕΣ	53-56 ΜΗΝΕΣ	0,001	10,00	14,30
		57-60 ΜΗΝΕΣ	0,001	9,16	13,30
		61-64 ΜΗΝΕΣ	0,001	5,00	8,94
Δείκτης Μάζας Σώματος Scheffe test	53-56 ΜΗΝΕΣ	57-60 ΜΗΝΕΣ	0,001	,71	2,85
		61-64 ΜΗΝΕΣ	0,381	-,38	1,67
		65-68 ΜΗΝΕΣ	0,315	-,33	1,70
	57-60 ΜΗΝΕΣ	53-56 ΜΗΝΕΣ	0,001	-2,85	-,71
		61-64 ΜΗΝΕΣ	0,016	-2,13	-,15
		65-68 ΜΗΝΕΣ	0,021	-2,08	-,11
	61-64 ΜΗΝΕΣ	53-56 ΜΗΝΕΣ	0,381	-1,67	,38
		57-60 ΜΗΝΕΣ	0,016	,15	2,13
		65-68 ΜΗΝΕΣ	0,999	-,89	,98
	65-68 ΜΗΝΕΣ	53-56 ΜΗΝΕΣ	0,315	-1,70	,33
		57-60 ΜΗΝΕΣ	0,021	,11	2,08
		61-64 ΜΗΝΕΣ	0,999	-,98	,89

Αποτελέσματα για τη συσχέτιση της κινητικής απόδοσης και του δείκτη μάζας σώματος

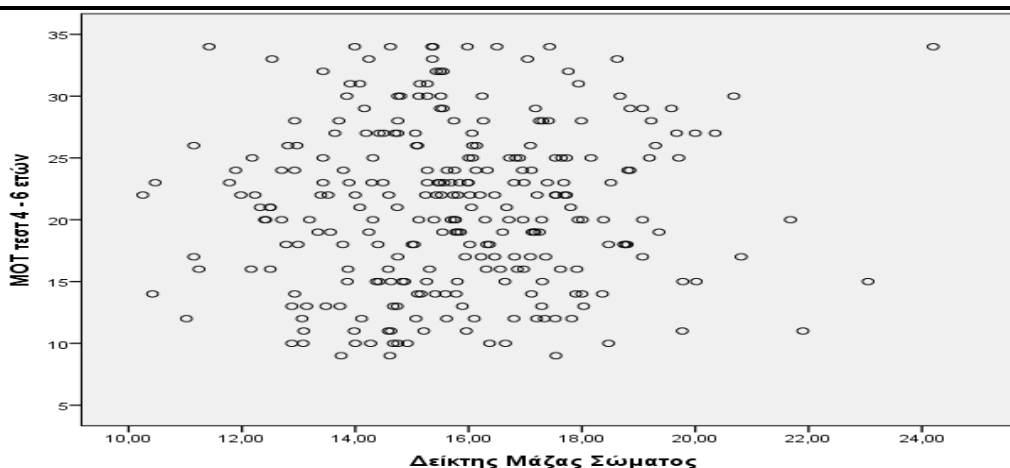
Για τον *έλεγχο της υπόθεσης* ως αναφορά την ύπαρξη τυχόν σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής απόδοσης με το δείκτη μάζας σώματος, με το βάρος του σώματος και με το ύψος υπολογίσθηκε ο συντελεστής συσχέτισης (r) Pearson. Τα κριτήρια για την επιλογή του παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Pearson, σύμφωνα με τους Κατσή, Σιδερίδη, και Εμβαλωτή, (2010, 110) είναι: α) οι υπό εξέταση μεταβλητές είναι συνεχείς, β) ακολουθούν την κανονική κατανομή και γ) υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

Πίνακας XII: Συντελεστής συσχέτισης (r) Pearson μεταξύ των μεταβλητών του βαθμού κινητικής απόδοσης, δείκτη μάζας σώματος Δ.Μ.Σ., ύψους και βάρους.

		Βαθμός Κινητικής Απόδοσης (Β.Κ.Α.)	Δείκτης Μάζας Σώματος (Δ.Μ.Σ.)	Βάρος	Ύψος
MOT test 4 – 6	(r) Pearson	1	0,054	,020	-,070
	$P_{\text{ΔΙΠΛΗ ΟΥΡΑ}}$		0,374	,740	,248
Zimmer & Volkamer, 1987	N	276	276	276	276
	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	21,06	15,758	20,994	1,154
	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	6,50	2,243	3,393	0,066

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson ($r=0,054$, βλ. πίνακα XII) δείχνει μια μη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του βαθμού κινητικής απόδοσης και του δείκτη μάζας σώματος. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson ($r=0,020$, βλ. πίνακα XII) δείχνει μια μη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του βαθμού κινητικής απόδοσης και του βάρους σώματος. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson ($r=-,070$, βλ. πίνακα XII) δείχνει μια μη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του βαθμού κινητικής απόδοσης και του ύψους σώματος.

Γραφική Απεικόνιση II: της συσχέτισης Pearson ($r=0,054$) μεταξύ των μεταβλητών του βαθμού κινητικής απόδοσης και του δείκτη μάζας σώματος. Διαφαίνεται η ύπαρξη της μη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών.



Αποτελέσματα ANCOVA

Για τον έλεγχο της υπόθεσης, όσον αφορά την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής του φύλου και της ηλικίας πάνω στο βαθμό κινητικής απόδοσης λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του δείκτη μάζας σώματος πραγματοποιήθηκε απλή ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA). Από παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας του Levene 's Test βρέθηκε ($F=1,690$, $df1=7$, $df2=268$, $p=0,111$), ότι η διακύμανση του βαθμού κινητικής απόδοσης, παρουσιάζει ομοιογένεια και δεν διαφέρει κατά την ανάπτυξή της. Η απλή ANCOVA δείχνει ότι:

- όταν αφαιρέθηκε η αλληλεπίδραση του δείκτη μάζας σώματος από το βαθμό κινητικής απόδοσης, η βασική επίδραση του φύλου δεν ήταν σημαντική ($F=0,52$, $p=0,820$, βλ. πίνακα XIII). Οι τιμές της μεταβλητής αλληλεπίδρασης του δείκτη μάζας σώματος είχαν σημαντική επίδραση στο βαθμό κινητικής απόδοσης. Ο μέσος όρος του βαθμού κινητικής απόδοσης για τα αγόρια πριν την αφαίρεση της αλληλεπίδρασης του δείκτη μάζας σώματος ήταν $M.O.=21,26$ και μετά την αφαίρεση της αλληλεπίδρασης του δείκτη μάζας σώματος έγινε $M.O.=20,53$ (βλ. πίνακα XIV), μειώθηκε δηλαδή κατά 0,72 μονάδες. Μια διαφορά που δείχνει ένα σημαντικό βαθμό επίδρασης. Για τα κορίτσια η διαφορά των μέσων όρων του βαθμού κινητικής απόδοσης έγκειται στις 0,42 μονάδες (βλ. πίνακα XIII) μια διαφορά που είναι σημαντική.
- όταν αφαιρέθηκε η αλληλεπίδραση του δείκτη μάζας σώματος από το βαθμό κινητικής απόδοσης, η βασική επίδραση της ηλικίας ήταν σημαντική ($F=113,420$, $p=0,001$, βλ. πίνακα XIII). Οι τιμές της μεταβλητής αλληλεπίδρασης του δείκτη μάζας σώματος δεν είχαν σημαντική επίδραση στο βαθμό κινητικής απόδοσης. Παρατηρώντας τον πίνακα (XIV) παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους του βαθμού κινητικής απόδοσης για τις

διάφορες ηλικιακές ομάδες, οι διαφορές αυτές όμως δεν είναι σημαντικές. Παρατηρώντας και εξετάζοντας το μέσο όρο του βαθμού κινητικής μάθησης για την ηλικιακή ομάδα 53-56 μηνών (βλ. πίνακα XIV) πριν (Μ.Ο.=15,93) και μετά (Μ.Ο.=15,85) την αφαίρεση της μεταβλητής αλληλεπίδρασης του δείκτη μάζας σώματος παρατηρούμε μια διαφορά 0,08 μονάδες η οποία δεν είναι σημαντική.

➤ Από τον πίνακα (XIII) παρατηρούμε ότι ο δείκτης μάζας σώματος δεν επηρεάζει το βαθμό κινητικής απόδοσης ($F=0,605$, $df=1$, $p=0,437$).

Πίνακας XIII: Πίνακας δοκιμασιών μεταξύ των επιδράσεων των παραγόντων κατά την ανάλυση συνδιακύμανσης ANCOVA του δείκτη μάζας σώματος στο βαθμό κινητικής απόδοσης, (Tests of Between – Subjects Effects).

	ΑΘΡΟΙΣΜΑ ΤΕΤΡΑΓΩΝΩ N	ΒΑΘΜΟΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ	ΜΕΣΟ ΤΕΤΡΑΓΩΝ Ο	ΛΟΓΟ ΣΦ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ Σρ
ΦΥΛΟ	,990	1	,990	,052	,820
ΔΜΣ	11,474	1	11,474	,605	,437
ΗΛΙΚΙΑ	6454,045	3	2151,348	113,42 0	,000
ΣΦΑΛΜΑ	5121,333	270	18,968		
ΣΥΝΟΛΟ	134065,000	276			

Πίνακας XIV: συγκριτικά περιγραφικά στοιχεία (Μέσος Όρος, Τυπική Απόκλιση, Τυπικό Σφάλμα) του βαθμού κινητικής απόδοσης (MOT test 4 – 6) πριν και μετά την αφαίρεση της μεταβλητής συνδιακύμανσης του δείκτη μάζας σώματος (Δ.Μ.Σ.).

		MOT test 4 – 6 Zimmer & Volkamer, 1987					
ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΜΗΝΕΣ	ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΦΑΙΡΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΥΝΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ			ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΦΑΙΡΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ ΣΥΝΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ		
		Μ.Ο.	Τ.Α.	N	Μ.Ο.	Τ.ΣΦ.	N
ΑΓΟΡΙ	53 ΕΩΣ 56	15,83	4,48	29	15,70	0,82	29
	57 ΕΩΣ 60	16,97	4,46	35	17,17	0,77	35
	61 ΕΩΣ 64	21,03	3,82	39	21,06	0,70	39
	65 ΕΩΣ 68	28,15	4,09	46	28,21	0,64	46
	ΣΥΝΟΛΟ	21,26	6,49	149	20,54	0,36	149
ΚΟΡΙΤΣΙ	53 ΕΩΣ 56	16,04	4,61	27	15,99	0,84	27
	57 ΕΩΣ 60	16,69	4,15	29	16,68	0,81	29
	61 ΕΩΣ 64	21,18	5,45	38	21,11	0,71	38
	65 ΕΩΣ 68	27,97	3,71	33	27,85	0,77	33
	ΣΥΝΟΛΟ	20,83	6,53	127	20,42	0,39	127
ΣΥΝΟΛΟ	53 ΕΩΣ 56	15,93	4,50	56	15,85	0,59	56

57 ΕΩΣ 60	16,84	4,29	64	16,93	0,56	64
61 ΕΩΣ 64	21,10	4,67	77	21,08	0,49	77
65 ΕΩΣ 68	28,08	3,91	79	28,05	0,50	79
ΣΥΝΟΛΟ	21,06	6,50	276	20,48	0,26	276

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο βιώνουν την κίνηση θετικά. Η έλλειψη όμως, κινητικών δραστηριοτήτων τόσο στην προσχολική όσο και στη σχολική ηλικία οδηγεί τα παιδιά σε ένα φαύλο κύκλο αύξησης της κινητικής αβεβαιότητας, αποφυγής των κινητικών προκλήσεων, μείωσης της κινητικής απόδοσης και τελικώς αποτυχίας στις κινητικές δραστηριότητες με πιθανές αρνητικές συνέπειες στη συναισθηματική, γνωστική και ψυχοκινητική ανάπτυξη. Συνεπώς η ανίχνευση του βαθμού κινητικής απόδοσης στο νηπιαγωγείο κρίνεται αναγκαία. Η παρούσα μελέτη, διερεύνησε το βαθμό κινητικής απόδοσης, την επίδραση του φύλου και της ηλικίας στο βαθμό κινητικής απόδοσης των νηπίων, τους σωματομετρικούς δείκτες (ύψος, βάρος, μάζας σώματος), την επίδραση του φύλου και της ηλικίας τους σωματομετρικούς δείκτες, τη σχέση του βαθμού κινητικής απόδοσης των σωματομετρικών δεικτών, τυχόν διαφορές του βαθμού κινητικής απόδοσης για τις ομάδες του φύλου και της ηλικίας λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του δείκτη μάζας σώματος.

Τα ποσοστά του βαθμού κινητικής απόδοσης στην κατάταξη επιπέδων σύμφωνα με τους κατασκευαστές (MOT test 4 – 6, Zimmer & Volkamer, 1987) βρέθηκαν στη παρούσα έρευνα, σχεδόν σε αντιστοιχία με αυτά της πρόσφατης συγκριτικής μελέτης (Kambas et al., 2012, 1629), η οποία έγινε σε ένα διπλάσιο αριθμό Ελλήνων νηπίων. Η διαφορά των δύο ερευνών έγκειται στο ποσοστό κατάταξης του πολύ καλού επιπέδου βαθμού κινητικής απόδοσης νηπίων (3,27%) της παρούσας μελέτης, το οποίο βρέθηκε να είναι σχεδόν διπλάσιο, από το αντίστοιχο της πρόσφατης συγκριτικής μελέτης (Kambas et al., 2012, 1629). Ακόμη, στην παρούσα έρευνα δεν παρατηρήθηκε ποσοστό στην κατάταξη του επιπέδου των εμφανών κινητικών αδυναμιών έναντι ενός ποσοστού 4,1% της συγκριτικής μελέτης (Kambas et al., 2012, 1629). Το γεγονός, ότι δεν υπάρχει αυτή η κατάταξη του βαθμού κινητικής απόδοσης στο επίπεδο των εμφανών κινητικών αδυναμιών για το δείγμα των νηπίων στην παρούσα έρευνα, ίσως να καταδεικνύει πραγματοποίηση δραστηριοτήτων τόσο πρώιμης ανίχνευσης κινητικών δυσκολιών όσο και παρέμβασης με ανάλογα κινητικά

παιχνίδια. Έτσι ώστε, όταν διεξήχθη η συστοιχία των κινητικών δοκιμασιών στην έρευνα κατά το χρονικό διάστημα Μάρτιος, Απρίλιος, Μάιος τα παιδιά να είχαν προλάβει να εμπλακούν σε ένα αρκετά ικανοποιητικό αριθμό κινητικών ερεθισμάτων που σε συνδυασμό με την ωρίμανση, έδωσε μια καλή κατάταξη στο βαθμό κινητικής μάθησης. Εξάλλου, η έρευνα έδειξε και ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 18,84% για το βαθμό κινητικής απόδοσης κάτω του κανονικού, το οποίο μας υπενθυμίζει την εμπλοκή αυτών των νηπίων με περαιτέρω κινητικές δραστηριότητες προς μεγιστοποίηση του βαθμού κινητικής απόδοσης. Σε άλλη μια αιτία που θα μπορούσαμε να αποδώσουμε τη μη ύπαρξη χαμηλού επιπέδου των εμφανών κινητικών αδυναμιών στο δείγμα, είναι και η ενασχόλησή τους με συστηματική αθλητική δραστηριότητα κατά τον απογευματινό ελεύθερο χρόνο. Συμπερασματικά και σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή (MOT test 4 – 6, Zimmer & Volkamer, 1987), ο βαθμός κινητικής απόδοσης (βλ. πίνακα VII) για το δείγμα στην παρούσα έρευνα είναι σε καλά επίπεδα κατάταξης. Ειδικότερα, εξαιρετικά μεγάλο ποσοστό του δείγματος (N=224, 81,16%) βρέθηκε να κυμαίνεται μεταξύ κανονικού και πολύ καλού επιπέδου.

Ο βαθμός κινητικής απόδοσης δεν παρουσίασε σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, όπως και σε άλλες έρευνες (Morano, Colella, & Caroli, 2011 ; Papadopoulos, Fatouros, & Taxildaris, 2008). Παρουσιάστηκαν διαφορές στο βαθμό κινητικής απόδοσης όμως ως προς την ηλικία, με τα μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά να τα καταφέρνουν σημαντικά καλύτερα από τα μικρότερα. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνα και με άλλες έρευνες (Kambas, Venetsanou, Giannakidou, Fatouros, Avloniti, Chatzinikolaou, Draganidis, & Zimmer, 2012 ; Castetbon & Andreyeva, 2012).

Τα ποσοστά παχυσαρκίας των νηπίων του δείγματος της παρούσας έρευνας φαίνεται να είναι κατά πολύ μικρότερο συγκριτικά με άλλες έρευνες (Shi, Zhou, Wang, & Wang, 2013 ; Castetbon & Andreyeva, 2012 ; Papadopoulos, Fatouros, & Taxildaris, 2008), όπως επίσης και τα ποσοστά της υπέρβαρης σωματικής ανάπτυξης. Τα κορίτσια παρουσίασαν σημαντικά μεγαλύτερο μέσο όρο του Δ.Μ.Σ. σε σχέση με τα αγόρια. Επίσης οι ηλικιακές ομάδες παρουσίασαν σημαντικές διαφορές στο Δ.Μ.Σ. Συγκεκριμένα, στα αγόρια οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες παρουσίασαν σημαντικά μικρότερο μέσο όρο Δ.Μ.Σ. σε σχέση με τις μικρότερες, ενώ στα κορίτσια συνέβη το αντίθετο, πλην της δεύτερης ηλικιακής ομάδας (57 – 60 μηνών) που παρουσίασε το

μικρότερο μέσο όρο Δ.Μ.Σ. Οι ηλικιακές ομάδες παρουσίασαν σημαντική διαφορά στους μέσους όρους του Δ.Μ.Σ. με το μικρότερο μέσο όρο να είναι αυτό της ομάδας (57 – 60 μηνών), τη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα (65 – 68 μηνών) να παρουσιάζει το μικρότερο μέσο όρο Δ.Μ.Σ. σε σχέση με την ομάδα (61 – 64 μηνών) και αυτή με τη σειρά της να παρουσιάζει μικρότερο μέσο όρο Δ.Μ.Σ. σε σχέση με την ομάδα (53 – 56 μηνών). Συμπερασματικά, ο μέσος όρος του δείκτη μάζας σώματος για το φύλο, τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών κυμαίνεται μέσα στη ζώνη των φυσιολογικών ορίων, ακριβώς το ίδιο παρατηρείται και για τους μέσους όρους του δείκτη μάζας σώματος για την κάθε ηλικιακή ομάδα από τις τέσσερις.

Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δεικτών σωματικής ανάπτυξης (ύψος, βάρος, δείκτης μάζας σώματος) και του βαθμού κινητικής απόδοσης έδειξε πολύ μικρές σχεδόν μηδενικές συσχετίσεις. Φαίνεται ότι, ο ίδιος βαθμός κινητικής μάθησης (B.K.M.) παρουσιάζεται τόσο στις μικρές όσο και στις μεγάλες τιμές του δείκτη μάζας σώματος. Δηλαδή μέσα από μια ενδεδειγμένη παρατήρηση του γραφήματος συσχέτισης, διακρίνονται περιπτώσεις όπου υπάρχει μεγάλη τιμή του Δ.Μ.Σ. η οποία χαρακτηρίζει το παιδί υπέρβαρο αλλά ταυτόχρονα το ίδιο παιδί εμφανίζει και μεγάλη τιμή (κατάταξη σε καλό επίπεδο) στο βαθμό κινητικής μάθησης. Αυτό ίσως και να επιβεβαιώνει ότι το συγκεκριμένο παιδί ή ομάδα παιδιών να ασχολούνται με περαιτέρω κινητικές – αθλητικές δραστηριότητες, πέρα από το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου που ίσως να είναι και το πιο πιθανό. Συμπερασματικά, ο βαθμός κινητικής απόδοσης (B.K.A.) δεν συσχετίζεται με το δείκτη μάζας σώματος (Δ.Μ.Σ.). Δηλαδή τα παιδιά που ανήκουν στη ζώνη της παχύσαρκης ή υπέρβαρης σωματικής ανάπτυξης μπορεί να καταφέρνουν τον ίδιο βαθμό κινητικής απόδοσης, όπως αυτά που ανήκουν στη ζώνη της φυσιολογικής σωματικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με αυτής των Κινέζων Shi, Zhou, Wang, και Wang (2013), των Αμερικάνων Castetbon και Andreyeva, (2012). Η διαφορά, είναι ότι η παρούσα έρευνα μελετά το βαθμό κινητικής απόδοσης, στο σύνολο των 17 κινητικών δεξιοτήτων του MOT -τεστ που προσδιορίζουν την κινητική απόδοση του παιδιού. Σε αυτό το σημείο η έρευνα χρειάζεται περαιτέρω διεξοδική διερεύνηση, όσον αφορά τη σχέση του Δ.Μ.Σ. με τις κινητικές δεξιότητες της μετακίνησης, του άλματος, της ισορροπίας, της λεπτής συναρμογής ξεχωριστά, κάτι που δεν επιχειρήθηκε στην παρούσα μελέτη. Σύμφωνα με τους Κόκκινου, Γιαννακίδου, Βδέλλα, Ρουμελιώτη, Φατούρο, και Καμπά, (2012), ο Δ.Μ.Σ. παιδιών προσχολικής ηλικίας, συσχετίζεται με την κινητική απόδοση, όχι όμως σε όλες τις

κινητικές δεξιότητες αλλά ούτε σε όλες τις κατηγορίες κατάταξης (λιποβαρή, φυσιολογικό, υπέρβαρο, παχύσαρκο) του ΔΜΣ. Τα αποτελέσματα όσον αφορά το συντελεστή συσχέτισης μεταξύ Β.Κ.Μ. και Δ.Μ.Σ έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Ιταλών Morano, Colella, και Caroli, M. (2011), οι οποίοι υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας μέτριας αρνητικής σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Οι διαφορές που προέκυψαν τόσο για την ομάδα των αγοριών όσο και για την ομάδα των κοριτσιών για τη μεταβλητή του βαθμού κινητικής απόδοσης λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του Δείκτη Μάζας Σώματος ήταν σημαντικές. Αυτό φάνηκε από τις διαφορές των μέσων όρων του βαθμού κινητικής απόδοσης που προέκυψαν πριν και μετά την αφαίρεση της αλληλεπίδρασης του δείκτη μάζας σώματος τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Οι διαφορές που προέκυψαν για την κάθε ηλικιακή ομάδα από τις τέσσερις της έρευνας, για τη μεταβλητή του βαθμού κινητικής απόδοσης λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του Δείκτη Μάζας Σώματος δεν ήταν σημαντικές. Αυτό φάνηκε από τις διαφορές των μέσων όρων του βαθμού κινητικής απόδοσης που προέκυψαν πριν και μετά την αφαίρεση της αλληλεπίδρασης του δείκτη μάζας σώματος στην κάθε ηλικιακή ομάδα. Συμπερασματικά, στην έρευνα αυτή φάνηκε ότι, ο δείκτης μάζας σώματος δεν επιδρά στο βαθμό κινητικής απόδοσης (στο σύνολο των 17 κινητικών δοκιμασιών) των νηπίων. Δηλαδή, τα παιδιά τα οποία ανήκουν στις διάφορες κατηγορίες (λιποβαρή, φυσιολογικά, υπέρβαρα, παχύσαρκα) σωματικής ανάπτυξης προσδιορισμένης από το δείκτη μάζας σώματος, παρουσιάζουν κινητική απόδοση (Β.Κ.Μ.), η οποία φαίνεται να μην επηρεάζεται από την επίδραση της κατηγορίας σωματικής ανάπτυξης στην οποία ανήκουν.

Η διαδικασία της κινητικής μάθησης εξελίσσεται μέρα με τη μέρα, βδομάδα με τη βδομάδα, μήνα με το μήνα. Τη βλέπουμε στα παιδιά αλλά δεν την αντιλαμβανόμαστε. Η κινητική μάθηση άπτεται τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών αλλαγών των κινητικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αφορά όμως και τη σταθεροποίηση των αλλαγών αυτών. Ο ρυθμός βελτίωσης της κινητικής απόδοσης εξαρτάται από την αναπτυξιακή περίοδο (ωρίμανση), το κοινωνικό περιβάλλον, το γονότυπο και άλλους ακόμη πολλούς παράγοντες. Οι πληροφορίες οι οποίες μας δόθηκαν για την κινητική απόδοση από τη χρήση της συστοιχίας των κινητικών δοκιμασιών (MOT-test, Zimmer & Volkamer, 1987), διαμέσου του σεβασμού και της παιδαγωγικής προσοχής των νηπίων είναι πολύτιμες. Οι πληροφορίες αυτές βοήθησαν

τον παιδαγωγό για την μεθοδική φροντίδα προαγωγής της κινητικής μάθησης με στόχο τα φυσιολογικά της όρια, σύμφωνα με τις τρέχουσες ανάγκες τόσο της ατομικής όσο και κοινωνικής ζωής των νηπίων. Η συγκεκριμένη συστοιχία κινητικών δοκιμασιών φαίνεται να είναι κατάλληλη, εύκολη στη χρήση αλλά και σύντομης χρονικής διάρκειας για την αξιολόγηση του βαθμού κινητικής μάθησης στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Η κύρια προσπάθεια τόσο για την αντιστάθμιση της έλλειψης κινητικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών στο νηπιαγωγείο (με ό,τι επιπτώσεις αυτή η κατάσταση μπορεί να επισύρει) όσο και την προώθηση υγιεινού τρόπου ζωής μέσα από τη διά βίου κίνηση γίνεται κυρίως μέσα από την αγωγή (παιχνίδια, ομαδικές κινητικές δραστηριότητες, γυμναστική, ρυθμική, χορός, κ.α.). Για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων της κινητικής αγωγής χρειάζεται ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός, και η αξιολόγηση μέσα από ανιχνευτικές και διαγνωστικές μεθόδους. Μια από τις βασικές αρχές του προγράμματος εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο «Υψηλών στόχων» σύμφωνα με τους Hofmann & Weikart (1995), Weikart, Schweinhart (1993) και Curtis (1998) στην Ντολιοπούλου (2000, 144) είναι: *«.....Το περιβάλλον του νηπιαγωγείου ασκεί μεγάλη επίδραση στη συμπεριφορά των παιδιών, για αυτό πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένο και χωρισμένο σε κέντρα ενδιαφέροντος και τα υλικά να είναι κατάλληλα επιλεγμένα. Πρέπει να υπάρχει μια καθημερινή διαδικασία που βοηθάει την ενεργητική μάθηση⁵⁸, η οποία περιλαμβάνει το σχεδιασμό, την πράξη και την αξιολόγηση. Κι αυτό διότι τα νήπια μαθαίνουν καλύτερα όταν κάνουν σχέδια τα υλοποιούν και έπειτα τα αξιολογούν».*

Η μέτρηση, η σύγκριση και η αξιολόγηση στην κινητική αγωγή είναι μέρος μιας πολυδιάστατης προσέγγισης που ξεκινάει με βάση ότι τα παιδιά μπορούν να ωφεληθούν στο μέγιστο βαθμό από τα προγράμματα της κινητικής αγωγής. Η αξιολόγηση της κινητικής μάθησης είναι καθοριστική, αφού εκτός από την ανάδειξη ή μη της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων της κινητικής αγωγής περιγράφει και τον βαθμό επίδρασης στην ακαδημαϊκή πορεία και εξέλιξη. Η μέτρηση, σύγκριση και αξιολόγηση τόσο της κινητικής μάθησης στο νηπιαγωγείο όσο και της σωματικής ανάπτυξης είναι σύνθετη δυναμική διαδικασία που έχει στόχο: α) τον προσδιορισμό

⁵⁸ Ο όρος ενεργητική μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία της μάθησης η οποία καθιστά τα ίδια τα παιδιά υπεύθυνους για τη μάθησή τους. Η μάθηση αυτή βασίζεται στην άμεση επαφή με τα αντικείμενα, στα εσωτερικά κίνητρα, στις ανακαλύψεις και την επίλυση προβλημάτων («αρχιτέκτονες της μάθησής τους», Ντολιοπούλου, 2000, 144).

των κατάλληλων προγραμμάτων που θα στηρίζουν την κινητική αγωγή και μάθηση, β) τον προσδιορισμό του κατάλληλου περιβάλλοντος, γ) την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων για τη στήριξη των προγραμμάτων της κινητικής αγωγής οι οποίες θα στηρίζουν την κατάκτηση των στόχων, δ) τον προσδιορισμό κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και ασφαλών χώρων, και ε) την ανίχνευση, εντοπισμό τυχόν δυσκολιών και αδυναμιών (π.χ. διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές κινητικής συναρμογής, παθήσεις της σπονδυλικής στήλης) που παρουσιάζονται στα παιδιά.

Σύμφωνα με τον Χατζηχαριστό (2003, 161), εξετάζοντας και αξιολογώντας τη σωματική ανάπτυξη, στην ουσία εξετάζουμε και αξιολογούμε μια σημαντική παράμετρο της υγείας του ανθρώπου. Τα παιδιά μεταξύ των ηλικιών 2 έως 7 ετών όταν έχουν υψηλό δείκτη μάζας σώματος κινδυνεύουν να είναι παχύσαρκα στην ενήλικη ζωή τους (Ogden & Carroll, 2012). Η συμμετοχή σε οργανωμένα προγράμματα άθλησης και κινητικών δραστηριοτήτων από το νηπιαγωγείο μπορεί να βοηθήσει προς την κατεύθυνση της μικρότερης αύξησης του δείκτη μάζας σώματος κατά την παιδική και εφηβική ηλικία του παιδιού (Dunton, McConnell, Jerrett, Wolch, Lam, Gilliland, & Berhane, 2012). Μεγάλη παιδαγωγική αξία έχουν οι γνώσεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας σχετικά με τη σωματική και κινητική ανάπτυξη όταν εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Η/Ο νηπιαγωγός για να εκπληρώνει ουσιαστικά το παιδαγωγικό έργο με επιστημονική δεοντολογία - μακριά από τον πρακτικισμό και τον εμπειρισμό - πρέπει να βοηθάει προς τη σωστή κατεύθυνση τη σωματική ανάπτυξη τόσο μέσα από την εμπλοκή των παιδιών με κατάλληλες μεθόδους (ανοικτά προγράμματα κινητικών δραστηριοτήτων, γυμναστική, κινητικό ομαδικό παιχνίδι, έντονη κινητική δραστηριότητα) όσο και με την ενημέρωση και διδασχή αρχών σε παιδιά και σε γονείς σχετικά με την κατάλληλη διατροφή. Πρέπει να ληφθούν αποτελεσματικά μέτρα για την προσαρμογή των διατροφικών συνηθειών και την προώθηση της άσκησης για τα παιδιά, με σκοπό την πρόληψη της παχυσαρκίας και τη βελτίωση της φυσικής κατάστασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2011). *Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο*. <http://www.pi-school.gr>
- Ζάραγκας, Χ. (2012). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. *Πρακτικά Επιστημονικής Επετηρίδας Π.Τ.Ν. Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. 5^{ος} Τόμος, σελ.: 5 – 30. http://www.uoi.gr/schools/early-childhood/epetirida_paidagwgikou_tmimatos_nipiagwgn_vol5.pdf
- Καμπάς, Α. Γουργούλης, Β., Φατούρος, Ι, Αγγελούσης, Ν., Προβιαδάκη, Ε., & Ταξιλδάρης, Κ. (2005). Η επίδραση ενός προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κινητική απόδοση παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Περιοδικό Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 56: σελ. 49 – 59.
- Καμπίτσης, Χ. (2004). *Η Έρευνα στις Αθλητικές Επιστήμες Στατιστική Ανάλυση – Αξιολόγηση*, Θεσσαλονίκη, σελ.: 747.
- Κατοής, Α., Σιδερίδης, Γ. & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Εκδ.: Τόπος, Αθήνα, σελ.: 207.
- Κόκκινου, Δ., Γιαννακίδου, Δ., Βδέλλα, Γ., Ρουμελιώτη, Ε., Φατούρος, Ι., & Καμπάς Α. (2012). Σχέση δείκτη μάζας σώματος και κινητικής απόδοσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στη Θεματική ενότητα: *Φυσική δραστηριότητα των Πρακτικών του 20^{ου} Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού* του Δ.Π. Θράκης, σελ.4.Ηλ.δ/νση: http://www.phyed.duth.gr/files/congress/2012/oral12/Physical_Activity.pdf
- Κωσταντέλια, Ν., Τσαπακίδου, Α. (2009). Η κινητική ανάπτυξη και η κατανόηση των σχημάτων και στερεών στα πλαίσια ενός διαθεματικού προγράμματος στο Νηπιαγωγείο. *Βιβλίο Πρακτικών 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, σελ. 462 – 469.
- Μάγος Σ., Καμπάς, Α., Αυγερινός Α., Αγγελούσης Ν., Χατζηνικολάου Α. (2009). Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ κινητικής απόδοσης, φυσικής δραστηριότητας και δείκτη μάζας σώματος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στη Θεματική ενότητα: *Κινητική μάθηση και ανάπτυξη του 17^{ου} Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού* του Δ.Π. Θράκης. Σελ.8.Ηλ.Δ/νση: http://www.phyed.duth.gr/files/congress/2009/abstract/Motor_learning.pdf
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Τυπωθήτω – Δαρδανός, Αθήνα.

- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1990.
- Πολεμικός, Ν. Παχυσαρκία. Στην *Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*.
Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα, 1991, Τόμος 7^{ος}, σελ.: 3780 – 81.
- Φ.Ε.Κ. 303B/13-03-2003 & Φ.Ε.Κ. 304B/13-03-2003: *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο
Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο
(Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.)*. www.pi-schools.gr/programs/depps/
- Χαριζάνη, Φ., Καματέρη, Κ., Ζάγκαλης, Θ., Γουρνή, Μ., Πολυκανδριώτη, Μ., Γουρνή,
Π. (2010). Συχνότητα εμφάνισης παχυσαρκίας σε μαθητές πρωτοβάθμιας και
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το Βήμα του Ασκληπιού, Τόμος 9^{ος}, τεύχος 2^ο,
σελ.: 187 – 204.
- Χατχηχαριστός, Δ. (2003). *Σύγχρονο Σύστημα Φυσικής Αγωγής από τη Θεωρία στην
Πράξη*, Αθήνα.
- Χιώτης, Δ., Κρίκος, Ξ., Τσίφτης, Γ., Χατζησυμεών, Μ., Μανιάτη – Χρησιδίδη, Μ.,
Δάκου – Βουτετάκη, Α., (2004). Δείκτης μάζας σώματος (BMI) και ποσοστό
παχυσαρκίας σε άτομα της ευρύτερης περιοχής Αθηνών ηλικίας 0 – 18 ετών.
Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών, Τχ. 51, σελ.: 139 –
154.
-
- Batch, J.A., & Baur, L.A. (2005). Management and prevention of obesity and its
complications in children and adolescents. *The Medical Journal of Australia*:
182(3):130 – 135.
- Biddle, S.J.H., Gorely, T., & Stensel, D.J., (2004). Health-enhancing physical activity
and sedentary behavior in children and adolescents. *Journal of Sports Sciences*,
22, 679–701.
- Bilodeau, E.A. (1966). Acquisition of skill. New York. Bilodeau, E.A. (1966). Principles
of skill Acquisition. New York. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια
Λεξικό*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 5^{ος} Τόμος, σ. 2610.
- Bredencamp, S. & Cople, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση:
Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα σχολικά προγράμματα*. Επ.: Έ.
Ντολιοπούλου. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Burgess, JN. & Broome, ME. (2012). Perceptions of weight and body image among
preschool children: A pilot study. *Journal of Pediatric Nursery*: 38(3)147 – 152,
176.
- Castetbon, K., & Andreyeva, T. (2012). Obesity and motor skills among 4 to 6-year –
old children in the United States: nationally –representative surveys. *Journal of*

- BioMedial Center Pediatric*, 15: 12: 28. <http://www.biomedcentral.com/1471-2431/12/28>
- Cole, J.T., Bellizzi, M., Flegal, M.K., & Dietz, W., (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *Journal of Body Mass*, Vol. 320: 1240.
- Cole, T.j., Flegal, M.K., Dasha, N., & Jakson, A., (2007). Body mass index cut offs to define thinness in children and adolescents: international survey. *Journal of Body Mass*, Vol. 335(7612).
- Corbin, B.C., Lindsey, R., & Welk, G., (2001). *Άσκηση Ευρωστία Υγεία*. Επιμ.: Β. Κλεισούρας. Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδης, Αθήνα.
- Curtis, A. (1998). *A Curriculum for the preschool child: Learning to learn*. London: Routledge. Στο Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Τυπωθήτω – Δαρδανός, Αθήνα.
- Drenowatz, C, Steiner, RP., Brandstetter, S, Klenk, J, Wabitsch M, & Steinaker, JM (2012). Organized sports, overweight, and physical fitness in primary schoolchildren in Germany. *Journal of Obesity*. 10.1155/2013/935245.
- Dunton, G., McConnell, R., Jerrett, M., Wolch, J., Lam, C., Gilliland, F., & Berhane, K. (2012). Organized physical activity in young children school onward 4-Year change in body mass index. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. Vol. 166, No 8, pp.:713 – 718.
- Fitts, P.M., & Posner, M.I. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks/ Cole. Στο Schmidt, R., & Weisberg, C. (2009). *Κινητική μάθηση και Απόδοση. Μια εφαρμοσμένη προσέγγιση*. Επιμ.: Μ. Μιχαλοπούλου, Αθλότυπο, Αθήνα.
- Flores, G., & Lin, H. (2013). Factors predicting severe childhood obesity in kindergarteners. *International Journal of Obesity*. 37 (1): 31 – 39.
- Gallahue, D. & Ozmun, J. (1998). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolesnts, Adults*. Singapore: Mc Graw Hill.
- Gallahue, D. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά Παιδιά*. Επιμ.: Χρ. Ευαγγελινού, Α. Παππά. University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Giagazoglou, P., Kabitsis, N., Kokaridas, D., Zaragas, C., Katartzi, E., & Kabitsis, C. (2011). The movement assessment battery in Greek preschoolers: The impact of age, gender, birth order, and physical activity on motor outcome. *Journal of Research in Developmental Disabilities*, 32 (6), 2577-2582.

- Hagger, M.S., Hatzisarantis, N., Biddle, S., (2001). The influence of self-efficacy and past behavior on the physical activity intentions of young people . *Journal of Sport Sciences* 19, (9): 711 – 725.
- Herman, A, Nelson, BB, Teutsch, C., & Chung, PJ. (2012). Eat healthy, stay active: a coordinated intervention to improve nutrition and physical activity among head start parents, staff and children. *American Journal of Health Promotion: e27 – 36*. Doi:10.4278/ajhp.110412 – QUAN-157.
- Hofmann, M. & Weikart, D. (1995). Educating young children. Ypsilanti, MI: The Hugh Scope Press. Στο Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Τυπωθήτω – Δαρδανός, Αθήνα.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2001). *Στατιστική με το SPSS 10 για Windows*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Kambas, A., Venetsanou, F., Giannakidou, D., Fatouros, I., Avloniti, A., Chatzinikolaou, A., Draganidis, D., & Zimmer, R. (2012). The Motor-Proficiency– Test for children between 4 and 6 years of age (MOT 4-6): An investigation of its suitability in Greece. *Research in Developmental Disabilities*, 33: 1626 – 1632.
- Kosti, RI., & Panagiotakos, DB. (2006). The epidemic of obesity in children and adolescents in the world. *Central European Journal of Public Health* 14(4): 151 – 159.
- Li, S., Chen, W., Srinivasan, SR., Xu, J., & Berenson, GS. (2012). Relation of childhood obesity/ cardio metabolic phenotypes to adult cardio metabolic profile: the Bogalusa Heart Study. *The American Journal of Epidemiology*. 1:176 Suppl. 7: s142 149. Doi: 10. 1093/aje/kws 236.
- Martinez, JA., (2000). Obesity in young Europeans: genetic and environmental influences. *European Journal of Clinical Nutrition*: 54:S56 – S60.
- Morano, M., Colella, D., & Caroli, M. (2011). Gross motor skill performance in a sample of overweight and non – overweight preschool children. *International Journal of Pediatric Obesity*. 6 Suppl 2: 42–46. Doi: 10.3109/17477166.2011.613665.
- Ogden, LC., Carroll, DM., Curtin, RL., Lamb, MM., & Flegal, MK. (2010). Prevalence of High Body Mass Index in US Children and Adolescents, 2007-2008. *The Journal of the American Medical Association (JAMA)* 303(3):242–249. Doi: 10.1001/jama.2009.2012.

- Papadopoulos, D., Fatouros, I., & Taxildaris, K. (2008). Motor proficiency, physical activity and και body mass index in preschool aged children. *European Psychomotricity Journal: 1;1*, 61 - 66. Special Issue: 1st Symposium of SPA – Hellas.
- Roberts, D., Veneri, D., Decker, R. & Gannotti, M. (2012). Weight Status and gross motor skill in kinder garden children. *Journal of Pediatric Physical Therapy: 24 (4): 353 – 360*. Castetbon, K., & Andreyeva, T. (2012). Obesity and motor skills among 4 to 6 –year –old children in the United States: nationally – representative surveys. *BMC Pediatric: 15: 12 : 28*. Doi: 10.1186/1471-2431-12-28.
- Shi, ZM., Zhou, JH., Wang, AH., & Wang, AL. (2013). Z scores for growth and development, physical fitness, and the relationship between them in 362 preschool children in Yantai City, China. *Zhongguo Dang Dai Er Ke Za Zhi: 15(2): 125 – 128*.
- Schmidt, R., & Weisberg, C. (2009). *Κινητική μάθηση και Απόδοση. Μια εφαρμοσμένη προσέγγιση*. Επιμ.: Μ. Μιχαλοπούλου, Αθλότυπο, Αθήνα.
- Thibault, H., Carriere, C., Langevin, C., Kossi - Detti, E., Barberger –Gateau, P., & Maurice, S. (2012). Prevalence and factors associated with overweight and obesity in France primary school in children. *Journal of Public Health Nutrition: 16 (2): 193 – 201*.
- Trinh, A., Campbell, M., Ukoumunne, OC., Gerner, B., & Wake, M. (2013). Physical activity and 3-year BMI change in overweight and obese children. *Journal of Pediatrics: 131(2):e470 – e477*.
- Weikart, D. & Schweinhart, L. (1993). "The High Scope curriculum for early childhood care and education" in J. Roopnarine & J. Johnson (Eds), *Approaches to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice - Hall Inc. Στο Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Τυπωθήτω – Δαρδανός, Αθήνα.
- Wolch J, Jerrett M, Reynolds K, McConnell R, Chang R, Dahmann N, Brady K, Gilliland F, Su JG, Berhane K. (2011). Childhood obesity and proximity to urban parks and recreational resources: A longitudinal cohort study. *Health Place 17 (1):207-14*.
- Gallahue, D. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά Παιδιά*. Επιμ.: Χρ. Ευαγγελινού, Α. Παππά. University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Κινητικής Αγωγής. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Επ.: Α. Καμπάς, Αθήνα: Αθλότυπο.
- Zimmer, R., & Volkamer M. (1987). *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder: Mot 4-6; Manual / MOT 4-6.2*. überarbeitete und erweiterte Auflage. Beltz-Test, Weinheim.

Teachers' Professional Development: The Case of Lithuania

Leta Dromantienė, Valdonė Indrašienė, Odeta Merfeldaitė, Romas Prakapas

ABSTRACT

Lifelong learning paradigm raises higher requirements for a teacher: quality and effectiveness are the two key words defining the general education policy of the EU and the main objectives of the current period. Today teachers are required to be able to work in a multi-cultural environment, flexibly respond and adapt to changes, individualise and differentiate the content of education, and pursue various social functions (such as vocational counseling, conflict management, mediation etc.). Besides high professional requirements teachers are also required to participate in the continuous/further learning process including formal/non-formal professional development, self-education, and studies in state and private vocational training organisations not only within the framework of education but also in other spheres. The following question have been raised in the article: how the process of teachers' professional development is organised in Lithuania?

KEY WORDS: teacher, educator, professional development, lifelong learning, qualification requirements, competence, qualification improvement, programmes for training.

INTRODUCTION

The development of a process and system of adult education has gained a particular importance in the world, as well as in Lithuania. The European Union has set the goal of raising the number of adults participating in lifelong learning (Dromantienė et al, 2009: 6). Demographic factors (e.g., the preponderance of older people) have caused people to stay in the labour market longer, and both the rapid development of technologies and the increase in required information necessitate continuous learning. As a member of the European Union, both the Lithuanian government and its citizens face many challenges and must acquire the ability to meet new responsibilities. The development of in-service training has become very important in order to stay in employment and to successfully pursue a career (Dromantiene, Zemaitaityte, 2010: 183).

Teachers, school leaders and teacher trainers are the key factors determining the improvement and development of education and teacher education system. Changes in the education system and society impose new requirements to the profession of teachers. Today teachers are required not only to convey the basic knowledge but also to help young people learn independently, i.e. acquire the main skills rather than memorise information; teachers are encouraged to use constructive and cooperative teaching methods and act as mediators and class tutors rather than authorised instructors (Rutkienė, Zuzevičiūtė, 2009).

The Council of the European Union (hereinafter referred to as the EU), the EU Commission and other concerned European institutions highlight that high level teacher training and further professional development is not only a guarantee of success of the entire education system but also one of the main factors ensuring economic-social welfare of Member States and sustainable development of these countries.

One of the objectives of the National Lisbon Strategy Implementation Programme (2005) was to upgrade teachers' competences. In view of this, it is anticipated to „Prepare and submit to the Government of the Republic of Lithuania a draft National Reform Programme for Teachers Initial and Continuous Training and to implement the Programme (Official Gazette, ²⁰⁰⁵, No 139-5019).

Pursuant to the Lithuanian Strategy of Securing Lifelong Learning (Official Gazette, 2008, No 122-4647), teachers should be provided with a possibility to continuously improve their professional skills. Par.13.2 of the document says that *„the main focus in the sphere of developing lifelong learning should be placed on continuing competence learning, which should be acquired by pedagogues engaged in all fields of education. This competence should also be developed by pupils as early as during the stage of general education.“* One of the main objectives of the Strategy of Securing Lifelong Learning is to create conditions for persons of different needs and abilities not only to acquire, but also upgrade *“qualification and competencies facilitating the placement and setting into the labour market, guaranteeing the progress of the national economy, its competitiveness and sustainable development.”*

Development of teachers' qualification as the main factors of the Lithuanian education system is highlighted in the National Education Strategy for 2013 – 2022: *„education shall open the opportunities and propose various services facilitating the development of personal abilities based on professional qualifications and self-education, trust in own abilities, self-responsibility and responsibility for the community, the state and the environment“* (2012). In view of this the first objective of the Strategy is to develop the community of pedagogues consisting of reflecting teachers involved in the continuous education process and achieving good results.

Problematic issues: What is the actual state of teacher's professional development in Lithuania? How is professional development for educators modeled in Lithuania?

The aim of the Article: to discuss certain aspects in organising professional development of pedagogues in Lithuania.

Object of the Research: organisation of teacher's professional development.

Research methodology: the research was carried out in January 2012 - April 2012. In order to analyse the current situation in organising professional development of pedagogues in Lithuania, the analysis of secondary sources was carried out and included the investigation of the scientific books and journals, the Internet data and regulatory enactments. The analysis was also based on the personal experience of the authors. The selected research-related information sources ensure reliability and relevance of information.

REFORM OF THE LITHUANIAN EDUCATION SYSTEM

In Lithuania teachers' qualification development is a constituent part of the education system. When considering Lithuania's education as a cultural and social phenomenon, it is important to note that education reform has commenced before the restoration of Lithuania's Independence. In other words this reform has become one of the prerequisites for restoration of Independence of the State. In 1988, the reform of Lithuania's education started. The principles of reformation of the Lithuanian education system were declared to be national affinity, democracy, humanity and change.

The Concept of Education in Lithuania declared back in 1992 marked the transformation of values and paradigms, i.e. transition from the classical to free educational paradigm. According to P. Radó (2003), it was a transition from the command to the demand-driven system. K. Trakšelys (2011) says that taking account of social, economic and political changes, it was necessary also to reorganise social institutes, including the education system which has great influence on an individual and plays a very important role in personality development.

The reform sought to reach specific goals. The main goal of the educational reform is an independent and creative individual, whose full potential emerges in school. Educational reform should help an individual flourish in social and

cultural spheres and cultivate his/her cultural identity and understanding that he/she is not only a consumer of native culture, but also a creator responsible for the development and preservation of nature. Educational goals: to help an individual discover universal human values and base his/her life upon them; to foster the abilities of a critically thinking person to evaluate existential questions, make responsible decisions and act independently; to foster an individual who is prepared for professional work, determined and able to adapt to an ever-changing social and economic environment and participate in its betterment, to develop an individual's national and cultural consciousness; to develop an individual's democracy values; to raise awareness of Lithuanian citizens) based on the key national and European cultural values (The absolute value of an individual, neighbourly love, innate equality of all human beings, freedom of conscience, tolerance, and affirmation of democratic social relations. At the core of a nation's independent and full-fledged life is an individual who is educated in the spirit of educational reform, is mature and dedicated to the new historic period of national development, is able to make independent decisions, is active member of the society, bases his/her worldview on national and key human values, is able to competently and responsibly participate in the creation and development of a democratic society and the state) (The Concept of Education in Lithuania, 1992).

Adult education policy in Lithuania is shaped in accordance with the functioning laws and strategies, i.e.: The Republic of Lithuania Law on Education (2011), The National Education Strategy for 2013-2022 (2013), The Lifelong Learning Strategy (2008). It is obvious that teachers are the key factors determining the development of the education system and teacher training system.

CHALLENGES FOR TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Quality and effectiveness are the two main key words defining the common European Union education policy and its main objectives. These objectives are

ambitious and not easily achieved, especially regarding the requirements to teachers. It is not enough to be a professional of own subject and have an extensive knowledge of pedagogy and psychology. Teachers are required to be able to work in various cultural and multicultural environments, to be flexible and respond to changes, to individualize and differentiate the curriculum, and to perform several social functions (as a professional consultant, conflict mediator, etc.).

For persons who have worked as teachers during their entire life attending professional development seminars is not merely a goal, but a necessity. This has been declared by more than 20 European countries. Teachers have many various opportunities to improve the quality of their work. They gain on-the-job experience every day; they use the professional literature, collaborate with colleagues and learn from them, participate in the courses and seminars, continue the studies in the university etc. "The learning society, it must be recognized, is learner based, has no barriers of access and provides a flexible but lifelong system of education" (Jarvis, 1997).

Professional development models in the EU Member States vary from country to country depending on the national situation, the needs and traditions. These models are constantly changing following the changes in the education policy, expectations and desires of pedagogues. However, not all countries enforce these forms of professional development in an official manner nor do they make them required. For example, in the Netherlands, Sweden, Island, and Norway teachers are free to pursue professional development activities. In Spain, Luxembourg, Poland, Portugal, Slovenia and Slovakia there is no requirement to upgrade teacher qualifications; but the career of a teacher and higher remuneration is related to the continuous professional development (Tuovinen, 2008; Ross, Hutchings, 2003; Stylianidou et al, 2004; Murphy and Coolahan, 2003; Teachers professional development. Europe in international comparison 2010).

Although it is believed that traditional methods of professional development (e.g. seminars and university courses) are tiresome, the duration of studies (not the form) has major impact on the professional development of teachers. The duration must be sufficient so as to have enough time for the acquisition of new information and its application in practice. Participation in the professional development of groups of teachers or even of the entire school community ensures better results and long-lasting affect. A match between the learning supply and demand also contributes to the above results: teachers are involved in the learning process and are more likely to apply the acquired knowledge in their work with the classroom. They search for relevant information, carry out research, experiments, and are involved in the creative activities.

As in other East European countries while education reform was underway the system of teachers' qualification improvement was changing. In 1992 pedagogue qualification improvement was decentralized. In addition to a few existing qualification improvement institutes that were governed centrally, regional education centres, specialized qualification improvement centres and qualification improvement centres in higher education institutions sprang up (Pečiulianskienė, 2005). The implementation of the programme of State pedagogue training and qualification improvement reform started in 2006. Its purpose was that pedagogue training and qualification improvement system would be in line with the needs of educational system and society of Lithuania. The EU structural support has given a strong push to the implementation of this program. The support enabled to begin the reform of pedagogue qualification improvement system in order to ensure the quality of the activity of modern regional pedagogue qualification improvement system and guarantee to all the pedagogues of Lithuania equal opportunities to acquire new competencies needed for social and professional life. At the present time the 2nd stage of the project "The Development of the System of Pedagogue Qualification Improvement and Reskilling" funded by the EU is being implemented in Lithuania since 2010.

Table 1. The Change of the Number of Teachers and Schools in 2006–2012

Years	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Teachers	43331	42267	40745	39328	37560	36823
Schools	1477	1448	1389	1336	1291	1278

Although the number of teachers and schools in Lithuania is constantly decreasing (Table 1), a great deal of attention is paid to pedagogue qualification improvement in the country. Teachers are still prone to constant improvement of their skills, they realize the requirements of continuous learning that are underlined by the scientists (Dukynaitė, 2005).

ANALYSIS OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN LITHUANIA

Teachers' professional development in Lithuania is an open system which is regulated exceptionally by financial opportunities and quality requirements. This system is a constituent part of non-formal education of adults defining the rights and duties of pedagogues and ensuring the assistance to school and pedagogues.

Professional development of teachers is organized by the Ministry of Education, universities, the Education Development Centre, and other educational and research institutions subordinate to the Ministry, as well as by the municipal administrations, training institutions (educational centres, continuing education institutes etc.) and freelance teachers, who have right to engage in the teacher training programs.

TALIS (2009) survey ascertained that on average across 23 participating countries, almost 89 % of teachers reported engaging in some professional development (defined as having taken part in at least one day of development in the previous 18 months) over the survey period. When participation rates are compared across countries, there are some notable differences. Lithuania ranks among the countries in which teachers participate most actively (95.5 %). Teachers participate more actively in their

professional improvement only in Spain (100 %), Slovenia (97 %), Australia (97 %) and Austria (97 %). This contrasts with the situation in Denmark (76 %), Iceland (77 %), Slovakia and Turkey (both 75 %), where around one quarter reported no participation during the period. Greece did not take part in this survey. In the European Union context, Lithuania's results with respect to the number of teachers participating in professional development are quite good. However, differently from the teachers of other countries, Lithuanian teachers have little interest in the global issues, they still are reluctant to share their practical expertise, participate in professional networks or relate their professional career to qualification upgrading.

Although the function of a continuous professional development is decentralized and has been delegated to educational centres and non-profit organizations, the Ministry of Education reserves the right to set priorities and allocate the funds. The Education Development Centre under the Ministry of Education and Science is responsible for the development and coordination of the professional development programme. Other educational institutions involved in the professional development of teachers are responsible for qualification upgrading courses/programmes.

University centres rendering professional development services organize and develop multi-disciplinary professional training and retraining; teacher training is only part of work accomplished by these centres. Their services vary both in terms of the nature and content of programmes. All university centres implementing professional development programmes seek to attract both the academic community and the school community.

Higher education institutions have not yet used all favorable conditions provided in the sphere of professional development of teachers, especially regarding cooperation with teachers and schools, the exchange of professional ideas and development of partnership, as well as participation in the creation of cooperation networks of regional educational organizations.

Pursuant to the research, the existing system for the professional development of teachers only partially meets the needs of pedagogues. In order to ensure high quality of their professional development it is necessary to create the system to monitor quality of these programmes. Specialists providing teacher training services are prepared pursuant to programmes for training of these specialists (teachers of higher education institutions, school teachers, education managers) approved and accredited by the Government of the Republic of Lithuania, and according to the requirements stipulated in relevant regulatory enactments.

Mostly professional development courses/seminars for pedagogues are prepared by the teachers practitioners and teachers of different subjects. These specialists are not specifically trained (except certain cases) for this particular activity. The requirements for specialists providing professional development services are defined by the client ordering the above service (Dačiulytė, Dromantienė and e.c, 2012).

The situation related to the professional development of pedagogues is evaluated as satisfactory due to the well-developed system of education centres, higher responsibility, and attribution of this activity to the local level. Negative aspects of professional development of pedagogues are related to the insufficient control of quality of professional development events, different interests of teachers and school administration, and inappropriate use of funds allocated for professional development.

The main qualification requirements for specialists providing professional development services are: the master's degree of the field where courses are organised, and the experience in the professional development of pedagogues. Lectors are invited depending on the area of their expertise, qualification skills, the requests of the course participants, recommendations and evaluations of course participants.

According to data from educational centres (Dačiulytė, Dromantienė and e.c, 2012) organizing professional development courses for pedagogues, participants want to be taught by the pedagogues-practitioners who are well aware of the practical aspects of their subject.

In order to ensure high quality of the implemented programmes, they should be accredited. Institutional programmes evaluated by the accredited institutions are considered as the accredited programmes. Institutional level programmes are evaluated according to the Procedure for the Evaluation of Programmes approved by the accredited institutions. The institution shall submit the evaluated institutional level programmes to the Centre for registration. The programmes pursued outside the territory of the Republic of Lithuania cannot be equaled to the accredited programmes and shall be submitted to the Centre for accreditation according to the established procedure. All programmes pursued outside the territory of Lithuania shall be accredited by experts selected by the Centre.

Pursuant to the analysis of the quality of professional development the planned evaluation is related to the accreditation of programmes. The analysis of the officially submitted information revealed that there were no manifestations of the formative evaluation. Most often the summative evaluation is applied; it is based on the reactions of participants of the professional development courses. "Qualification improvement of Lithuanian pedagogues is based on provisions that are common with Europe and underline changing pedagogue's role in the knowledge based society and new competencies and values that are necessary to a modern pedagogue" (Čiužas, Briedis, Adaškevičienė (2005)

In order to evaluate the changes in every teacher's qualifications during the professional development course, it is necessary to develop and implement the mechanism defining the impact of professional development courses on teachers' work results.

CONCLUSIONS

Although the function of continuous qualification improvement is essentially decentralized and a wide network of the institutions of pedagogue qualification improvement is at work in Lithuania, however the Ministry of Education and Science of Lithuania still retains the function of priorities setting and resources allocation. The most important institutions that perform the functions of organization and implementation of teachers' qualification improvement at municipality level are education centres that conduct researches of needs, organize qualification improvement and rescaling, and create conditions for dissemination of good practice. The functions of organization and implementation of teachers' qualification improvement at municipality level are performed by other centres, higher education institutions and their subdivisions.

The training of specialists, that perform the activity of teachers' qualification improvement, especially for this activity (except for special cases) is not performed. Requirements for the qualification of specialists that provide the services of pedagogue qualification improvement are defined by the client in every concrete case when ordering service.

It has been ascertained that when evaluating qualification improvement programs summative assessment that is based on the reflection of participants on the qualification improvement events, is most often applied. Educology scientists do not conduct targeted researches of Lithuanian pedagogue qualification improvement processes and the influence of the service on education, only solitary, quite specialized problematic questions, quite rarely and indirectly linking them with teachers' qualification improvement are analysed.

A teacher's transition from one career stage to another is related to the certification procedure, which is mandatory for all teachers regardless of their

career aspirations. Certification in a certain sense is an overview of the training process.

REFERENCES

- 2012 Council Conclusions on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training („ET 2020“); project Education and Training in the Progressive, Sustainable and Integrated Europe.* Brussels, 2011.12.20 COM(2011)
- Čiužas R., Briedis M., Adaškevičienė M. (2005) Europinės švietimo dimensijos kaip pedagogų kvalifikacijos tobulinimosi veiksnys Lisabonos strategijos kontekste// Mokytojų ugdymas. Nr. 4, p. 16-23.
- Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS (2009) OESD. [interactive: <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>], [viewed 2013 10 27]
- Dačiulytė, R., Dromantienė, L., Indrašienė, V., Merfeldaitė, O., Nefas, S., Penkauskienė, D., Prakapas, R., Railienė, A. (2012). Model for the Professional Development of Pedagogues. Vilnius, [interactive: http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/naujienos/modelis/PKT_modelis.pdf] [viewed 30/09/2012]
- Dromantiene, L. Zemaitaityte, I. (2010) Participation of adults in lifelong learning in Lithuania: Motivations and Possibilities // Learning in Transition. Policies and Practices of Lifelong Learning in Post-Socialist Countries. St Peterburg: Nauka.
- Dromantienė L., Kanopienė V., Mikulionienė S., Norvilė N., Žemaitaitytė, I. (2009) The survey of Lithuanian adult learners' participation in formal education. Standard tabulations and main data. Vilnius: Mykolas Romeris University.
- Dukynaitė R. (2005) Gimnazijų pedagogų kvalifikacijos kėlimo ypatumai // Pedagogika. T. 79, p. p. 80-84.
- Hargreaves, A. Teaching in the Knowledge Society. Vilnius: Homo liber, 2008.
- Jarvis P. Besimokanti visuomenė – šiuolaikinio pasaulio reiškiny // Mokykla. Nr. 1–2. 1997
- Law amending the Law on Education of the Republic of Lithuania. Official Gazette. 2011. No 38-1804
- Lisbon Strategy, 2000.*
- Murphy, I. & Coolahan, J. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report for Ireland., OECD, 2003, [interactive], [viewed 12/04/2013] , <<http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/19196740.pdf>>

National Education Strategy for 2013–2022 [interactive], [viewed 12/04/2013]
<<http://www.smm.lt>>.

National Lisbon Strategy Implementation Programme. *Official Gazette*. 2005. No 139-5019

Pečiuliauskienė, P. (2005). Kvalifikacijos tobulinimo sistemos pokyčiai: humanitarinių, socialinių ir realinių dalykų mokytojų požiūris // *Pedagogika*. T. 77, p. 78-83.

Rado, P. *Education during the transitional period*. Vilnius: Garnelis, 2003.

Ross, A. & Hutchings, M. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, OECD Country Background Report. OECD, 2003, [interactive], [viewed 12/04/2013], <<http://www.oecd.org/education/school/2635748.pdf>>

Rutkienė, A., Zuzevičiūtė, V. Changing Role of the Teacher: Engagement of Community in Pursuance of More Effective Learning. *Pedagogika*. 2009, 95, p. 53-57

Strategy for the Assurance of Lifelong Learning. *Official Gazette*. 2004. No 56-1957.

Stylianidou, F. et al. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report for Greece., OECD, 2004, [interactive], [viewed 12/04/2013], <<http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/greece.pdf>>

Teachers professional development. Europe in international comparison, 2010, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, [interactive], [viewed 12/04/2013], <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf>

The Concept of Education in Lithuania. Vilnius: Publishing Centre, 1992.

Trakšėlyš, K. Teachers' qualification development: element of professionalization// *Andragogika*. No1. P 45-48, 2011.

Tuovinen, J. E. 'Teacher Professionalism – Viewpoints on Best Practice, the Case of Finland'// Paper presented to the scientific conference AARE 2008, Brisbane, Australia, 2008.

Žygaitienė B., Barkauskaitė M., Miškinienė M. (2013) Professional Competences of a Teacher during the Period of Educational Paradigm Transformation in Lithuania // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 83, p.165-169.

Η επίδραση του άγχους εξέτασης στη Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης (ΔΣΓΕ): Εξέταση του ρόλου της ηλικίας και βασικών βιοδεικτών που συνδέονται με το γνωστικό γήρας

Κρυσταλλένια Διμηνίδου, Δέσποινα Μωραΐτου, Γεωργία Παπαντωνίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να εξετάσει την άμεση επίδραση του άγχους εξέτασης στη Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης (ΔΣΓΕ, MMSE - Mini Mental State Examination), καθώς και την τυχόν έμμεση επίδραση της ηλικίας και βασικών βιοδεικτών που συνδέονται με το γνωστικό γήρας στη ΔΣΓΕ, μέσω του άγχους εξέτασης. Στην έρευνα συμμετείχαν 60 άτομα και των δύο φύλων, ηλικίας άνω των 55 ετών. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αρχικά σε μια σειρά ερωτήσεων που αφορούσαν τα ατομικά-δημογραφικά τους χαρακτηριστικά καθώς και το αν έχουν διαγνωστεί ή μη ως υπερτασικοί, υπερχοληστεριναιμικοί ή/και διαβητικοί. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο σχετικό με το άγχος που γενικά νιώθουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μια εξέταση των γνωστικών τους ικανοτήτων. Οι γνωστικές τους ικανότητες εξετάστηκαν μέσω της ΔΣΓΕ. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, έδειξε ότι το άγχος εξέτασης επιδρά στην επίδοση στη ΔΣΓΕ. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι από τις δύο βασικές διαστάσεις του άγχους εξέτασης μόνον η συναισθηματικότητα επιδρά άμεσα κι αρνητικά στην επίδοση στη ΔΣΓΕ, ενώ η ανησυχία όχι. Η ηλικία και ο βιοδείκτης «διαβήτης» φάνηκε ότι επιδρούν επίσης αρνητικά στην επίδοση στη ΔΣΓΕ. Ωστόσο η επίδρασή τους είναι μόνον άμεση και όχι έμμεση, μέσω του άγχους εξέτασης. Μάλιστα, ο διαβήτης επιδρά άμεσα τόσο στη ΔΣΓΕ όσο και στη συναισθηματικότητα, εξαλείφοντας την επίδραση της συναισθηματικότητας στη ΔΣΓΕ.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Άγχος Εξέτασης, Ανησυχία, Βιοδείκτες, Γνωστικό Γήρας, Διαβήτης, Συναισθηματικότητα.

The effect of test anxiety on Mini Mental State Examination (MMSE): examining the role of age and basic biomarkers related to cognitive aging

Krystallenia Diminidou, Despina Moraitou, Georgia Papantoniou

ABSTRACT

The present study aimed at investigating the direct effect of test anxiety on Mini Mental State Examination (MMSE) as well as the possible indirect effect of age and basic biomarkers related to cognitive aging, on Mini Mental State Examination (MMSE), through test anxiety. The sample was consisted of 60 persons aged 55 years and over. At first, participants were asked to answer a series of questions related to individual-demographic factors and whether they had a diagnosed hypertension, hypercholesterolemia, or/and diabetes. Then, they were asked to respond to an inventory tapping trait test anxiety generally felt before, during and after an examination of their cognitive abilities. They were also examined via the MMSE. The statistical analyses of the data gathered, showed that test anxiety affects MMSE performance. Specifically, it was found that from the two basic dimensions of test anxiety only emotionality has a direct negative effect on MMSE performance, while worry has not. Age and the biomarker "diabetes" were also found to influence negatively MMSE performance. However, their effects on MMSE performance were direct and not indirect, through test anxiety. Indeed, diabetes directly affects both MMSE performance and emotionality, eliminating in this way the effect of emotionality on MMSE performance.

KEY WORDS: Test anxiety, Worry, Biomarkers, Cognitive aging, Diabetes, Emotionality.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στρες και άγχος

Ο Selye (1956, 1973, σελ. 692), ο οποίος υπήρξε εισηγητής της έννοιας του στρες ως βιολογικού φαινομένου, το όρισε ως τη «γενικευμένη αντίδραση του οργανισμού σε κάθε είδος πίεσης» και ο Spielberger (1972, 1979) υποστήριξε ότι το στρες είναι η σωματική και ψυχολογική αντίδραση σε εξωτερικά ερεθίσματα που απειλούν την ισορροπία του οργανισμού. Όταν εμφανίζονται αυτά τα «απειλητικά» ερεθίσματα, προκαλείται και η βιολογική αντίδραση του οργανισμού μέσω μιας διαδικασίας αλυσιδωτών αντιδράσεων που συμβαίνουν στο νευρικό και στο ενδοκρινικό σύστημα, με αποτέλεσμα την εκδήλωση σωματικών αντιδράσεων όπως η αύξηση των καρδιακών παλμών, η εφίδρωση, η ταχύπνοια κ.α. (βλ. και Schacter, Gilbert, & Wegner, 2012).

Εκτός, όμως, από τις σωματικές εκδηλώσεις, το στρες έχει και ψυχολογικές εκδηλώσεις. Μία από αυτές θεωρείται ότι είναι και το άγχος. Εξαιτίας των πολλών εννοιολογικών ορισμών του άγχους, απαντώνται στη βιβλιογραφία ορισμοί που, πολλές φορές, ο ένας αντικρούει τον άλλον. Ένας ευρύτερα αποδεκτός ορισμός για το άγχος είναι αυτός που το ορίζει ως «μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση ή συνθήκη, η οποία χαρακτηρίζεται από υποκειμενικά αισθήματα έντασης, φόβου και ανησυχίας καθώς και από αυξημένη δραστηριότητα του αυτόνομου νευρικού συστήματος» (Spielberger, 1972, σελ. 482). Αν και οι περισσότερες προσπάθειες ορισμού του άγχους επικεντρώθηκαν κυρίως στις αρνητικές του πτυχές, η ύπαρξη άγχους δεν αποτελεί μόνον αρνητικό παράγοντα στην ζωή των ανθρώπων. Αντίθετα, αποτελεί ένα προειδοποιητικό σήμα κινδύνου και απειλής που κρατά τον οργανισμό σε εγρήγορση, ώστε να αντιδράσει έγκαιρα και αποτελεσματικά στις απειλητικές για τον ίδιο καταστάσεις. Με άλλα λόγια, η ύπαρξη άγχους είναι απαραίτητη στην εξέλιξη της ζωής του ανθρώπου. Στόχος, λοιπόν, δεν είναι να αποφύγει κανείς το άγχος αλλά να προσδιορίσει μέχρι ποιο βαθμό είναι ανεκτό για τον ίδιο, ώστε να αποτελεί ωφέλιμη κινητήρια δύναμη, αφού, στην ουσία, η ύπαρξή του βοηθά να λειτουργεί κανείς με τη μέγιστη δυνατή επίδοση. Σύμφωνα με τον νόμο Yerkes-Dodson (1908), ένα βέλτιστο επίπεδο διέγερσης είναι απαραίτητο για να ολοκληρωθεί καλύτερα ένα έργο, όπως οι εξετάσεις. Ωστόσο, όταν το άγχος ή το επίπεδο της διέγερσης υπερβαίνει το βέλτιστο, το αποτέλεσμα είναι η μείωση της επίδοσης (Berlyne, 1960, 1963. Hebb, 1949, 1966. Yerkes & Dodson, 1908).

Άγχος εξέτασης

Καθώς το άγχος είναι ένα συναίσθημα το οποίο εξαρτάται πολύ από τη συνθήκη, εντός της οποίας εκδηλώνεται, οι Mandler και Sarason (1952) ήταν οι πρώτοι ερευνητές που εστίασαν την προσοχή τους, αποκλειστικά, στην εκδήλωση του άγχους σε συνθήκες εξέτασης. Ένας γενικός ορισμός του άγχους εξέτασης, που έχει προταθεί από τον Dusek (1980, σελ. 88), το ορίζει ως «ένα δυσάρεστο συναίσθημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από φυσιολογικά (σωματικά) και συμπεριφορικά επακόλουθα και βιώνεται, κυρίως, κατά τη διάρκεια μιας επίσημης εξέτασης ή και σε άλλες περιστάσεις αξιολόγησης». Οι περισσότερες αρχικές θεωρίες του άγχους εξέτασης υιοθετούν τη διάκριση μεταξύ των δύο συστατικών του άγχους: ενός γνωστικού συστατικού, δηλαδή της ανησυχίας, και ενός θυμικού συστατικού, της συναισθηματικότητας (Liebert & Morris, 1967. Schwarzer, 1984. Wigfield & Eccles, 1989). Σε αντίθεση με τις αρχικές μηχανιστικές προσεγγίσεις των ερευνητών που αντιμετώπισαν το άγχος εξέτασης ως μία σχετικώς αδιαφοροποίητη έννοια, κατά την τελευταία δεκαετία το άγχος εξέτασης τείνει να θεωρείται ως μία σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια, η οποία ενσωματώνει μία σειρά από αλληλοσυσχετιζόμενα γνωστικά, θυμικά, και συμπεριφορικά συστατικά και αντιδράσεις (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010. Zeidner, 1998).

Ωστόσο, ακόμη και σε αυτό το ευρύτερο ερευνητικό πλαίσιο αντιμετώπισης του άγχους εξέτασης, η ανησυχία εξακολουθεί να θεωρείται ως το περισσότερο ισχυρό από τα γνωστικά συστατικά του (Zeidner, 1998). Η ανησυχία αναφέρεται στις σκέψεις που συνοδεύουν το άγχος εξέτασης. Τέτοιου είδους είναι οι σκέψεις που αφορούν τις συνέπειες της αποτυχίας στην εξέταση, όπως π.χ. τη στενοχώρια των γονέων ή την πιθανότητα εγκατάλειψης των σπουδών, καθώς και οι σκέψεις που αφορούν την ανικανότητα ολοκλήρωσης της εξέτασης, τις ερωτήσεις που δεν είναι εύκολο να απαντηθούν, καθώς και το αίσθημα της ντροπής εξαιτίας της κακής επίδοσης (Schunk et al., 2010). Γενικότερα, το συστατικό της ανησυχίας συνδέεται με τις αρνητικές σκέψεις που κάνει κάποιος κατά τη διάρκεια μιας δοκιμασίας, δηλαδή με την απαισιοδοξία που τον διακατέχει σχετικά με την αποτελεσματικότητά του στη δοκιμασία, καθώς και με τον κίνδυνο αποτυχίας σε αυτή (Sarason, 1986).

Όσον αφορά στα θυμικά συστατικά του άγχους εξέτασης, περισσότερη έμφαση έχει αρχίσει να δίνεται στην εμπλοκή των σημαντικών φυσιολογικών συστημάτων. Πέραν του αυτόνομου νευρικού συστήματος, η υψηλή διέγερση του οποίου φαίνεται ότι

αποτελεί τον κυρίαρχο τρόπο αντίδρασης για την έκφραση του άγχους σε περιστάσεις εξέτασης, φαίνεται πλέον ότι οι εξετάσεις είναι πιθανό να επιδρούν τόσο στην ορμονική δραστηριότητα, όσο και στο ανοσοποιητικό σύστημα του εξεταζόμενου πληθυσμού. Η συναισθηματικότητα αποτελεί, επίσης, ένα από τα θυμικά συστατικά του άγχους εξέτασης και αναφέρεται στη φυσιολογική και συγκινησιακή διέγερση που βιώνουν τα άτομα όταν παίρνουν μέρος σε εξετάσεις (Schunk et al., 2010). Ειδικότερα, το συστατικό της συναισθηματικότητας αναφέρεται στα σωματικά συμπτώματα διέγερσης, όπως ιδρωμένες παλάμες, στομαχικές διαταραχές και ταχυκαρδία, καθώς και στα δυσάρεστα συναισθήματα και αισθήματα που βιώνει κανείς σε μια συνθήκη άγχους, όπως ο φόβος, η υπερένταση και η νευρική κατάσταση (Schunk et al., 2010. Spielberg, Gonzalez, Taylor, Anton, Algaze, Ross, & Westberry, 1979). Έχουν γίνει προσπάθειες να ενισχυθεί η διάκριση μεταξύ των πραγματικών φυσιολογικών αντιδράσεων σε στρεσογόνες καταστάσεις εξέτασης, και της συναισθηματικότητας, η οποία περιγράφει τις αυτο-αντιλήψεις και τις ερμηνείες της φυσιολογικής διέγερσης του εξεταζόμενου ατόμου (βλ. και Zeidner, 1998). Παρόλο που, το πρότυπο διέγερσης τόσο στα άτομα με υψηλό, όσο και στα άτομα με χαμηλό άγχος εξέτασης, μπορεί να είναι παρεμφερές, η ερμηνεία στην οποία προβαίνουν οι δύο αυτές ομάδες ατόμων πιθανό να είναι διαφορετική. Επομένως, η συναισθηματικότητα, εμπλέκει, σε σημαντικό βαθμό, γνωστικές διεργασίες, όπως την προσοχή και τις ερμηνείες της θυμικής/φυσιολογικής διέγερσης. Καθώς φαίνεται να υπάρχει μία ασυνεπής σχέση μεταξύ του αυτο-αναφερόμενου άγχους εξέτασης και των επιπέδων της φυσιολογικής διέγερσης σε περιστάσεις αξιολόγησης, η διάκριση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης και της πραγματικής σωματικής διέγερσης κρίνεται αναγκαία (Zeidner, 1998).

Εκτός από την παραπάνω ανάγκη της ακριβούς διάκρισης μεταξύ των συστατικών του άγχους εξέτασης, ένα ακόμη ζήτημα είναι αυτό που αφορά τη σταθερότητά του. Τα περισσότερα μοντέλα έχουν υιοθετήσει, και για το άγχος εξέτασης, τη γενικότερη διάκριση του άγχους, τόσο ως γνωρίσματος προσωπικότητας, όσο και ως κατάσταση, η οποία έχει προταθεί από τον Spielberg (1966, 1972). Συνεπώς, το άγχος εξέτασης μπορεί να θεωρηθεί είτε ως, εξειδικευμένο ανά περίπτωση, σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό προσωπικότητας (δηλαδή ως ατομική προδιάθεση αντίδρασης σε περιστάσεις εξέτασης), είτε ως στιγμιαία συναισθηματική κατάσταση που βιώνεται πριν ή κατά τη διάρκεια μιας ειδικής εξέτασης (δηλαδή ως άγχος εξέτασης ως κατάσταση) (Zeidner, 1998). Το πρώτο αναφέρεται στη συνεπή τάση

του ατόμου να θεωρεί ως απειλητικά κάποια ερεθίσματα που συνοδεύονται με αξιολόγηση και να αντιδρά σε αυτά αρνητικά. Το δεύτερο εμφανίζεται περιστασιακά, όταν το άτομο θεωρεί ένα πραγματικό ή φανταστικό ερέθισμα ως απειλητικό και ενεργεί ανάλογα. Ειδικότερα, το άγχος εξέτασης ως κατάσταση θεωρείται ευμετάβλητη ιδιότητα, η εκδήλωση της οποίας εξαρτάται τόσο από το άγχος εξέτασης ως σταθερό χαρακτηριστικό, όσο και από την εκάστοτε ειδική συνθήκη εξέτασης (Sarason, Sarason, Keefe, Hayes, & Shearin, 1986).

Σε κάθε περίπτωση, η πλειοψηφία των ερευνητών που ασχολήθηκαν με τη μελέτη του άγχους εξέτασης δέχονται ότι πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια που συνδέεται άμεσα με την επίδοση στις διάφορες συνθήκες εξέτασης όπως τα σχολικά τεστ, τα τεστ νοημοσύνης και τα τεστ γνωστικών ικανοτήτων. Ο μεγάλος όγκος ερευνών που διεξήχθη έως τη δεκαετία του 1990, έδειξε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του αυτο-αναφερόμενου άγχους εξέτασης και της σχολικής επίδοσης, ωστόσο αυτή, είτε δεν εντοπίζεται με συνέπεια και μπορεί να κυμαίνεται μεταξύ $r = .00$ έως $r = .60$ (Weinert, 1990), είτε είναι μάλλον χαμηλή (Hembree, 1988. Mueller, 1992). Θα πρέπει, επίσης, να τονιστεί ότι είναι η ανησυχία, και όχι η συναισθηματικότητα, το συστατικό εκείνο που φαίνεται να συνδέεται πιο ισχυρά και με περισσότερη συνέπεια με τη γνωστική επίδοση (Hembree, 1988. Schwarzer, 1984. βλ. και Zeidner, 1998). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από πιο πρόσφατες έρευνες στις οποίες, επίσης, έχει βρεθεί ότι οι μαθητές όλων των επιπέδων της εκπαίδευσης, οι οποίοι διαθέτουν υψηλό άγχος εξέτασης, έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σταθμισμένα τεστ και παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς, από αυτούς που θα μπορούσαν να πάρουν, λόγω του ότι το άγχος εξέτασης παρεμποδίζει την επίδοσή τους, είτε άμεσα, είτε έμμεσα (Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newman, Gubi, & McCann, 2005. Lowe, Lee, Witteborg, Prichard, Luhr, Cullinan, Mildren, Raad, Cornelius, & Janik, 2008. Metallidou & Vlachou, 2007. Παπαντωνίου, 2011. Sub & Prabha, 2003). Αντιπροσωπευτικά, αυτού του τύπου των ευρημάτων, είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των Chapell et al. (2005), κατά την οποία διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ του άγχους εξέτασης και της ακαδημαϊκής επίδοσης 5.414 προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών. Βρέθηκε μικρή αλλά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ άγχους εξέτασης και του μέσου όρου επίδοσης και στις δύο ομάδες, με τους φοιτητές που ανέφεραν χαμηλότερο επίπεδο άγχους εξέτασης να λαμβάνουν μεγαλύτερους βαθμούς, σε σύγκριση με αυτούς που ανέφεραν υψηλότερο επίπεδο άγχους εξέτασης.

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα που έχουν προταθεί, κατά διαστήματα, από τους ερευνητές προκειμένου να εξηγηθεί η αρνητική συσχέτιση του άγχους εξέτασης με τη μάθηση και την επίδοση. Δύο από τα πλέον επικρατέστερα είναι αυτά που ερμηνεύουν το άγχος εξέτασης είτε ως γνωστική παρεμβολή (Sarason, Pierce, & Sarason, 1996), είτε ως αντίδραση στην έλλειψη ικανότητας ή, για την ακρίβεια, στην έλλειψη γενικών ή εξειδικευμένων γνωστικών στρατηγικών μάθησης (Cassady, 2004. βλ. και Zeidner, 1998). Οι δύο παραπάνω ερμηνείες έχουν θεωρηθεί και ως συμπληρωματικές η μία της άλλης, επειδή και οι δύο αναφέρονται στην περιορισμένη γνωστική ικανότητα (μοντέλα του ελλείμματος). Όσον αφορά ειδικότερα στη γνωστική παρεμβολή, αυτή προκαλεί διάσπαση της προσοχής, με συνέπεια το άτομο να επικεντρώνει τις σκέψεις του στο να αναλογίζεται εάν είναι αρκετά ικανό για να ανταπεξέλθει στο ζητούμενο της εξέτασης και να ανησυχεί για το αποτέλεσμα των προσπαθειών και για τις συνέπειες μιας πιθανής αποτυχίας, και έτσι, να αφιερώνει, τελικά, λιγότερο χρόνο στην ίδια την εξέταση. Κινούμενη στο παραπάνω πλαίσιο, πρόσφατη έρευνα των Owens, Stevenson, Hadwin και Norgate (2012) έριξε φως στον υποκείμενο «μηχανισμό» που θα μπορούσε να ερμηνεύσει τη σχέση αρνητικού θυμικού και χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, η χαμηλότερη επίδοση των ατόμων με υψηλότερο αρνητικό θυμικό, σε σύγκριση με την υψηλότερη επίδοση ατόμων με χαμηλότερο αρνητικό θυμικό, φαίνεται να διαμεσολαβείται από την εισροή σκέψεων ανησυχίας σχετικής με την εκάστοτε εξέταση, στην εργαζόμενη μνήμη των ατόμων με υψηλό αρνητικό θυμικό, και την επακόλουθη παρεμπόδιση των σχετικών με το αντικείμενο της εξέτασης διεργασιών του κεντρικού επεξεργαστή. Σε βιολογικό – φυσιολογικό επίπεδο, πάλι, έρευνα των Conley και Lehman (2010) σε προπτυχιακούς φοιτητές, έδειξε ότι οι «καθημερινοί» ακαδημαϊκοί στρεσογόνοι παράγοντες συνδέονται με παροδικές αυξήσεις στην πίεση του αίματος. Το άγχος εξέτασης μπορεί να συνεισφέρει σ' αυτές τις αυξήσεις, συμβάλλοντας ίσως με τον τρόπο αυτό, μακροπρόθεσμα, στην εμφάνιση καρδιαγγειακών προβλημάτων.

Δεδομένης της σύγχρονης ανάγκης διά βίου μάθησης, η σχετική έρευνα, σήμερα, έχει στραφεί στην εξέταση της βελτίωσης της μάθησης κι εξάσκησης σε πληθυσμούς πέραν των μαθητικών – φοιτητικών. Στο πλαίσιο αυτό, οι Meyer και Logan (2013), οι οποίοι διερεύνησαν αν οι «εξετάσεις» μπορούν να αποτελούν αποτελεσματική τεχνική εκμάθησης σε ενήλικους πληθυσμούς, βρήκαν ότι οι «εξετάσεις» μπορούν πράγματι να αποτελούν χρήσιμο εργαλείο εκμάθησης ακόμη και σε πληθυσμούς ηλικιωμένων.

Ωστόσο, με βάση τα ευρήματα για τους μαθητές και φοιτητές, τίθεται το ερώτημα αν υπάρχουν και τι είδους μπορούν να είναι οι συνέπειες της διαδικασίας εξέτασης στους πληθυσμούς αυτούς. Συνεπώς με την υπάρχουσα βιβλιογραφία για τη σχέση της ηλικίας με την απόκριση σε στρεσογόνους παράγοντες, είναι τα ευρήματα έρευνας των Uchino, Berg, Smith, Pearce και Skinner (2006). Αυτοί βρήκαν ότι τα άτομα προχωρημένης ηλικίας επιδεικνύουν σημαντικά υψηλότερες αυξήσεις της διαστολικής πίεσης του αίματος, σε σύγκριση με νεότερα άτομα, σε συνθήκες «καθημερινού» στρες. Ταυτόχρονα, όμως, αναφέρουν μικρότερη αύξηση στο αρνητικό τους θυμικό κατά την επαφή με το στρεσογόνο παράγοντα. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, ακόμη και τα «φυσιολογικά» και ήπια συμπτώματα άγχους στους υγιείς ηλικιωμένους συσχετίζονται σημαντικά με τη γνωστική τους λειτουργικότητα (Stillman, Rowe, Arndt, & Moser, 2012). Γι' αυτό, οι Stillman et al. υποστηρίζουν ότι τα συμπτώματα αυτά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε κάθε είδους εξέταση των γνωστικών ικανοτήτων στο συγκεκριμένο πληθυσμό. Βέβαια, το άγχος ως κατάσταση δε φαίνεται να λειτουργεί απαραίτητα βλαπτικά για τη γνωστική επίδοση των ηλικιωμένων, και μάλιστα, μπορεί να είναι ακόμη και ωφέλιμο για την επίδοσή τους σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές (Potvin, Bergua, Meillon, Goff, Bouisson, Dartigues, & Amieva, 2013). Όμως, τι συμβαίνει ειδικά με το άγχος εξέτασης στον ίδιο πληθυσμό, όταν εξετάζονται οι γνωστικές ικανότητες, προκειμένου να γίνει διάγνωση για την ύπαρξη ή μη ελλειμμάτων στη νοημοσύνη, προϊούσης της ηλικίας;

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να δώσει μια πρώτη απάντηση στο ερώτημα αυτό, ελέγχοντας τις άμεσες επιδράσεις της ανησυχίας και της συναισθηματικότητας στη γνωστική επίδοση ατόμων τελευταίας μέσης και γεροντικής ηλικίας. Πριν την περιγραφή της εμπειρικής μελέτης, ωστόσο, θα πρέπει να γίνει αναφορά στο πώς ορίζεται η γνωστική γήρανση και στους «μηχανισμούς» που υπόκεινται της διεργασίας αυτής.

Γνωστική γήρανση

Σύμφωνα με τους Cauley, Dorman και Ganguli (1997), το πρωτογενές γήρας αποτελεί μια σύνθετη διεργασία μη αναστρέψιμων μεταβολών που τελούνται σε επίπεδο κυττάρων και εξελίσσονται σταδιακά, προϊούσης της ηλικίας. Με την πάροδο της ηλικίας, ωστόσο, λαμβάνουν χώρα και μια σειρά φυσιολογικές διεργασίες σχετικές με τη βιολογική γήρανση, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την μείωση της λειτουργικότητας του ατόμου. Σύμφωνα με τον Whitbourne (1996), τέτοιες αλλαγές

παρουσιάζονται σε πολλούς τομείς όπως στην εμφάνιση, στη λειτουργικότητα στο καρδιακό, το αναπνευστικό και το εκκριτικό σύστημα, στην πρόσληψη τροφής και τη διαδικασία της πέψης, στο αυτόνομο και κεντρικό νευρικό σύστημα, στο αναπαραγωγικό σύστημα καθώς και στην οξύτητα των αισθητηρίων.

Εκτός από τα παραπάνω που αποτελούν εκφάνσεις του βιολογικού – φυσιολογικού γήρατος, η αύξηση της ηλικίας συνοδεύεται και από το γνωστικό γήρας, δηλαδή από μια σειρά αλλαγών στη λειτουργία του γνωστικού συστήματος (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Σύμφωνα με τον Salthouse (1992), οι γνωστικές λειτουργίες που παρουσιάζουν σημαντική έκπτωση στους ηλικιωμένους είναι η ρέουσα νοημοσύνη, η νοητική ευελιξία - ευστροφία, η ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών και η ικανότητα απόκτησης (μάθησης) νέων γνώσεων.

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν ποιοι είναι οι μηχανισμοί που βρίσκονται πίσω από αυτές τις γνωστικές αλλαγές. Οι θεωρίες αυτές περιλαμβάνουν νευροχημικές ερμηνείες (π.χ., θεωρία της ντοπαμίνης), ερμηνείες που αφορούν σε δομές του εγκεφάλου (π.χ., υπόθεση της μετωπιαίας περιοχής) και ψυχολογικές – συμπεριφορικές θεωρίες (π.χ., θεωρία ταχύτητας επεξεργασίας πληροφοριών) (βλ. για συνοπτική παρουσίαση, Hofer & Alwin, 2008 και Bengtson, Gans, Putney, & Silverstein, 2009). Σύμφωνα με τις θεωρίες που βασίζονται σε νευροχημικές ερμηνείες για το γνωστικό γήρας, η απορρύθμιση στο ντοπαμινεργικό σύστημα σε διάφορες περιοχές του εγκεφάλου των ηλικιωμένων ατόμων είναι αυτή που προκαλεί και τις αλλαγές στο γνωστικό σύστημα (Luciana, Collins, & Depue, 1998). Σύμφωνα με τις θεωρίες του μετωπιαίου γήρατος, οι γνωστικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα, προϋούσης της ηλικίας, οφείλονται σε υποκείμενη εκφύλιση των μετωπιαίων περιοχών (West, 1996). Ειδικότερα, ο Dempster (1992) υιοθέτησε την «υπόθεση αναστολής του ελέγχου», σύμφωνα με την οποία, η ικανότητα για αναστολή ή παρεμπόδιση εισροής άσχετων με το έργο πληροφοριών στο γνωστικό σύστημα, εδράζεται στους μετωπιαίους λοβούς και ο εκφυλισμός τους μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία αναστολής με γενικότερες αρνητικές συνέπειες. Για παράδειγμα, εάν παρεισφρήσουν στην εργαζόμενη μνήμη πληροφορίες άσχετες με το εκτελούμενο έργο (αποτυχία αναστολής), μειώνεται το δυναμικό και άρα, η αποτελεσματικότητά της (βλ. και Johnson, Logie, & Brockmole, 2010). Ο Salthouse (1996), από την ψυχολογική πλευρά, διατύπωσε τη δημοφιλή «υπόθεση της ταχύτητας επεξεργασίας», σύμφωνα με την οποία, ένα μεγάλο μέρος των αλλαγών

στις γνωστικές λειτουργίες μπορεί να οφείλεται στη και να ερμηνεύεται από τη μείωση της ταχύτητας με την οποία τα ηλικιωμένα άτομα επεξεργάζονται τις πληροφορίες. Το βασικότερο ερώτημα που τίθεται σε σχέση με αυτές τις προσεγγίσεις, είναι τι είδους σχέση έχουν όλοι αυτοί οι «μηχανισμοί» που εμπλέκονται στο γνωστικό γήρας με την ηλικία: είναι, πράγματι, η ηλικία αυτή που καθορίζει τη μεταλλαγή των «μηχανισμών» αυτών προς το χειρότερο ή ενδέχεται να υπάρχει ένας τρίτος παράγοντας που συνδέεται συστηματικά τόσο με την ηλικία όσο και με την αποδιοργάνωση των εγκεφαλικών και γνωστικών «μηχανισμών»;

Στη βιβλιογραφία της γηροψυχολογίας είναι ευρέως γνωστό ότι η ηλικία συχνά χρησιμοποιείται ως ερμηνευτικός παράγοντας της έκπτωσης του «γιγνώσκειν», προϊούσης της ηλικίας. Ωστόσο, προσφάτως επικρατεί η άποψη ότι η ηλικία δεν μπορεί να αποτελεί ερμηνευτικό παράγοντα του τι συμβαίνει σε ψυχολογικό επίπεδο, κατά τη γήρανση, αλλά μάλλον θα πρέπει να αντιμετωπίζεται από τους ειδικούς ως ένας χρονικός-περιγραφικός άξονας κατά μήκος του οποίου ταξινομούνται διάφορα αναπτυξιακά φαινόμενα (Spiro & Brady, 2008). Όμως, αν αυτή η άποψη αποτελεί το «σωστό δρόμο» για την ερμηνεία της γνωστικής γήρανσης, εύλογα τίθεται ο προβληματισμός ότι θα πρέπει να υπάρχουν κάποιοι άλλοι παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν τη γνωστική έκπτωση, προϊούσης της ηλικίας (Spiro & Brady, 2008). Ως τέτοιος αναδεικνύεται πρωτίστως από την υπάρχουσα βιβλιογραφία η υγεία. Η επικρατούσα θεωρητική προσέγγιση που τη συνδέει με το γνωστικό γήρας είναι γνωστή ως «αγγειακή υπόθεση (vascular hypothesis)» (Bowler, 2005; Spiro & Brady, 2008). Σύμφωνα με αυτήν, βασικοί παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση αγγειακών νοσημάτων, όπως η υπέρταση, η υπερλιπιδαιμία και ο διαβήτης, επιδρούν κυρίως σε γνωστικές λειτουργίες που υποστηρίζονται από το μετωπιαίο εγκεφαλικό σύστημα. Εφόσον η αύξηση αυτών των παραγόντων κινδύνου είναι ραγδαία, προϊούσης της ηλικίας, η γνωστική γήρανση θα μπορούσε ουσιαστικά να ερμηνεύεται από την υποκείμενη καρδιαγγειακή παθολογία και τις βλάβες που αυτή προκαλεί πρωτίστως στη λευκή ουσία (Peters, 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη και τη διασύνδεση των παραγόντων κινδύνου για την εμφάνιση αγγειακών νοσημάτων, όπως η υπέρταση, με την απόκριση στο στρες, δευτερευόντων στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τις έμμεσες συνέπειες της ηλικίας και βασικών βιοδεικτών που συνδέονται με καρδιαγγειακή παθολογία κατά το γήρας, στη γνωστική επίδοση, μέσω του άγχους εξέτασης.

Μια πολύ δημοφιλής, αν όχι η δημοφιλέστερη, δοκιμασία μέτρησης των γνωστικών ικανοτήτων των ατόμων προχωρημένης ηλικίας, προκειμένου να ανιχνευθεί αν έχουν περάσει από το «φυσιολογικό» γήρας στην άνοια (βλ. «Schaie, 2008» για τα διαγνωστικά κριτήρια των προτύπων γήρανσης), είναι η δοκιμασία Mini-Mental State Examination (MMSE) των Folstein, Folstein, & Mchugh (1975), γνωστή στα Ελληνικά ως Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης (ΔΣΓΕ). Πρόκειται μία από τις πιο αξιόπιστες δοκιμασίες εκτίμησης τις συνολικής γνωστικής κατάστασης των ατόμων προχωρημένης ηλικίας παγκοσμίως, η οποία, μάλιστα, χορηγείται σε πολύ σύντομο χρόνο. Για το λόγο αυτό, υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση πιθανών εξωγενών παραγόντων που επηρεάζουν την τελική βαθμολογία στη δοκιμασία αυτή. Για παράδειγμα, ένας από τους παράγοντες αυτούς είναι η ηλικία των εξεταζομένων. Οι Piccinin, Muniz-Terrera, Clouston, Reynolds, Thorvaldsson, Deary, Deeg, Johansson, Mackinnon, Spiro, Starr, Skoog και Hofer (2013), στο πλαίσιο ενός δικτύου συνεργασίας σε διαχρονικές μελέτες της γήρανσης του πληθυσμού, συνέκριναν τις επιδόσεις στη ΔΣΓΕ ηλικιωμένων συμμετεχόντων σε έξι ανεξάρτητες μελέτες, από τέσσερις χώρες. Από τη σύγκριση αυτή προέκυψε ότι οι επιδόσεις στη ΔΣΓΕ ήταν χαμηλότερες σε μεγαλύτερης ηλικίας άτομα καθώς και σε άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Ωστόσο, εξ όσων γνωρίζουμε, μέχρι σήμερα, δεν έχει διερευνηθεί η επίδραση του άγχους εξέτασης στην επίδοση στη ΔΣΓΕ.

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η εξέταση της επίδρασης των δυο διακριτών διαστάσεων του άγχους εξέτασης στην επίδοση ατόμων τελευταίας μέσης και γεροντικής ηλικίας στη ΔΣΓΕ. Ειδικότερα, λόγω της δυσκολίας των ατόμων τελευταίας μέσης και γεροντικής ηλικίας να παρεμποδίσουν τις άσχετες με το έργο πληροφορίες να εισέλθουν στην εργαζόμενη μνήμη τους, αναμενόταν ότι θα υπάρχει αρνητική επίδραση της διάστασης της ανησυχίας, ως παρεμβαλλόμενων αρνητικών σκέψεων, στην επίδοση στη ΔΣΓΕ (Υπόθεση 1α). Επιπλέον, λόγω δυσκολιών των ατόμων τελευταίας μέσης και γεροντικής ηλικίας στη ρύθμιση της φυσιολογικής διέγερσης που συνδέεται με το αρνητικό θυμικό (Uchino et al., 2006, βλ. και Krylla-Lighthall & Mather, 2009), αναμενόταν ότι θα υπάρχει αρνητική επίδραση της διάστασης της συναισθηματικότητας, ως σειράς φυσιολογικών αποκρίσεων που το άτομο καταβάλει προσπάθεια να ελέγξει, στην επίδοση στη ΔΣΓΕ (Υπόθεση 1β). Πέραν αυτών, υποτέθηκε ότι οι σχετικοί με την καρδιαγγειακή λειτουργία βιοδείκτες που συμπεριελήφθησαν στην παρούσα έρευνα, θα επιδρούν επίσης αρνητικά στην

επίδοση στη ΔΣΓΕ, μέσω του άγχους εξέτασης (Υπόθεση 2). Όσον αφορά την ηλικία, αναμενόταν ότι η έμμεση επίδραση της ηλικίας στη γνωστική επίδοση στη ΔΣΓΕ, θα διαμορφώνεται μόνο βάσει της συμβολής της ηλικίας στην αύξηση του επιπέδου μιας διάστασης του άγχους εξέτασης, αυτής της συναισθηματικότητας (Υπόθεση 3).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Σχέδιο της έρευνας

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας, συγκεντρώθηκαν αρχικά πληροφορίες για τα εξής ατομικά - δημογραφικά στοιχεία: ηλικία, φύλο, μορφωτικό επίπεδο, διάγνωση (αυτο-αναφερόμενη) εθισμού, ψύχωσης, νευρολογικής νόσου. Η διαδικασία αυτή γινόταν σε όλους τους συμμετέχοντες πρώτη, διότι από τα ατομικά στοιχεία που ζητούνταν, η αυτο-αναφερόμενη διάγνωση εθισμού καθώς και ψύχωσης και νευρολογικής νόσου αποτελούσαν κριτήρια αποκλεισμού των υποψηφίων για συμμετοχή στην παρούσα έρευνα.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο δεύτερος στόχος της παρούσας εργασίας, δηλαδή, να διερευνηθούν οι έμμεσες συνέπειες της ηλικίας και βασικών βιοδεικτών που συνδέονται με καρδιαγγειακή παθολογία στη γνωστική επίδοση, μέσω του άγχους εξέτασης, ανάμεσα στις πληροφορίες για τα ατομικά – δημογραφικά στοιχεία που ζητήθηκαν ήταν και η ύπαρξη διάγνωσης ή μη (αυτο-αναφερόμενη) υπέρτασης, υπερχοληστεριναιμίας και διαβήτη.

Ενώ, για να επιτευχθεί ο κύριος στόχος, δηλαδή, να διερευνηθούν οι επιδράσεις της ανησυχίας και της συναισθηματικότητας ως συστατικών του άγχους εξέτασης στη γνωστική επίδοση ατόμων τελευταίας μέσης και γεροντικής ηλικίας, στη συνέχεια, χορηγήθηκαν, με τυχαία σειρά, τα εξής εργαλεία: (α) το Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης, για την μέτρηση του άγχους εξέτασης ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας, και (β) η Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης, για τη μέτρηση της γνωστικής κατάστασης των συμμετεχόντων.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά εξήντα 60 άτομα, εκ των οποίων 18 άνδρες και 42 γυναίκες, μέλη του ΚΑΠΗ Διδυμοτείχου και του πολιτιστικού συλλόγου του Δ. Δ. Μεταξάδων Διδυμοτείχου. Η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα κυμαινόταν από τα 55 έως τα 87 έτη, με Μ.Ο. τα 69.4 έτη ($T.A. = 7.7$). Οι συμμετέχοντες είχαν συμπληρώσει από 0 έως 9 χρόνια εκπαίδευσης και άρα, ήταν όλοι άτομα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Υπήρξαν πέντε αναλφάβητοι συμμετέχοντες που λόγω κοινωνικοοικονομικών συγκυριών (πόλεμος, κατοχή) είτε δεν φοίτησαν στο δημοτικό σχολείο, είτε παρακολούθησαν μόνο τα μαθήματα ενός έτους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, στη ΔΣΓΕ, αντί της υπο-δοκιμασίας των μαθηματικών πράξεων, τους ζητήθηκε να κατονομάσουν τις ημέρες της εβδομάδας αντίστροφα, και, αντί να τη γράψουν, να πούνε προφορικά μία πρόταση. Οι μισοί σχεδόν από τους

συμμετέχοντες (48.3%) ανέφεραν υψηλό επίπεδο χοληστερόλης στο αίμα. Ποσοστό της τάξης του 37% ανέφερε διάγνωση διαβήτη. Το 70% (N=42) των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι είχαν διαγνωστεί ως υπέρτασικοί, κι άρα, ήταν πολύ μικρός ο αριθμός των ατόμων στο δείγμα (N=18) που δεν έπασχαν από υπέρταση, με βάση τις αυτοαναφορές τους. Δύο άτομα εγκατέλειψαν την εξέταση πριν την ολοκλήρωσή της. Για το λόγο αυτό, αντικαταστάθηκαν από δύο νέους συμμετέχοντες.

Έργα

Το Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης. Σε κάθε εξεταζόμενο χορηγήθηκε μια προσαρμογή του Ερωτηματολογίου Άγχους Εξέτασης (Test Anxiety Inventory, TAI) των Spielberger, Gonzales, Taylor, Anton, Algaze, Ross και Westberry (1979). Το αρχικό Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης (Spielberger et al., 1979) είναι μια ψυχομετρική κλίμακα αυτο-αναφοράς, η οποία μετρά τις ατομικές διαφορές ως προς το άγχος εξέτασης ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας. Δημιουργήθηκε για την εξέταση εφήβων και νεαρών ενηλίκων. Αποτελείται από 20 προτάσεις, μέσω των οποίων ζητείται από το άτομο να υποδείξει πώς αισθάνεται, γενικά, σε καταστάσεις εξέτασης, αναφέροντας τη συχνότητα με την οποία βιώνει συμπτώματα άγχους, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εξέταση των νοητικών του λειτουργιών. Το Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από την Χατζηδημητριάδου (1995) και, στο πλαίσιο αρκετών ερευνών, έχουν ελεγχθεί οι δείκτες αξιοπιστίας του (Βασιλάκη & Βάμβουκας, 1997. Στογιαννίδου, Κιοσέογλου, & Χατζηδημητριάδου, 1999. Χατζηδημητριάδου, 1995). Μετάφραση, έλεγχος αξιοπιστίας, αλλά και έλεγχος δομικής εγκυρότητας της ελληνικής εκδοχής της δοκιμασίας αυτής, έγινε και από τις Παπαντωνίου, Μοραϊτου και Fillipίδου (2011. βλ. και Παπαντωνίου & Ευκλείδη, 2004). Το Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης αποτελείται από δύο υποκλίμακες, οι οποίες εκτιμούν τα δύο βασικά χαρακτηριστικά του άγχους εξέτασης, την ανησυχία και τη συναισθηματικότητα. Κάθε υποκλίμακα αποτελείται από οκτώ προτάσεις και οι τέσσερις προτάσεις που υπολείπονται δεν περιλαμβάνονται στη βαθμολογία των υποκλιμάκων, παρά μόνο στη βαθμολογία της συνολικής κλίμακας (βλ. Spielberger et al., 1979). Η παραπάνω δι-παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου έχει επιβεβαιωθεί, μέσω επιβεβαιωτικών αναλύσεων παραγόντων, σε ελληνικό πληθυσμό (Παπαντωνίου et al., 2011). Επιπλέον, από τον έλεγχο αξιοπιστίας του (Παπαντωνίου et al., 2011) βρέθηκε ότι η εσωτερική συνοχή, τόσο του συνόλου της δοκιμασίας, όσο και των υποκλιμάκων της, της

συναισθηματικότητας και της ανησυχίας, είναι ικανοποιητική: κυμαινόταν από Cronbach's $\alpha = .81$ έως $.94$.

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, έγινε προσαρμογή από τις συγγραφείς του Ερωτηματολογίου Άγχους Εξέτασης, ώστε να μπορεί να χορηγηθεί σε ηλικιωμένα και υπερήλικα άτομα που υποβάλλονται σε εξέταση των γνωστικών τους ικανοτήτων. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι αντί της πρώτης πρότασης του αρχικού ερωτηματολογίου «Νιώθω σίγουρος-η για τον εαυτό μου και σίγουρος-η, όταν γράφω διαγωνίσματα», χρησιμοποιήθηκε η πρόταση «Νιώθω σίγουρος-η για τον εαυτό μου και σίγουρος-η, όταν μου δίνουν προβλήματα για να εξετάσουν το μυαλό μου». Ακόμη, η πέμπτη πρόταση του αρχικού ερωτηματολογίου «Κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, πιάνω τον εαυτό μου να αναρωτιέται αν θα καταφέρω ποτέ να τελειώσω το σχολείο», τροποποιήθηκε ως εξής: «Κατά τη διάρκεια της εξέτασης, πιάνω τον εαυτό μου να αναρωτιέται αν θα καταφέρω να διατηρώ το μυαλό μου σε καλή κατάσταση». Θα πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι δυο προτάσεις του αρχικού ερωτηματολογίου, το οποίο, όπως αναφέρθηκε, συνίσταται από 20 προτάσεις, αφαιρέθηκαν εντελώς, λόγω της δυσκολίας προσαρμογής τους για χρήση σε ηλικιωμένα και υπερήλικα άτομα. Ειδικότερα, αφαιρέθηκε η πρόταση «6» από την υποκλίμακα «Ανησυχία» και η πρόταση «9» από την υποκλίμακα «Συναισθηματικότητα». Έτσι, τελικά, το προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, περιλαμβάνει 18 προτάσεις που ζητούν από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν πώς αισθάνονται, όταν υποβάλλονται σε εξέταση των νοητικών τους λειτουργιών. Οι εξεταζόμενοι οφείλουν να απαντήσουν σε τετράβαθμη κλίμακα από το «1=σχεδόν ποτέ» ως το «4=σχεδόν πάντα αισθάνομαι έτσι όπως περιγράφει η πρόταση». Η βαθμολογία της πρώτης ερώτησης αντιστράφηκε. Όπως και το αρχικό, έτσι και το προσαρμοσμένο Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης αποδίδει μια συνολική βαθμολογία, η οποία βασίζεται στο άθροισμα της βαθμολογίας του συνόλου των 18 προτάσεών του, μία βαθμολογία για την υποκλίμακα «ανησυχία» και μία βαθμολογία για την υποκλίμακα «συναισθηματικότητα». Η καθεμία από τις υποκλίμακες του προσαρμοσμένου Ερωτηματολογίου Άγχους Εξέτασης αποτελείται από 7 προτάσεις και συγκεκριμένα, οι προτάσεις 3, 4, 5, 7, 14, 17 και 20, του αρχικού ερωτηματολογίου, αντιπροσωπεύουν την ανησυχία και οι προτάσεις 2, 8, 10, 11, 15, 16 και 18, του αρχικού ερωτηματολογίου, αντιπροσωπεύουν τη συναισθηματικότητα στο προσαρμοσμένο Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης.

Η Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης - ΔΣΓΕ (Mini-Mental State Examination, MMSE) των Folstein et al. (1975), χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να εκτιμηθεί η συνολική γνωστική κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα. Είναι ένα σύντομο και εύχρηστο εργαλείο με αρκετά υψηλή ευαισθησία και ειδικότητα για την ανίχνευση της έκπτωσης των γνωστικών λειτουργιών όσο και για την παρακολούθηση των ατόμων που πάσχουν από άνοια. Η δοκιμασία αυτή αποτελείται συνολικά από 6 υποδοκιμασίες που αφορούν στην εξέταση του χρονικού και χωρικού προσανατολισμού, της μνήμης, της προσοχής, της γλώσσας και της ευπραξίας. Η ΔΣΓΕ, από το 1975 που δημιουργήθηκε, έχει αξιολογηθεί πολλές φορές ως προς τις ψυχομετρικές της ιδιότητες (Albert & Cohen, 1992. Folstein et al., 1975. Foreman, 1987. Holzer, Tischler, Leaf, & Myers, 1984. Hopp, Dixon, Grut, & Backman, 1997. Morales, Flowers, Gutierrez, Kleinman, & Tenesi, 2006. Shigemori, Ohgi, Okuyama, Shimura, & Schneider, 2010). Έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά από τους Tsolaki, Fountoulakis, Nakoroulou, Kazis και Mohs (1997). Η ανώτατη συνολική βαθμολογία που μπορεί κάποιος να επιτύχει σε αυτή τη δοκιμασία είναι το «30». Βαθμολογία μεγαλύτερη ή ίση με «23/24», όσον αφορά την ελληνική προσαρμογή του εργαλείου, δείχνει φυσιολογική γνωστική κατάσταση, ενώ μικρότερη βαθμολογία αποτελεί ένδειξη γνωστικής έκπτωσης (Tsolaki et al., 1997).

Διαδικασία

Πριν τη χορήγηση των δοκιμασιών, προηγήθηκε μια σύντομη ενημέρωση των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα σχετικά με τον σκοπό της καθώς και τα δικαιώματα των εξεταζόμενων. Εξηγήθηκε στους συμμετέχοντες ότι η συμμετοχή τους στη δοκιμασία είναι εθελοντική και ανώνυμη. Ενημερώθηκαν, επίσης, ότι όλα όσα θα λέγονταν κατά τη διάρκεια της εξέτασης, θα παρέμεναν εμπιστευτικά. Πριν την έναρξη της εξέτασης, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να υπογράψουν δήλωση συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στα ΚΑΠΗ Διδυμοτείχου, πραγματοποιήθηκε τις ημέρες κατά τη διάρκεια των οποίων λάμβανε χώρα η συνταγογράφηση φαρμάκων, ενώ στον πολιτιστικό σύλλογο, την προκαθορισμένη ημέρα την οποία συγκεντρώνονται τα μέλη του για συζήτηση και ψυχαγωγία. Ο κάθε συμμετέχοντας εξετάστηκε ατομικά, παρουσία μόνο του ερευνητή και σε χώρο απομονωμένο, έτσι ώστε να περιοριστεί στο ελάχιστο η παρουσία διασπαστικών ερεθισμών και ενοχλήσεων. Πριν τη χορήγηση των δοκιμασιών, δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες.

Σημειώνεται ότι, πέραν των κύριων έργων, συγκεντρώθηκαν και πληροφορίες για ατομικά-δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, μεταξύ των οποίων και για τρεις βιοδείκτες που συνδέονται με την αγγειακή παθολογία (βλ. Σχέδιο της έρευνας). Οι πληροφορίες για τους τρεις βιοδείκτες συγκεντρώθηκαν μέσω αυτο-αναφορών για την ύπαρξη διάγνωσης υπέρτασης, υπερχοληστεριναιμίας και διαβήτη, αντιστοίχως. Ως προς τη κωδικοποίηση των απαντήσεων στις σχετικές ερωτήσεις, η ύπαρξη διάγνωσης πιστωνόταν με το βαθμό «1» και η μη ύπαρξη με το βαθμό «2».

Η συνολική διαδικασία διαρκούσε 15 έως 20 λεπτά, αν και δεν υπήρχε χρονικός περιορισμός στη συμπλήρωση των έργων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μετά από έλεγχο συχνοτήτων, θεωρήθηκε αναγκαίο να κρατηθούν, πλην της ηλικίας, δύο από τις τρεις μεταβλητές - βιοδείκτες για περαιτέρω αναλύσεις, με κριτήριο ότι οι απαντήσεις στα σχετικά ερωτήματα μοιράζονταν σχεδόν ισόποσα για το δείγμα της παρούσας εργασίας. Οι μεταβλητές αυτές ήταν η αυτο-αναφερόμενη διάγνωση υπερχοληστεριναιμίας και διαβήτη. Τυχόν επιδράσεις του φύλου και του μορφωτικού επιπέδου στο άγχος εξέτασης και στην επίδοση στη ΔΣΓΕ, επίσης δεν ήταν εφικτό να ελεγχθούν, καθώς στο δείγμα των συμμετεχόντων υπερερούσε ο αριθμός των γυναικών και όλοι είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, έγινε με το πρόγραμμα EQS 6.1 (Bentler, 2006). Λόγω προβλημάτων κύρτωσης, οι αναλύσεις διενεργήθηκαν σε μήτρες συνδιακύμανσης βασισμένες στη διαδικασία εκτίμησης ευστάθειας της μέγιστης πιθανοφάνειας (Robust maximum likelihood estimation procedure. βλ. Bentler, 2006).

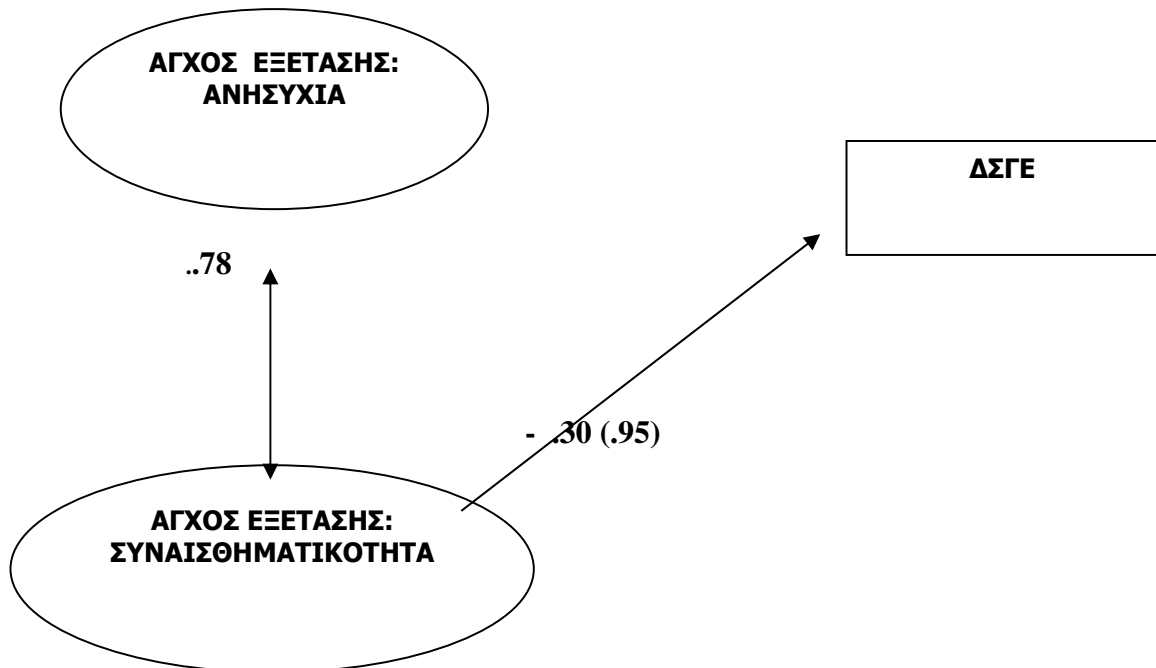
Το εύρος της βαθμολογίας για την ΔΣΓΕ ήταν από 24 έως 30 με Μ.Ο. βαθμολογίας το 27.38 και *T.A.* το 1.98. Συνεπώς, για κανένα από τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα δεν υπήρχε ένδειξη γνωστικής έκπτωσης συνδεδεμένης με άνοια. Όσον αφορά το προσαρμοσμένο Ερωτηματολόγιο Άγχους Εξέτασης, οι Μ.Ο. βαθμολογίας των προτάσεων για τις δύο υποκλίμακες ανησυχίας και συναισθηματικότητας ήταν 1.65 και 1.87, αντίστοιχα. Ο έλεγχος αξιοπιστίας των υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου Άγχους Εξέτασης έδειξε τιμές Cronbach's alpha = .72 για την υποκλίμακα της ανησυχίας και .91 για την υποκλίμακα της συναισθηματικότητας. Στη συνέχεια, αφού υπολογίστηκε το άθροισμα των βαθμολογιών για κάθε υποκλίμακα και, με αυτόν τον

τρόπο, δημιουργήθηκαν, αντιστοίχως, δυο εξωγενείς μεταβλητές, η επίδρασή τους στην επίδοση στη ΔΣΓΕ ελέγχθηκε μέσω ανάλυσης διαδρομών (Σχήμα 1).

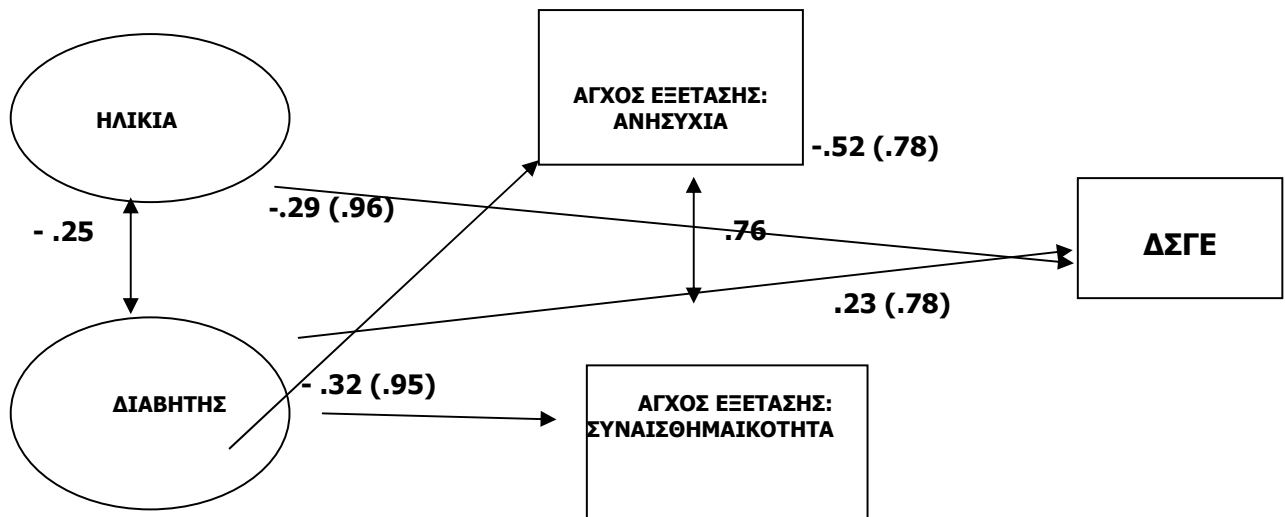
Πριν παρουσιαστεί το μοντέλο, πρέπει να αναφερθεί σχετικά με τους δείκτες προσαρμογής των μοντέλων διαδρομών, ότι για την υποστήριξη της απόλυτα καλής προσαρμογής του μοντέλου στα δεδομένα, θα πρέπει: το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για το Δείκτη Καλής Προσαρμογής (Goodness of Fit Index) χ^2 να είναι $p > .05$. Σημειώνεται ότι λόγω της στατιστικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε (Robust procedure) για την επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας μελέτης, ο Δείκτης Καλής Προσαρμογής που δινόταν από το πρόγραμμα ήταν ο Satorra-Bentler χ^2 (βλ. Bentler, 2006). Επίσης, τιμή του δείκτη «Ρίζα του Μέσου Τετραγωνικού Σφάλματος Προσέγγισης (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA)» $< .05$ σημαίνει κατά προσέγγιση καλή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα, ενώ τιμές του δείκτη RMSEA μεταξύ $.06$ και $.08$ υποδηλώνουν λογικό, κι άρα αποδεκτό, σφάλμα κατά προσέγγιση προσαρμογής. Όσον αφορά το Δείκτη Συγκριτικής Προσαρμογής (Comparative Fit Index-CFI), ο οποίος εκτιμά την προσαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου σε σύγκριση με ένα περιορισμένο, βασικό μοντέλο, τιμές μεγαλύτερες του $.90$ σημαίνουν επαρκή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα, ενώ τιμές που προσεγγίζουν το 1.00 θεωρούνται ενδεικτικές καλής προσαρμογής (βλ. Brown, 2006, σελ. 81-89).

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, στο μοντέλο διαδρομών που επιβεβαιώθηκε (MΔ1), Satorra-Bentler $\chi^2 (1, 60) = .109, p > .05, CFI = 1.00, RMSEA = .00$ (90% CI: $.00-.23$), ανησυχία και συναισθηματικότητα συσχετίζονται θετικά και υψηλά μεταξύ τους. Ωστόσο, μόνον η συναισθηματικότητα έχει μέτρια αρνητική αλλά σημαντική επίδραση στην επίδοση στη Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης (βλ. Σχήμα 1).

Σχήμα 1. Μοντέλο διαδρομών που εξετάζει την επίδραση του Άγχους Εξέτασης στην επίδοση στη Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης (ΔΣΓΕ). Όλες οι σχέσεις που παρουσιάζονται στο σχήμα είναι σημαντικές σε επίπεδο: $p < .05$. Το σφάλμα μέτρησης δίνεται σε παρένθεση.



Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε νέα ανάλυση διαδρομών, κατά την οποία στο προηγούμενο μοντέλο διαδρομών που επιβεβαιώθηκε, προστέθηκαν ως εξωγενείς μεταβλητές η ηλικία (η οποία μετρήθηκε ως ακριβής ηλικία) και οι βιοδείκτες -αυτοαναφερόμενη διάγνωση (=1) ή μη (=2)- του επιπέδου χοληστερόλης στο αίμα και του διαβήτη. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, το νέο μοντέλο διαδρομών που επιβεβαιώθηκε (ΜΔ2), Satorra-Bentler $\chi^2 (4, 60) = 2.700, p > .05, CFI = 1.00, RMSEA = .00$ (90% CI: $.00-.16$), έδειξε ότι, όταν προστίθενται οι παράγοντες ηλικία και διαβήτη, η επίδραση της συναισθηματικότητας στη ΔΣΓΕ εξαλείφεται. Ωστόσο, βρέθηκε ότι η αυτο-αναφερόμενη ύπαρξη διαβήτη αυξάνει το άγχος εξέτασης, τόσο ως ανησυχία, όσο και ως συναισθηματικότητα, ενώ η έλλειψή του οδηγεί σε σημαντικά καλύτερη επίδοση στη ΔΣΓΕ (βλ. Σχήμα 2). Σημειώνεται, επίσης, πως, όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, όσο αυξάνεται η ηλικία, αυξάνεται και η σχετική με το διαβήτη παθολογία για τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα. Όσον αφορά την υπερχοληστεριναιμία, καμία σημαντική σχέση της με το άγχος εξέτασης και την επίδοση στη ΔΣΓΕ δε βρέθηκε.



Σχήμα 2: Μοντέλο διαδρομών που εξετάζει την επίδραση της Ηλικίας και του Διαβήτη στο Άγχος Εξέτασης ως ανησυχία και συναισθηματικότητα, καθώς και στην επίδοση στη Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης. Όλες οι σχέσεις που παρουσιάζονται στο σχήμα είναι σημαντικές σε επίπεδο: $p < .05$. Το σφάλμα μέτρησης δίνεται σε παρένθεση. Σημειώνεται ότι «ύπαρξη διαβήτη = 1» και «μη ύπαρξη διαβήτη = 2».

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα εργασία είχε ως κύριο στόχο την εξέταση της επίδρασης των δυο διακριτών διαστάσεων του άγχους εξέτασης ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας, της ανησυχίας και της συναισθηματικότητας, στην επίδοση ατόμων τελευταίας μέσης και γεροντικής ηλικίας στη Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης (ΔΣΓΕ). Προκειμένου να διαφανεί μια πληρέστερη εικόνα για τη διαμόρφωση της σχέσης άγχους εξέτασης – επίδοσης στη ΔΣΓΕ, δευτερεύων στόχος της εργασίας αυτής ήταν να διερευνήσει τις έμμεσες επιδράσεις της ηλικίας και δύο βασικών βιοδεικτών που συνδέονται με καρδιαγγειακή παθολογία κατά το γήρας (υπερχοληστεριναιμία, διαβήτη), μέσω του άγχους εξέτασης, στη γνωστική επίδοση. Όσον αφορά τον κύριο στόχο της έρευνας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνον ένα από τα συστατικά του άγχους εξέτασης, η συναισθηματικότητα, επιδρά στην επίδοση στη ΔΣΓΕ, μειώνοντάς την. Συνεπώς, η Υπόθεση 1β επαληθεύεται, ενώ η Υπόθεση 1α, που αφορούσε επίδραση του συστατικού της ανησυχίας στην επίδοση στη ΔΣΓΕ δεν επιβεβαιώνεται για το δείγμα της παρούσας έρευνας. Όσον αφορά το δευτερεύοντα στόχο της εργασίας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν έμμεσες επιδράσεις, μέσω του άγχους εξέτασης, ούτε της ηλικίας ούτε των δυο

βιοδεικτών που συνδέονται με καρδιαγγειακή παθολογία (υπερχοληστεριναιμία, διαβήτης), στη γνωστική επίδοση. Συνεπώς, οι Υποθέσεις 2 και 3 δεν επιβεβαιώνονται. Βέβαια, όπως έχει ήδη υποστηριχτεί από προηγούμενες εμπειρικές μελέτες, υπήρχαν άμεσες επιδράσεις τόσο της ηλικίας όσο και του βιοδείκτη διαβήτη στη γνωστική επίδοση. Ο διαβήτης, μάλιστα, φάνηκε να επιδρά και στα δυο συστατικά του άγχους εξέτασης, αυξάνοντάς τα. Ωστόσο, είναι πολύ ενδιαφέρον ότι αυτές οι επιδράσεις ηλικίας και διαβήτη φάνηκε να συνδέονται με την «εξάλειψη» της αρνητικής επίδρασης της συναισθηματικότητας στη γνωστική επίδοση.

Η επίδραση του άγχους εξέτασης στη Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης

Βάσει των ευρημάτων από το πρώτο μοντέλο διαδρομών (ΜΔ1) που επιβεβαιώθηκε, το άγχος εξέτασης φαίνεται να επιδρά σημαντικά κι αρνητικά στην επίδοση στη ΔΣΓΕ. Το εύρημα αυτό συμφωνεί, σε γενικότερο επίπεδο, τόσο με ευρήματα για τη σχέση ακόμη και ήπιου άγχους με τη γνωστική επίδοση σε υγιείς ηλικιωμένους (Stillman et al., 2012), όσο και με ευρήματα για τη σχέση άγχους εξέτασης και ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών και φοιτητών (Chapell et al, 2005. Lowe et al., 2008. Metallidou & Vlachou, 2007. Sub & Prabha, 2003). Σε πιο ειδικό επίπεδο, όμως, διαφοροποιείται από τα τελευταία, από την άποψη ότι το συστατικό του άγχους εξέτασης που επιδρά στη γνωστική επίδοση των ατόμων τελευταίας μέσης και γεροντικής ηλικίας, φάνηκε να είναι η συναισθηματικότητα και όχι η ανησυχία, η οποία υποστηρίζεται ότι κυρίως επιδρά στις αντίστοιχες επιδόσεις μαθητών παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Cassady, 2004. Hembree, 1988. Παπαντωνίου 2011. Βλέπε και Zeidner, 1998). Με άλλα λόγια, καθώς αυξάνεται η ηλικία, τα φυσιολογικά - θυμικά συστατικά του άγχους εξέτασης, δηλαδή, η σωματική απόκριση λόγω της διέγερσης του αυτόνομου νευρικού συστήματος καθώς και τα δυσάρεστα συναισθήματα και αισθήματα που τη συνοδεύουν, όπως η νευρικότητα και η υπερένταση, φαίνεται να είναι αυτά που επηρεάζουν αρνητικά τη γνωστική επίδοση. Αντιθέτως, οι αρνητικές προσδοκίες και η ανησυχία για τις συνέπειες μιας πιθανής αποτυχίας σε γνωστική εξέταση φαίνεται να μη δημιουργούν ιδιαίτερη δυσκολία στα άτομα τελευταίας μέσης και γεροντικής ηλικίας, μέσω πιθανής παρείσφρησής τους στην εργαζόμενη μνήμη (Owens et al., 2012), παρόλο που οι αποτυχίες αναστολής αυξάνονται με την ηλικία (Dempster, 1992). Αυτή η αντιστροφή του προτύπου των σχέσεων μεταξύ συστατικών του άγχους εξέτασης και γνωστικής επίδοσης μπορεί να ερμηνευθεί βάσει των

μεταλλαγών σε επιμέρους χαρακτηριστικά των συναισθημάτων καθώς και στην ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης, προϊούσης της ηλικίας.

Σύμφωνα με την Frijda (1986), τα συναισθήματα έχουν τουλάχιστον τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: τη φυσιολογική διέγερση, την υποκειμενική εμπειρία του συναισθήματος, την έκφραση του προσώπου και τη σωματική έκφραση, και τη συμπεριφορά. Η φυσιολογική διέγερση, που σχετίζεται με αυτόνομη απόκριση και συνδέεται με το βιολογικό υπόστρωμα του συναισθήματος, έχει βρεθεί ότι απορρυθμίζεται, με την ηλικία (Carstensen, 2001. Lawton, 2001. Uchino et al., 2006). Από την άλλη, η ικανότητα βελτίωσης της συναισθηματικής εμπειρίας και ελέγχου της συμπεριφοράς μπορεί να παραμένει σταθερή ή και να βελτιώνεται (Kryla-Lighthall & Mather, 2008), ακόμα κι αν το άτομο δεν μπορεί να ελέγξει τόσο καλά τη φυσιολογία του. Κι αυτό, διότι χρησιμοποιεί μηχανισμούς για να αποφύγει τη φυσιολογική διέγερση που δεν μπορεί να διαχειριστεί. Ωστόσο, αυτό γίνεται μόνον όταν του δίνεται η δυνατότητα αποφυγής ή απεμπλοκής από μια συναισθηματικά φορτισμένη κατάσταση. Σε αντίθετη περίπτωση, η φυσιολογική διέγερση που βιώνεται ως συναισθηματικότητα, του προκαλεί προβλήματα τόσο σε γνωστικές επιδόσεις όσο και στη συμπεριφορά, σε πλήρη αντίθεση με ό,τι συμβαίνει με την εμπειρία και διαχείριση της φυσιολογικής διέγερσης σε νεότερα άτομα (Garnefski & Kraaij, 2006. Kryla- Lighthall & Mather, 2008. Thomsen, Mehlsen, Viidik, Sommerlund & Zachariae, 2005).

Υπό την ίδια οπτική, η μη επίδραση της ανησυχίας, ως παρεισφρητικών σκέψεων κι αρνητικών προσδοκιών, στη γνωστική επίδοση, μπορεί να ερμηνευτεί βάσει της βελτιωμένης ικανότητας ρύθμισης της συναισθηματικής εμπειρίας, προϊούσης της ηλικίας (Garnefski & Kraaij, 2006. Kryla- Lighthall & Mather, 2008). Για παράδειγμα, σε αντίθεση με τους μαθητές που συγκρίνουν το εαυτό τους με τον καλύτερο μαθητή στην τάξη κι ανησυχούν για τη δική τους επίδοση, οι ηλικιωμένοι συχνά επιλέγουν να συγκριθούν με συνομηλίκους τους που έχουν πολύ χειρότερες γνωστικές επιδόσεις από αυτούς. Έτσι, καταφέρνουν και διατηρούν το αίσθημα ότι είναι «καλύτεροι» από άλλους στην ηλικία τους, και, με τον τρόπο αυτό, ενδεχομένως μειώνουν τις αρνητικές σκέψεις τους σχετικά με τη γνωστική εξέταση κι επίδοση.

Οι άμεσες επιδράσεις της ηλικίας και του διαβήτη στην επίδοση στη Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης – Οι άμεσες επιδράσεις του διαβήτη στο άγχος εξέτασης

Όσον αφορά την άμεση, στατιστικώς σημαντική κι αρνητική επίδραση της ηλικίας στη γνωστική επίδοση, το εύρημα που προέκυψε από το δεύτερο μοντέλο διαδρομών που επιβεβαιώθηκε (ΜΔ2) στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, επικυρώνει αντίστοιχα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Burns, Lawlor, & Craig, 2004). Είναι επαρκώς και ξεκάθαρα αποδεδειγμένο ότι, καθώς αυξάνεται η ηλικία, λαμβάνουν χώρα εκπτώσεις στις γνωστικές ικανότητες, και κυρίως σε αυτές που αντανακλούν το «μηχανικό», κληρονομημένο μέρος της νοημοσύνης, γνωστό ως «ρέουσα νοημοσύνη» (Burns et al., 2004). Είναι, επίσης, διαπιστωμένη από ευρεία έρευνα (βλ. Piccinin et al., 2013) η πτώση της επίδοσης ειδικά στη ΔΣΓΕ, η οποία χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα εργασία για την εκτίμηση της γνωστικής επίδοσης.

Αντιθέτως, η ηλικία δε φάνηκε να επιδρά με κάποιον τρόπο στο άγχος εξέτασης. Αυτό ενδεχομένως επικυρώνει γενικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας φαίνεται να σταθεροποιούνται και να μην επιδέχονται αλλαγών από τη μέση ηλικία και εξής (βλ. Willis & Blaskewicz Boron, 2008).

Ωστόσο, η ηλικία βρέθηκε να συνδέεται με τη διάγνωση διαβήτη κι άρα, με αύξηση του κινδύνου εμφάνισης καρδιαγγειακής παθολογίας κι επακόλουθης επίδρασής της στις γνωστικές λειτουργίες (βλ. Εισαγωγή). Ειδικότερα, υπάρχουν τρεις διαδεδομένοι τύποι διαβήτη, ο τύπος I, ο τύπος II, και ο διαβήτης της κύησης. Ο διαβήτης τύπου II είναι η συχνότερη αιτία διαβήτη στους ενήλικες και συναντάται πολύ συχνά στους ηλικιωμένους. Από έρευνες που διεξήχθησαν, διαπιστώθηκε ότι η ηλικία αποτελεί σημαντικό παράγοντα αύξησης του επιπέδου σακχαρώδους διαβήτη. Στον ελλαδικό χώρο, προέκυψε σταθερά αυξανόμενος επιπολασμός της νόσου, με την πάροδο της ηλικίας και για τα δύο φύλα (Bruno, Barger, Vuolo, Pisu, & Pagano, 1992. Katsilambros, Steryotis, Moiras, Bezos, & Daikos, 1977. Παπάζογλου, Μανές, Κυρκούδης, Μαρίνος, Παπαδέλη, Σουλής, Βουκιάς, & Κουτσογιάννης, 1995). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από την έρευνα των Panagiotakos, Pitsavos, [Chrysohoou](#), [Risvas](#), [Kontogianni](#), [Zampelas](#) και [Stefanadis](#) (2005), η οποία έδειξε ότι το 2% των ανδρών και το 1% των γυναικών είχαν διαγνωσμένο διαβήτη τύπου II σε

ηλικία κάτω των 45 ετών, ενώ το 29% των ανδρών και το 21% των γυναικών είχαν διαγνωσμένο σακχαρώδη διαβήτη τύπου ΙΙ μετά την ηλικία των 65 ετών.

Η αυτο-αναφερόμενη ύπαρξη διάγνωσης διαβήτη, με τη σειρά της, βρέθηκε να μειώνει την επίδοση στη ΔΣΓΕ. Σε συμφωνία με την «αγγειακή υπόθεση» (Bowler, 2005. Spiro & Brady, 2008), που υποστηρίζει ότι η γνωστική γήρανση θα μπορούσε να ερμηνευτεί από την καρδιαγγειακή παθολογία που συνδέεται με την ηλικία, και τις βλάβες που αυτή προκαλεί στον εγκέφαλο (Peters, 2006), πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι ο σακχαρώδης διαβήτης τύπου ΙΙ μπορεί να επηρεάσει το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, με αποτέλεσμα την μείωση της νοητικής λειτουργίας και τον αυξημένο κίνδυνο άνοιας (Egede & Ellis, 2010. Khol, Twisk, Beekman, Heine, Snoek, & Rouwer, 2006). Συνεπώς με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας είναι και το ειδικότερο εύρημα ότι άτομα προχωρημένης ηλικίας, χωρίς διαβήτη, έχουν καλύτερη επίδοση στη ΔΣΓΕ, και επομένως, καλύτερη γνωστική ικανότητα γενικότερα, σε σύγκριση με άτομα προχωρημένης ηλικίας που πάσχουν από αυτήν τη νόσο (βλ. Spiro & Brady, 2008). Αξίζει να σημειωθεί ότι η μελέτη της επίδρασης του διαβήτη στο γνωστικό σύστημα ξεκίνησε το 1922, από τους Miles, Root και Hoston, οι οποίοι σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι διαβητικοί ασθενείς με διαβήτη τύπου Ι απέδιδαν λιγότερο καλά σε μετρήσεις μνήμης, νοερών υπολογισμών και ψυχοκινητικής επίδοσης.

Η αυτο-αναφερόμενη ύπαρξη διάγνωσης διαβήτη βρέθηκε, επίσης, να αυξάνει το επίπεδο του άγχους εξέτασης, τόσο ως ανησυχίας όσο και ως συναισθηματικότητας. Αυτό μπορεί να συμβαίνει λόγω επίδρασης της νόσου στο ΚΝΣ και επακόλουθου εκφυλισμού των προμετωπιαίων δομών που ενεργοποιούνται κατά τη φυσιολογική αντίδραση ενός οργανισμού στο στρες (Denollet & De Vries, 2006. Egede & Ellis, 2010. Khol et al., 2006). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ασθενείς με διαβήτη έχουν να αντιμετωπίσουν «καθημερινά» και τα συμπτώματα της νόσου, όπως την έντονη δίψα, την πολυφαγία, την απώλεια βάρους εξαιτίας της ανικανότητας των κυττάρων να προσλάβουν γλυκόζη, τον κνησμό κ.ά. (Panagiotakos et al., 2005). Όλα αυτά ενδεχομένως αποτελούν στρεσογόνους παράγοντες, οι οποίοι σε συνθήκη εξέτασης μπορεί να λειτουργήσουν τόσο σε επίπεδο παρεισφρητικών σκέψεων όσο και σε επίπεδο αλλαγών στη φυσιολογική διέγερση του οργανισμού και στην εμπειρία της από το άτομο. Αυτό ίσως εξηγεί και το εύρημα της μη επίδρασης της συναισθηματικότητας στη γνωστική επίδοση, όταν εισήχθησαν στο μοντέλο

διαδρομών η ηλικία και ο διαβήτης (βλ. Αποτελέσματα: ΜΔ2). Με άλλα λόγια, είναι πιθανό η εμπειρία της φυσιολογικής διέγερσης σε μια συνθήκη εξέτασης, και των συναισθημάτων κι αισθημάτων που αυτή προκαλεί, να αποδίδονται από το άτομο που τα βιώνει στην ηλικία και το διαβήτη, και να μη γίνεται αντιληπτό το άγχος του για τη γνωστική εξέταση.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας έδειξαν ότι η επίδοση ατόμων τελευταίας μέσης και γεροντικής ηλικίας στη Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης είναι ευαίσθητη και επηρεάζεται, πέραν της ηλικίας, από το άγχος εξέτασης ως συναισθηματικότητα και από το βιοδείκτη «διαβήτη». Λαμβάνοντας υπόψη την ευρεία κλινική χρήση της ΔΣΓΕ ως βασικού διαγνωστικού κριτηρίου για τη γνωστική έκπτωση που συνδέεται με την άνοια, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα ευρήματα της παρούσας εργασίας συμβάλλουν στην κατανόηση της ανάγκης χρήσης συνδυασμού δοκιμασιών και μετρήσεων σε κλινικό επίπεδο, ώστε να κριθεί η γνωστική λειτουργικότητα ενός ατόμου προχωρημένης ηλικίας. Κι αυτό, διότι η εργασία αυτή έδειξε ότι μεμονωμένα διαγνωστικά κριτήρια, όπως η ΔΣΓΕ, μπορεί να μετρήσουν γνωστική επίδοση του εξεταζόμενου, χαμηλότερη των δυνατοτήτων του, είτε λόγω της επίδρασης του θυμικού του (άγχος εξέτασης ως συναισθηματικότητα) σε αυτήν, είτε λόγω υποκείμενης παθολογίας που επιδρά στο αγγειακό σύστημα (π.χ., διαβήτης).

Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας, οι βασικότεροι ήταν ότι το μέγεθος του δείγματος ήταν μικρό, όλοι οι συμμετέχοντες είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και οι περισσότερες ήταν γυναίκες. Γενικότερα, το σχέδιο της έρευνας ήταν συγχρονικό, κάτι που αποτελεί σαφώς μειονέκτημα ως προς την ανίχνευση διαφορών ηλικίας, αφού οι συμμετέχοντες διαφορετικών ομάδων ηλικίας μπορεί να διαφοροποιούνται και ως προς μια σειρά άλλων χαρακτηριστικών. Επίσης, το άγχος εξέτασης αλλά και οι βιοδείκτες που σχετίζονται με καρδιαγγειακή παθολογία, μετρήθηκαν μόνο μέσω αυτο-αναφορών, κάτι που σαφώς μειώνει την αντικειμενικότητα της μέτρησης. Σε σχέση με τους βιοδείκτες, θα πρέπει, επιπλέον, να επισημανθεί ότι, βάσει του εξαιρετικά υψηλού αριθμού συμμετεχόντων που ανέφεραν ότι είχαν διαγνωστεί ως υπερτασικοί, ενδέχεται οι επιδράσεις της ηλικίας και του διαβήτη στη ΔΣΓΕ καθώς και του διαβήτη στο άγχος εξέτασης, να αντανακλούν τη συ-νοσηρότητα (υπέρταση – διαβήτης) των συμμετεχόντων, προϊούσης της ηλικίας

Περαιτέρω έρευνα, σε μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού δείγμα, είναι απαραίτητη για την επιβεβαίωση ή διάψευση των ευρημάτων της παρούσας μελέτης και την διατύπωση ασφαλέστερων συμπερασμάτων. Επίσης, σε αντίστοιχη μελλοντική έρευνα, η εξέταση των βιοδεικτών – παραγόντων κινδύνου για την ανάπτυξη καρδιαγγειακής παθολογίας θα μπορούσε να στηρίζεται σε αντικειμενική μέτρηση. Πέραν του διαβήτη, η σχέση της υπέρτασης και της υπερλιπιδαιμίας, τόσο με το άγχος εξέτασης, όσο και με τις γνωστικές επιδόσεις μεσηλικών, ηλικιωμένων και υπερηλικών θα μπορούσε να εξεταστεί σε διαχρονική μελέτη για την πορεία και έκπτωση των γνωστικών λειτουργιών και τη σχέση της με την καρδιαγγειακή παθολογία. Σε επίπεδο έρευνας παρέμβασης, θα ήταν χρήσιμος ο σχεδιασμός μακροχρόνιων προγραμμάτων παρέμβασης σε άτομα μέσης ηλικίας, ώστε να ρυθμίσουν τους βασικούς βιοδείκτες τους που συνδέονται με κίνδυνο εμφάνισης καρδιαγγειακής νόσου (είτε με αλλαγή συνθηκών είτε με φάρμακα) και να μειώσουν το άγχος τους (π.χ., να μπουν σε προγράμματα διαχείρισης άγχους). Πριν και μετά την παρέμβαση (σε τακτά χρονικά διαστήματα), θα πρέπει να γίνεται μέτρηση των γνωστικών ικανοτήτων των ατόμων αυτών (κατά προτίμηση με ευρέως χρησιμοποιούμενα εργαλεία όπως η ΔΣΓΕ) καθώς και ατόμων αντίστοιχης ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου που δεν θα συμμετάσχουν στην παρέμβαση. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να διαφανεί εάν οι γνωστικές ικανότητες διατηρούνται σταθερές ή και βελτιώνονται, προϋπόσης της ηλικίας, όταν ελέγχεται η υγεία και περιορίζεται το άγχος τους. Μπορεί, επίσης, να διαφανεί εάν ευρέως χρησιμοποιούμενα διαγνωστικά εργαλεία είναι αξιόπιστα ως προς τη μέτρηση αυτού που σχεδιάστηκαν να μετρήσουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Albert, M. & Cohen, C. (1992). The test for severe impairment: An instrument for the assessment of patients with severe cognitive dysfunction. *Journal of American Geriatrics Society*, 40(5), 449-453.
- Βασιλάκη, Ε. & Βάμβουκας, Μ. (1997). Άγχος αξιολόγησης και τρόποι αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων από παιδιά ηλικίας 11-12 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 25, 1-17.
- Bengtson, V., Gans, D., Putney, N., & Silverstein, M. (Eds.) (2009). *Handbook of theories of aging*, (2nd Edition, pp. 323-344). New York: Springer.
- Bentler, P. (2006). *EQS 6 Structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Berlyne, D. E. (1963). Motivational problems raised by exploratory and epistemic behavior. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 5, pp. 284-364). New York: McGraw-Hill.
- Bowler, J. V. (2005). Vascular cognitive impairment. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 76, 35-44.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Bruno, G., Bargerò, G., Vuolo, A., Pisu, E., & Pagano, G. (1992). A population-based prevalence survey of known diabetes mellitus in Northern Italy based upon multiple independent sources of ascertainment. *Diabetologia*, 35(9), 851-856.
- Burns, A., Lawlor, B., & Craig, S. (2004). *Assessment scale in old age psychiatry*. New York: Martin Dunitz.
- Carstensen, L. (2001). Emotion and aging. In G. Maddox, (Eds.), *Encyclopedia of Aging*. (3rd ed., pp. 327-329). New York: Springer.
- Cassady, J. C. (2004). The impact of cognitive test anxiety on text comprehension and recall in the absence of external evaluative pressure. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 311-325.
- [Cauley, J.](#), [Dorman, J.](#), & [Ganguli, M.](#) (1997). Genetic and aging epidemiology. The merging of two disciplines. *Neurologic Clinics*, 14(2), 467-475.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 268-274.

- Conley, K. & Lehman, B. (2012). Test anxiety and cardiovascular responses to daily academic stressors. *Stress and Health, 28*, 41-50.
- Dempster, F. (1992). The rise and fall of the inhibitory mechanism: Toward a unified theory of cognitive development and aging. *Developmental Review, 12*, 45-75.
- Denollet, J. & De Vries, J. (2006). Positive and negative affect within the realm of depression, stress and fatigue: The two-factor distress model of the Global Mood Scale (GMS). *Journal of Affective Disorders, 91*(2):171-180.
- Dusek, J. B. (1980). The development of test anxiety in children. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research and applications* (pp. 87-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Egede, L. & Ellis, C. (2010). Diabetes and depression: Global perspectives. *Diabetes research and clinical practice, 87*, 302-312.
- Folstein, M., Folstein, S., & McHugh, P. (1975). "Mini-Mental State": A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research, 12*, 189-198.
- Foreman, M. (1987). Reliability and validity of mental status questionnaires in elderly hospitalized patients. *Nursing Research, 36*(4), 216-220.
- Frijda, H. (1986). *The emotions*. UK: Cambridge University Press.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences, 40*, 1659-1669.
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. New York: Wiley.
- Hebb, D. O. (1966). *A textbook of psychology* (2nd ed.). Philadelphia: Saunders.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58*, 47-77.
- Hofer, S. & Alwin, D. (Eds.) (2008). *Handbook of cognitive aging: interdisciplinary perspectives* (pp. 368-383). Thousand Oaks, California: Sage.
- Holzer, E., Tischler, L., Leaf, J., & Myers, K. (1984). An epidemiologic assessment of cognitive impairment in a community. *Research in Community Mental Health, 4*, 3-32.
- Hopp, A., Dixon, A., Grut, M., & Backman, L. (1997). Longitudinal and psychometric profiles of two cognitive status tests in very old adults. *Journal of Clinical Psychology, 53*(7), 673-686.

- Johnson, W., Logie, R. H., & Brockmole, J. R. (2010). Working memory tasks differ in factor structure across age cohorts: implications for dedifferentiation. *Intelligence, 38*(5), 513-528.
- Katsilambros, N., Steryotis, J., Moiras, N., Bezos, H., & Daikos, G. (1977). Prevalence of Diabetes among glycosuric individuals in an urban area of Greece. *Acta Diabetologica Latina, 14*, 2211-2218.
- Knol, J., Twisk, W., Beekman, T., Heine, J., Snoek, J., & Pouwer, F. (2006). Depression as a risk factor for the onset of type 2 diabetes mellitus. A meta-analysis. *Diabetologia, 49*(5), 837-845.
- Kryla-Lighthall, N. & Mather, M. (2009). The role of cognitive control in older adults' emotional well-being. In V. Bengtson, D. Gans, N. Putney and M. Silverstein (Eds.), *Handbook of Theories of Aging*, (2nd Edition, pp. 323-344). New York: Springer.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Θέματα Γηροψυχολογίας και Γεροντολογίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- [Lawton](#), P. (2001). Emotion in later life. *Current Directions in Psychological Science, 10*(4), 120-123.
- Liebert, R. & Morris, L. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports, 20*, 975-978.
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., Mildren, B. A., Raad, J. M., Cornelius, R. A., & Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 26*, 215-230.
- Luciana, M., Collins, P., & Depue, R. (1998). Opposing roles for dopamine and serotonin in the modulation of human spatial working memory functions. *Cerebral Cortex, 8*(3), 218-226.
- Mandler, G. & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 47*, 166-173.
- Metallidou, P. & Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology, 42*, 2-15.
- Meyer, A. & Logan, J. (2013). Taking the testing effect beyond the college freshman: benefits for lifelong learning. *Psychology and Aging, 28*(1), 142-147.

- Miles, D., Root, F., & Hoston, D. (1922). Psychologic tests applied to diabetic patients. *Archives of Internal Medicine*, *30*(6), 767-777.
- Morales, L., Flowers, C., Gutierrez, P., Kleinman, M., & Tenesi, J. (2006). Item and scale differential functioning of the Mini-Mental State Exam assessed using the differential item and test functioning (DFIT) framework. *Medical Care*, *44*, 143-151.
- Mueller, J. H. (1992). Anxiety and performance. In A. P. Smith & D. M. James (Eds.), *Handbook of human performance. Vol 3: State and trait*. London: Academic Press.
- Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, A., & Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*, *33*(4), 433-449.
- [Panagiotakos, D., Pitsavos, C., Chrysohoou, C., Rivas, G., Kontogianni, M., Zampelas, A., & Stefanadis, C.](#) (2005). The epidemiology of type 2 diabetes mellitus in a Greek adult: the ATTICA Study. *Diabetic Medicine*, *22*, 1581-1588.
- Παπάζογλου, Ν., Μανές, Χ., Κυρκούδης, Α., Μαρίνος, Ε., Παπαδέλη, Ε., Σουλής, Κ., Βουκιάς, Μ., & Κουτσογιάννης, Ο. (1995). Επιδημιολογία σακχαρώδη διαβήτη στην Ελλάδα: Νομός Ροδόπης. *Ελληνικά Διαβητολογικά Χρονικά*, *8*(2), 126-131.
- Papantoniou, G., Moraitou, D., & Filippidou, D. (2011). Psychometric properties of Greek version of the Test Anxiety Inventory. *Psychology*, *2*(3), 240-246.
- Παπαντωνίου, Γ. (2011). Σχέσεις μεταξύ του άγχους εξέτασης, της χρήσης στρατηγικών μάθησης, και της κατανόησης κειμένου σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου. Στο Β. Κούτρας, Π. Λέκκα-Παγγέ, Γ. Παπαντωνίου, Κ. Πλακίτση, & Μ. Σπανάκη (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (on line)*. Τόμος Δ', 38-59.
- Παπαντωνίου, Γ. & Ευκλείδη, Α. (2004). Επιδράσεις θυμικών και γνωστικών παραγόντων στον έλεγχο της δράσης. *Ψυχολογία*, *11*(3), 285-302.
- Peters, R. (2006). Ageing and the brain. *Postgraduate Medical Journal*, *82*, 84-88.
- Piccinin, A., Muniz-Terrera, G., Clouston, S., Reynolds, C., Thorvaldsson, V., Deary, I., Deeg, D., Johansson, B., Mackinnon, A., Spiro, A., Starr, J., Skoog, I., & Hofer, S. (2013). [Coordinated analysis of age, sex, and education effects on change in MMSE scores](#). *The Journals of Gerontology: Series B*, *68*(3), 374-390.
- Potvin, O., Bergua, V., Meillon, S., Le Goff, M., Buisson, J., Dartigues, J-F., & Amieva, H. (2013). State anxiety and cognitive functioning in older adults. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, *21*(9), 915-924.

- Salthouse, T. (1992). Shifting level of analysis in the investigation on cognitive aging. *Human development, 35*, 321-342.
- Salthouse, T. (1996). [Constraints on theories of cognitive aging. *Psychonomic Bulletin & Review, 3*, 287-299.](#)
- Sarason, I. G. (1986). Test anxiety, worry and cognitive interference. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp. 19-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sarason, I. G., Pierce, G. R., & Sarason, B. R. (1996). Domains of cognitive interference. In I. G. Sarason, G. R. Pierce, & B. R. Sarason, B. R. (Eds.), *Cognitive interference: Theories, methods, and findings* (pp. 139-152). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Keefe, D. E., Hayes, B. E., & Shearin, E. N. (1986). Cognitive interference: Situational determinants and trait-like characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(1), 215-226.
- Schacter, D. L., Gilbert, D. T., & Wegner, D. M. (2012). *Ψυχολογία* (Επιμ. Έκδ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Schaie, W. (2008). *Historical processes and patterns of cognitive aging*. In S. Hofer and D. Alwin (Eds.), *Handbook of cognitive aging: interdisciplinary perspectives* (pp. 368-383). Thousand Oaks, California: Sage.
- Schunk, D. H., Pintrich, P., & Meece, J. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (Επιμ. Έκδ. Ν. Μακρής & Δ. Πνευματικός). Αθήνα: Gutenberg.
- Schwarzer, R. (1984). Worry and emotionality as separate components in test anxiety. *International Review of Applied Psychology, 33*, 205-220.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: Mac-Graw Hill.
- Selye, H. (1973). The evolution of stress concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatoxic hormones. *American Scientist, 61*(6), 692-699.
- Shigemori, K., Ohgi, S., Okuyama, E., Shimura, T., & Schneider, E. (2010). The factorial structure of the mini mental state examination (MMSE) in Japanese dementia patients. *BMC Geriatrics, 10*(36), 1471-2318.
- Spielberger, C. (1966). *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press.
- Spielberger, C. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. II). New York: Academic Press.
- Spielberger, C. (1979). *Understanding stress and anxiety*. New York: Harper & Row.

- Spielberger, C. D., Gonzalez, E. P., Taylor, C. J., Anton, W. D., Algaze, B., Ross, G. R., & Westberry, L. G. (1979). *Preliminary manual for the Test Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spiro, A. & Brady, C. (2008). Integrating health into cognitive aging research and theory. In S. Hofer and D. Alwin (Eds.), *Handbook of cognitive aging: interdisciplinary perspectives* (pp. 260-283). Thousand Oaks, California: Sage.
- Stillman, A., Rowe, K., Arndt, S., & Moser, D. (2012). Anxious symptoms and cognitive function in non-demented older adults: an inverse relationship. *International Journal of Geriatric Psychiatry, 27*, 792-798.
- Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ., & Χατζηδημητριάδου, Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ γνωστικής «ορθολογικότητας», αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης, σε μαθητές/ριες ελληνικών Γυμνασίων. *Ψυχολογία, 6*, 72-87.
- Sub, A. & Prabha, C. (2003). Academic performance in relation to perfectionism, test procrastination and test anxiety of high school children. *Psychological Studies, 48*, 7-81.
- Thomsen, D., Mehlsen, M., Viidik, A., Sommerlund, B., & Zachariae, R. (2005). Age and gender differences in negative affect – Is there a role for emotion regulation? *Personality and Individual Differences, 38*, 1935–1946.
- Tsolaki, M., Fountoulakis, K., Nakopoulou, E., Kazis, A., & Mohs, R. C. (1997). Alzheimer's Disease Assessment Scale: the validation of the scale in Greece in elderly demented patients and normal subjects. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders, 8*(5), 273-80.
- Uchino, B., Berg, S., Smith, T., Pearce, G., & Skinner, M. (2006). Age-related differences in ambulatory blood pressure during daily stress: evidence for greater blood pressure reactivity with age. *Psychology and Aging, 21*(2), 231-239.
- Weinert, F. (1990). Theory building in the domain of motivation and learning in school. In P. Vedder (Ed.), *Fundamental studies in educational research* (pp. 91-120). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- West, R. (1996). An application of prefrontal cortex function theory to cognitive aging. *Psychological Bulletin, 120*(2), 272-292.
- Whitbourne, S. (1996). *Aging; Aged; Psychological aspects; Psychology*. New York: Springer.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist, 24*, 159-183

Willis, S. L. & Blaskewicz Boron, J. (2008). Midlife cognition: the association of personality with cognition and risk of cognitive impairment. In S. Hofer and D. Alwin (Eds.), *Handbook of cognitive aging: interdisciplinary perspectives* (pp. 647-660). Thousand Oaks, California: Sage.

Χατζηδημητριάδου, Ε. (1995). Αυτο-εκτίμηση, άγχος εξέτασης και σχολική επίδοση: Αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Yerkes, R. & Dodson, J. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit- formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of art*. New York: Plenum.

Exploring academic hardiness in Greek students: Links with achievement and year of study.

Kamtsios Spiridon & Karagiannopoulou Evangelia

ABSTRACT

The purpose of the study was two-fold: a) to investigate the psychometric properties of the revised Academic Hardiness Scale (R-AHS) in the Greek educational content and b) to investigate relationships between academic hardiness, achievement and year of study in Greek undergraduates. A total of 478 undergraduates completed the R-AHS. Findings from exploratory factor analysis revealed three factors (commitment, control and challenge) accounting for 38.65% of the total variance. High reliability coefficients were obtained for the R-AHS factor scores. The final instrument contains 38 questions. The results of the study indicate a relation between academic hardiness and grade point average (GPA was the academic performance criterion). Commitment was most highly positively correlated with academic achievement. Across the years of study, students appeared less committed and less likely to perceive academic demands as challenge. The findings are discussed in the context of the recent literature.

KEY-WORDS: academic hardiness, grade point average, hardiness, undergraduates.

Introduction

Over the past two decades, the hardiness construct has received considerable attention as a personality variable which potentially moderates the effects of stress on physical health (Florian, Milkulincer, & Taubman, 1995; Green, Grant, & Rynsaardt, 2007; Kobasa, 1979; Kobasa, Maddi, & Kahn, 1982; Kobasa, Maddi, Puccetti, & Zola, 1985; Maddi, 2006; Sheard, 2009; Paleologou, & Dellaporta, 2010). Introduced by Kobasa (1979), hardiness is considered a personality style consisting of the interrelated orientations of commitment (vs alienation), control (vs power-less) and perception of life changes and demands as a challenge (vs threat). If you are strong in commitment you believe it is important to remain involved with the events and people around you, no matter how stressful things becomes. It seems like waste of time to withdraw into alienation and isolation. If you are strong in control, you want to continue to have an influence on the outcomes going on around you, no matter how difficult this become. It seems like a mistake to let yourself slip into powerlessness and passivity. If you are strong in challenge, you see stresses as a normal part of living, and an opportunity to learn, develop, and grow in wisdom. You do not believe that easy comfort and security is a birthright (Maddi, 2006). These various beliefs and tendencies are considerably very useful in coping with stressful events, as these 3Cs of hardy attitudes provide the courage and the motivation to do the hard work of turning stressful circumstances from potential disasters into growth opportunities (Maddi, 2005, 2006).

Over the past 20 years, the psychological hardiness construct has emerged as a buffer in the relationship between stressors and illness and has been shown to enhance performance in different age and occupational groups (Maddi, 2006). The positive influence of hardiness on undergraduates has also been reported in many recent studies. A range of studies has demonstrated the importance of hardiness for adjustment to university life (Lifton, Seay, McCarly, Olive-Taylor, Seeger, & Bighee, 2006). Hardiness has been shown to be a predictor in performance effectiveness in college students (Maddi, 2002; Maddi, Harvey, Khoshaba, Fazel, & Recurreccion, 2011). It has been positively related with retention rate and creativity among college student (Lifton, Seay, & Bushke, 2000) and negatively associated with both academic stress and a number of health complaints in undergraduates (Hystad, Eid, Laberg, Johnsen, & Bartone, 2009). Cole, Field and Harris (2004) speculate that students who report having hardy attitudes will be more motivated to learn class material and

more strongly commitment to their classes than those reporting not having hardy attitudes. Also they propose that hardiness and learning motivation will interact to predict students' affective reactions. Sheard and Golby (2007) particularized and extended the behavioral manifestations of the three hardiness attitudes to the higher education environment. They mentioned that undergraduates with hardy attitudes will show an action pattern of coping with stressful circumstances in the university (e.g. examinations, meeting course work deadline) by facing them, and striving to turn them from potential disasters into opportunities for self.

Given evidence that psychological hardiness helps insulate individuals and undergraduates from the effects of stress and predicts future well-being, questions naturally arise regarding its generability and its influence on outcomes across other contexts (Cole et al., 2004). Initially Benishek and Lopez (2001) tried to investigate the positive impact that hardiness may have in academic settings. Using terminology consistent with hardiness theory they corresponded hardiness attitudes to academic environment. Commitment was defined as students' reported willingness to expend consistent effort and to engage in personal sacrifices in order to achieve academic excellence, irrespective of the content or demands of individual courses, instructors or personal interests (Benishek, Feldman, Shipon, Mecham, & Lopez, 2005). High commitment students become deeply involved in their studies, seeing this as the best way to turn whatever they are experiencing into something that seems interesting, worthwhile, and important (Sheard & Golby, 2007). Control concerned students' beliefs that they possessed the capacity to achieve desired educational outcomes from personal effort and through effective emotional self-regulation in the face of academic stresses and disappointments (Benishek et al., 2005). High control students are able to manage their studies demonstrating good time management, prioritizing those activities deemed most contributory to academic success and taking responsibility for their own learning and development (Sheard & Golby, 2007). Challenge was defined as the students' purposeful efforts to seek out difficult academic coursework and experiences and to justify such actions as inherently for personal learning (Benishek et al., 2005). High challenge students appraise potentially stressful situations as exciting and stimulating than threatening (Sheard & Golby, 2007). This conceptualization guided the development of the initial version of the Academic Hardiness Scale (AHS) (Benishek & Lopez, 2001) and the revised version of the Academic Hardiness Scale (R-AHS) (Benishek et al., 2005).

The Academic Hardiness Scale has been used in research with late elementary school children (Kamtsios & Karagiannopoulou, 2011), high school students and undergraduates (Golightly, 2007; Karimi & Venkatesan, 2009; Kinder, 2008). However, only few studies have explored the factorial validity of the scale (Golightly, 2007; Kamtsios & Karagiannopoulou, 2011). Golightly's results from the principal component analysis (PCA) in an undergraduate sample indicated a three factor model and the results of the study made by Kamtsios and Karagiannopoulou (2011) in late elementary school children, 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). Some other studies reported psychometric weakness of the scale (Golightly, 2007; Kamtsios & Karagiannopoulou, 2011). Besides, Benishek et al. (2005) hypothesized that students reporting higher levels of academic hardiness would be more likely to report higher great point average (GPA) scores. Their hypothesis was only partially supported as their findings suggested a significant correlation between GPA scores and challenge. Unexpectedly, correlation coefficients between commitment/control and GPA scores were inversely related to one other. A later study indicated that academic hardiness was correlated with higher grade point average (GPA) scores in undergraduates (Sheard & Golby, 2007).

Given that there is a long standing interest in understanding of why some students choose challenging academic courses, adopt behaviors that help them to overcome difficult academic courses and modulate their emotional reactions when they fail to achieve their educational goals, we consider that it is important to explore the psychometric properties of the Academic Hardiness Scale in a Greek sample of undergraduate students. Furthermore, the purpose of the study is to investigate the relationship between academic hardiness and its dimensions (commitment, control, challenge) with undergraduates' GPA (Grade Point Average) and to explore possible differences in academic hardiness dimensions reported by students at different years of study. We hypothesize that undergraduates who scored high in academic hardiness will report a higher GPA and that it will be a reduction in the dimensions of hardiness as students' progress through their studies.

METHOD

Participants

A convenience sample of 478 undergraduates (66 boys and 412 girls⁵⁹), studying in a Social Science Department (University of Ioannina), participated in the study. They were asked to complete the Revised Academic Hardiness Scale (R-AHS) (Benishek et al., 2005) during a lecture class. Their participation was voluntary. The study does not focus on the 1st year students. Participants should have experienced a great deal of the academic culture/context in order to be able to answer questions, included in the scale, about the ways they cope with academic demands and everyday student life.

Measures

Academic Hardiness was assessed using the R-AHS (Benishek et al., 2005). The R-AHS is a self-report questionnaire of 40 items. Participants rated each item on a 4-point Likert scale: 1=absolutely disagree, 2=disagree, 3=agree, 4=absolutely agree. High score indicates undergraduates with a highest level of academic hardiness. The R-AHS includes 3 scales: (a) commitment (e.g. "Work hard in the class even if bored"), (b) control (e.g. "I'm able to push away negative thoughts when not performing well in class") and (c) challenge (e.g. "Enjoy the challenge of difficult class"). Thirteen items are negatively formulated and thus reversed-scored.

Adaptation progress

The R-AHS was translated to Greek following the International Test Commission (ITC) guidelines for test adaptation (Hambleton, 2001). Items of the original version were translated into Greek by two bilingual speakers and then another two bilingual speakers back-translated the scale to English. After the back translations minor translation discrepancies were found and minor vocabulary adaptations were made. The final form of the Greek version of the R-AHS was pilot tested for a field test to a small sample of undergraduates (N=20) in the target population who examined it for appropriateness of the questions, clarity, language stability and wording. Also, each item of the scale was examined by a panel of researchers who were familiar with the

⁵⁹ In Greece the gender ration in social sciences schools is overwhelmingly in favour of women.

literature and the research area. Minor changes were made, especially wording, at this point.

Students' achievement

Students' achievement was measured by a self-report question in which students were asked to give the grade point average (GPA) on the basis of the modules they had already attended. GPA as a measure of academic performance is widely recognized and has been used with many studies on personality and academic achievement, as a criterion variable (Karagiannopoulou & Milienios, 2013a,b; Wagerman & Funder, 2007). To check the accuracy of students' answer, they were also asked to answer a question about how they evaluated themselves objectively based on the marks, grades and comments they had been given in the course of their studies (self evaluation) (see Entwistle, 2009). Answers were ranged from 1 (badly) to 9 (very well). The high correlation between grade point average and self evaluation ($r=0.79$) provides an element of reliable answers.

Statistical analyses

Given that the present study represented an initial attempt to examine the psychometric properties and the factor structure of the R-AHS in a different cultural context and a different educational setting, exploratory factor analysis (EFA) was employed. Varimax rotation was conducted as the factors were not expected to be correlated. Principal Component Analysis (PCA) was carried out. PCA was also used by Benishek et al. (2005) as a method for exploratory analysis since their goal was to identify a small number of coherent dimensions that best represented their data. Five criteria were used to determinate the number of factors to retain (a) the amount of variance explained by each factor (2) factor structure coefficients of 0.40 or greater, (3) the scree test, (4) eigenvalues (greater than 1.0), and (5) the conceptual meaningfulness of the factors. Internal consistency of the factors was tested with the alpha reliability test and split half test.

Pearson's correlation coefficients between commitment, control and challenge and total hardiness was performed for each of the three years of studying. Furthermore we calculated one-way Anova statistical test to investigate how the GPA varied among undergraduates with low, medium and high scores on academic hardiness.

One-way Anova was also used to identify differences in academic hardiness reported by students in different years of study.

RESULTS

Descriptive statistics

The means, standard deviations and internal consistencies of the Greek version of the R-AHS subscales are presented in Table 1. Internal consistency coefficients (Cronbach's alphas) are satisfactory for commitment, control and challenge, varying between .77 and .82.

Table 1: Number of items, means, item-total correlation, α -cronbach and split-half of the Greek version of the Revised Academic Hardiness Scale.

Factors	Number of items	M	Std	Item-total correlation	α -cronbach	split-half
Commitment	17	2.87	.34	.32 - .58	.82	.69
Control	10	2.74	.51	.40 - .68	.80	.73
Challenge	11	2.27	.38	.35 - .67	.77	.75

Results from exploratory factor analysis (EFA)

Initially, the factor analysis of the items of the scale was carried out. The Kaiser-Meyer-Olkin's measure of sampling adequacy (.86) and the Bartlett's sphericity test ($\chi^2=7292.18$), suggest the possibility of extracting more than one factor from the items on the R-AHS. Concerning the overall sample (N=478) factor analysis produced a three factor solution (based on the eigenvalues and the scree-plot) which accounted 38.65% of the total variance. The factor pattern matrix of loadings is shown in Table 2. Three of the items ("Increase my effort when not performing well in class", "Get help when not receiving the grades I want" and "Don't ask for help when challenged academically"), loaded on the first factor, commitment, while in the original study (Benishek et al., 2005) they loaded on the second factor (control). Also two items ("With hard work I can meet my educational goals" and "Seek help from teachers when performing poorly") had loadings lower than .30. These two items were not included in the Greek version of the R-AHS. The correlation analysis among

factors evidenced weak correlation among the three factors (Table 3). The factors of the Greek version of the R-AHS were independent of each other.

Table 2: Factor pattern coefficients for the three factor varimax solution for the R-AHS using principal components analysis.

No	Questions	Factors			h ²
		1	2	3	
18	Put effort into all classes in the university	.69			.48
7	Work hard for my grades in the university	.68			.47
39	Work hard in the class even if bored	.68			.46
31	Do best work regard less of the class	.66			.44
24	Try hard in the class regardless of my interest level	.64			.42
2	Cut back extracurricular activities to improve my grades	.59			.38
1	Don't take student work seriously	.57			.33
14	Consider self a serious student	.57			.39
28	University is top priority	.52			.27
25	Increase my effort when not performing well in class	.47			.27
8	Won't go out with friends if I need to study	.44			.24
15	Doing well in university is as important to me as to my parents	.41			.19
37	Getting good grades isn't important to me	.39			.15
3	Get help when not receiving the grades I want	.32			.10
32	Don't ask for help when challenged academically	.30			.14
21	Good at calming self when anxious about my ability to do well on a test or project		.81		.66
26	Good at decreasing stress if not performing well academically		.78		.62
17	I am able to push away negative thoughts when not performing well in class		.77		.61
10	Can manage stress from difficult course work in healthy ways		.77		.59
30	Able to stay calm when not doing well on a test		.76		.60
22	I doubt my ability if I perform poorly		.60		.39
6	Can stay calm and learn from mistakes		.58		.34
11	Poor grades make me feel like giving up		.50		.31
36	Am miserable to be around when I receive a disappointing grade		.48		.32
34	Bad grades put me in a bad mood for the day		.46		.25
9	Know when to ask for help		.31		.20
13	Don't ask questions when confused about schoolwork		.30		.26
20	Prefer easy classes so I get good grades			.79	.63
27	Take classes I think will be easy			.79	.63

29	Take classes that require the least amount of work	.72	.54
16	Prefer to take classes to get an "easy A"	.71	.51
5	Avoid enrolling in difficult classes	.69	.51
23	Willing to take difficult class and risk getting a bad grade	.67	.50
12	Don't avoid taking difficult classes	.67	.50
40	Enjoy the challenge of a difficult class	.63	.44
33	Take difficult classes because I know that they will benefit me in long run	.57	.35
35	Intentionally seek out difficult classes	.51	.26
38	Is foolish to risk lowering CPA by choosing difficult classes even if they are interest to me	.45	.27

K.M.O.=.86			
Bartlett test of Sphericity=7292.18, $p < .05$			
% account of variance		12.93	12.91 12.81
Eigenvalues		5.17	5.16 5.12

Note: Items No 1,13,32,37,16,20,29,27,37,11,36,34,22 are inversely scored

Note: Factor 1=commitment, Factor 2=control, Factor 3= challenge

Academic hardiness and GPA across the years of study.

Subscales were computed for the three factors that emerged from the factor analysis by summing the values of the items corresponding to the factor solution. Table 3 presents bivariate correlations of the three factors and the total academic hardiness with GPA in the three different university years. Commitment and the overall academic hardiness scores were correlated statistically significantly with GPA. More specifically, the overall academic hardiness score was positively correlated with the GPA reported by the third ($r=.24$) and fourth year students ($r=.28$). Commitment was positively correlated with the GPA reported by the second ($r=.45$) and the fourth year students ($r=.46$), whereas control was correlated with year three ($r=.20$) GPA.

Table 3: Correlations between commitment, control, challenge and GPA across the years of study.

	Commitment	Control	Challenge	Total hardiness	Year 2 GPA	Year 3 GPA	Year 4 GPA
Commitment		.02	.12*	.48**	.45**	.09	.46**
Control			.27**	.75**	-.06	.20*	-.05
Challenge				.69**	-.13	.12	.13

Total hardiness					.07	.24**	.28**
Total sample GPA	.36**	.04	.05	.20**			

*p<.05

To explore further the relationship between academic hardiness and GPA, we grouped students in three categories, high, medium and low according to their scores on academic hardiness, and on the three subscales (commitment, control and challenge). The one-way Anova statistical test revealed that undergraduates with a high score on Academic Hardiness had the higher GPA [$F_{(2,650)}= 3.98, p=.019$] (Figure 1). Both correlation analyses and one-way Anovas' analysis provided a strong support for the convergent validity of the Greek version of the "Academic Hardiness Scale", revealing relationships between GPA and academic hardiness.

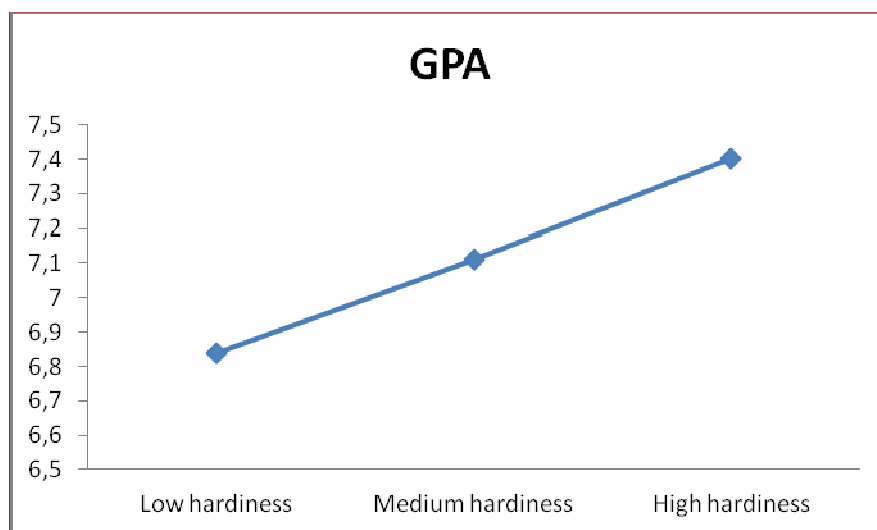


Figure 1: Differences through levels of hardiness in GPA

Differences in academic hardiness reported by students in different years of study

One-way Anovas' results (using Sidak post-hoc test) indicated that second year students scored higher in commitment, challenge and in the total academic hardiness score, comparing to their third and fourth year counterparts (Table 4). Table 4 also shows that getting through the years of study (second, third and fourth) students' commitment, challenge and academic hardiness tend to reduce.

Table 4: Differences through years of study in commitment, control, challenge and academic hardiness.

	Year of study			F	p
	2 nd (N=107) M [Std]	3 rd (N=110) M [Std]	4 th (N=261) M [Std]		
Commitment	3.02 [.36] ¹	2.9 [.34]	2.9 [.39]	4.49	.012
Control	2.74 [.34]	2.78 [.38]	2.71 [.40]	1.33	.265
Challenge	2.15 [.33] ²	2.12 [.32] ³	2.01 [.34] ^{2,3}	7.69	.001
Academic hardiness	2.64 [.19] ²	2.60 [.22] ³	2.54 [.26] ^{2,3}	6.70	.001

1= statistically significant differences between 2nd and 3rd & 4th year

2= statistically significant differences between 2nd and 4th year

3= statistically significant differences between 3rd and 4th year

DISCUSSION

The goal of the present study was to investigate the psychometric properties of the Greek version of the revised Academic Hardiness Scale (R-AHS) in the Greek educational content and to investigate relationships between academic hardiness, achievement and the year of study in Greek undergraduates. The initial scale included 40 items. After the translation into Greek, the examination of the wording and the clarity of the scale, results from principal components analysis revealed a three-factor solution (38 items). The current findings are largely supportive to academic hardiness theory (Benishek et al. 2005), based on the initial Kobasa's (1979) three dimension model for hardiness theory. The accepted to high level of internal consistency, based on the total sample, indicates that the survey instrument and its subscales are reliable and can be used to assess university students' academic hardiness.

The psychometric characteristics of the R-AHS presented in the study support those reported in the original study (Benishek et al., 2005) concerning the following: (a) a clear three-factor solution (b) a similar amount of variance [33% in Benishek et al. (2005) study and 38.65% in our study] (c) similar Cronbach's α coefficients [both studies give high and satisfactory alphas]. However, there are some differences between the two studies. First, two items in our study gave loadings $<.30$. Benishek et al. (2005) reported that these items had moderate to high loadings on the second

factor (control). Also three items in our study loaded on the first factor (commitment), whereas these items in Benishek et al. (2005) study loaded on the second factor (control). We assume that these differences could be due to differences in study population, domain or culture differences.

The present study also provides preliminary evidence of convergent validity of the Greek version of the "Academic Hardiness Scale". Results indicate positive correlations of commitment and total hardiness with undergraduates' GPA. Also, undergraduates with high scores on Academic Hardiness reported high GPA, supporting the suggestion that academic hardiness is a central factor in university performance and academic success (Maddi, 2006; Maddi et al., 2011). Academic hardiness possibly provides the courage and motivation to students to cope with exam demands and the stress possibly raised in the academic context (Amponsah, 2010; Rodotham, 2008). The positive correlation of hardiness with GPA is in line with Maddi et al. (2011) study and also with Sheard and Golby (2007) study which indicated that students who are high on hardiness achieve a higher GPA and that students scoring high on the commitment had a higher GPA. The present study also revealed that challenge had a weak and no statistically significant correlation with GPA. This result is inconsistent with Benishek et al. (2005) study who found a significant correlation between GPA scores and challenge. However, they are in line with a later study (Sheard & Golby, 2007) which indicated that challenge had no significant correlation with GPA. We assume that those undergraduates who achieved a higher GPA appeared to do so in spite, and not because, of behavioral manifestations of challenge.

The relationships between GPA and the dimensions of hardiness appeared to vary across the year of study. In contrast with Sheard and Golby (2007), our study indicated a positive correlation of control with GPA only for the third year students. Possibly, in this year students have become responsible for their learning and have control over their studies which may lead to better grades. Such a suggestion is supported by a recent study in which 3rd year students who reported a deep/strategic approach to learning gave the highest GPA (Karagiannopoulou & Milienos, 2013a).

Also, the present study indicates that students become less hardy in terms of commitment and challenge across the years of study. Undergraduates at a later stage of their studies (4th years) reported less commitment to their work and less

challenge comparing to younger students. Possibly, in the final year of studies exams loom and performance goals dominate over learning goals (Gow & Kember, 1990; Karagiannopoulou & Milienos, 2013a). Focus on success in the exams makes unlikely for them to treat failure as challenge. Taking in mind that university students experience a variety of stress-related situations (Hystad et al., 2009; Robotham, 2008; Struthers, Perry & Menec, 2000) in a competitive, pressurized and high workload academic environment, one can hypothesize that such experiences have an adverse effect on students' commitment and challenge. Future studies focusing on relations between academic hardiness and students' experiences of the academic environment may illuminate such a suggestion.

Taking into consideration that there is little evidence, to date, for the moderating role of academic hardiness on students' achievement and of the role of hardiness on students' adjustment to university life (Sheard & Golby, 2007), the variety of relations between GPA and academic hardiness over the years of study, suggested in the present study, indicate academic hardiness as a possible moderator for students' achievement. However, the study has some potential limitations. Given evidence that validation of a scale is an ongoing process where evidence needs to be collected from a number of sources and samples to strengthen and support the validity of scale scores (Messick, 1995), more studies should be conducted to examine additional validity aspects of the R-AHS. The study also represents students' views from a specific department, thus the conclusions are mostly applicable to those students. Nevertheless, links to findings may enable us to raise issues for further research.

Future studies using the Greek version of the R-AHS may shed light on the mediating role of academic hardiness and its components on students' learning and on academic achievement over the years of study. Path analysis models may reveal such links. They may test the effect of academic hardiness (first stage, presage factor) on approaches to learning (second stage, process factor) and then the effect of approaches on achievement (third stage, outcome). Such models will test academic hardiness as state or trait variable (Chamoro-Premuzic, & Furnham, 2008; Duff, Boyle, Dunleavy, & Ferguson, 2004; see also Karagiannopoulou and Milienos, 2013b).

Replication also of the present study with a large sample of students from different university departments would lend support to the current findings and to the psychometric qualities of the particular scale. The use of samples of convenience may introduce possible external validity threats (Lowe, Grumbein, & Raad, 2011). Also, future studies should examine possible variations of academic hardiness in different learning environments. Academic hardiness may not be a general feature of personality, but rather a specific inclination as how undergraduates react in particular circumstances. Taking this into account, future studies should investigate the influence of academic context on students' academic hardiness challenging the nature of this theoretical construct as state or trait variable.

Eventually, keeping in mind that (a) grades have emerged as a key stressor in studies of academic stress literature (Struthers et al., 2000) (b) students high on hardiness seem to be less affected by the stress associated with obtaining good grades (Hystad et al., 2009) and (c) also the relationship identified in the present study between academic hardiness and academic achievement, we suggest the importance of intervention programmes, possible in line with Khoshabas' and Maddi (1998) work, to enhance academic hardiness. Students high in academic hardiness are likely to experience less academic stress which may lead to better grades. These programmes should also take into account the differences in particular dimensions of academic hardiness across the years of study and the creation of learning environments that promote academic hardiness.

REFERENCES

- Amponsah, M. (2010). Non U.K. university students stress levels and their coping strategies. *Educational Research, 1*(4), 88-98.
- 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.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences, 44*, 1596-1603.
- Cole, M., Field, H., & Harris, S. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reaction to a management class. *Academy of Management Learning and Education, 3*(1), 64-85.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences, 36*, 1907-1920.
- Entwistle, N. J. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Florian, V., Milkulincer, M., & Taubman, O. (1995). Does hardiness contribute to mental health during a stress real life situation? The roles of appraisal and coping. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 687-695
- Gow, L. & Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? *Higher Education, 19*, 307-322
- 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.
- Green, S., Grant, A., & Rynsaardt, J. (2007). Evidence based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review, 2*(1), 24-32.
- Hambleton, R.K. (2001). The next generation of the ITC test translation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment, 17*(3), 164-172.

- Hystad, S., Eid, J., Laberg, J., Johnsen, B., & Bartone, P. (2009). Academic stress and health: Exploring the moderating role of personality hardiness. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*(5), 421-429.
- Kamtsios, S., & Karagiannopoulou, E. (2011). Psychometric characteristics of the "Academic Hardiness Scale" in a Greek sample: a pilot study. *Scientific Annals, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, 8*, 67-88.
- Karagiannopoulou, E., & Milienos, F. (2013a). Exploring the relationship between experienced students' preference for open and closed-book examinations, approaches to learning and achievement. *Education Research and Evaluation: An International Journal on Theory and practice*. <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2013.765691>.
- Karagiannopoulou, E., & Milienos, F. (2013b). Testing two path models to explain relationships between experiences of the learning environment, approaches to learning and achievement. *Educational Psychology*, accepted.
- Karimi, A., & Venkatesan, S. (2009). Mathematics anxiety, mathematics performance and academic hardiness in high school students. *International Journal of Educational Sciences, 1*(1), 33-37.
- Khoshaba, D.M., & Maddi, S. (1998). Early experiences in hardiness development. *Consulting Psychology Journal, 51*, 106-116.
- Kinder, R. (2008). *Development and validation of the student's activation measure*. Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, Tennessee.
- Kobasa, S. (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.
- Kobasa, S., Maddi, S., Puccetti, M., & Zola, M. (1985). Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness. *Journal of Psychosomatic Research, 29*(5), 525-533.
- Lifton, D., Seay, S., McCarly, N., Olive-Taylor, R., Seeger, R., & Bighee, D. (2006). Correlating hardiness with graduation persistence. *Academic Exchange Quarterly, 10*, 277-282.
- Lifton, D, Seay, S., & Bushke, A. (2000). Can student's hardiness serve as an indicator of likely persistence to graduation? Baseline results from a longitudinal study. *Academic Exchange Quarterly, 4*, 73-81.

- Lowe, P., Grumbein, M., & Raad, J. (2011). Examination of the psychometric properties of the test anxiety scale for elementary student's scores. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(6), 503-514.
- 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*, 175-185.
- Maddi, S., Harvey, R., Khoshaba, D., Fazel, M., & Resurreccion, N. (2011). The relationship of hardiness and some other relevant variables to college performance. *Journal of Humanistic Psychology, 52*(2), 190-205.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from person's responses and performances as scientific inquiry into some meaning. *American Psychologist, 50*, 741-749.
- Paleologou, A., & Dellaporta, A. (2010). Hardiness vs alienation personality construct essentially explains burnout proclivity and erroneous computer entry problems in rural Hellenic hospital labs. *International Journal of Human and Social Sciences, 5*, 438-453.
- Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: towards a research agenda. *Higher Education, 56*, 735-746.
- Sheard, M. (2009). Hardiness, commitment, gender and age differentiate university academic performance. *British Journal of Educational Psychology, 79*(1), 189-204.
- Sheard, M., & Golby, J. (2007). Hardiness and undergraduate academic study: The moderating role of commitment. *Personality and Individual Differences, 43*, 579-588.
- Struthers, W., Perry, P., & Menes, H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation and performance in college. *Research in Higher Education, 41*, 581-592.
- Wagerman, A., & Funder, D. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: a case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality, 41*, 221-229.

Εκπαιδευτικά παιχνίδια με Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης παιδιών

Αθανάσιος Σύψας, Άσπα Θ.Μ. Λέκκα, Τζένη Παγγέ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ΤΠΕ με ορθή χρήση μπορούν να συντελέσουν στην εξοικονόμηση φυσικών πόρων και για το λόγο αυτό θεωρούνται πράσινες τεχνολογίες. Με την ευρεία χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δίνεται η δυνατότητα ενσωμάτωσης εκπαιδευτικών παιχνιδιών για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών. Στην παρούσα εργασία στόχος είναι να παρουσιαστεί μία επιλογή από εκπαιδευτικά παιχνίδια που μπορούν να βρουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στο διαδίκτυο για την ευαισθητοποίησή τους και ακολούθως την ενεργοποίησή τους στα περιβαλλοντικά ζητήματα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Περιβαλλοντική συνείδηση, ΤΠΕ, πράσινες τεχνολογίες, εκπαιδευτικά παιχνίδια

Educational games using Information and Communication Technologies for the development of environmental awareness of children

Athanasios Sypsas, Aspa Lekka, Jenny Pange

SUMMARY

The environmental awareness of students is a critical factor in the educational process. The proper use of ICT can help to conserve natural resources and therefore considered green technologies. The widespread use of ICT in education enables integration of educational games for developing environmental awareness among children. The aim of this paper is to present a selection of educational games that teachers and students can find on the Internet for their awareness and activation on environmental issues.

KEY-WORDS: Environmental awareness, ICT, green technologies, educational games

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών και του Διαδικτύου στην εκπαίδευση θεωρείται θετική γιατί κατάφερε να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών κατά τρόπο διαφορετικό από αυτόν της παραδοσιακής τάξης (Agrawal & Prasad, 2013; Sang, 2010). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Ränge & Ränge (2011) διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό την πρόσβαση σε πληθώρα πληροφοριών διαφόρων πηγών. Λόγω της ευρείας χρήσης των ΤΠΕ κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρείται μεγάλη εξοικονόμηση χαρτιού, μελάνης και άλλων υλικών των οποίων η κατασκευή απαιτεί φυσικούς πόρους (Warren, 2009; Yun, 2009). Επίσης, η δυνατότητα που προσφέρουν για παρακολούθηση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία από απόσταση, όπως αναφέρεται σε έρευνα του UK Open University (2005), συμβάλλει στη μείωση των μετακινήσεων και στη μειωμένη χρήση εγκαταστάσεων. Έτσι οι ΤΠΕ θεωρείται ότι, με ορθή χρήση, συμβάλλουν στην μειωμένη χρήση φυσικών πόρων και συνεπώς καλούνται πράσινες τεχνολογίες (Ukinar, 2011). Ορισμένοι ερευνητές όπως αναφέρουν οι Cheng et al. (2013), έχουν δείξει ότι η χρήση πολυμέσων μπορεί να αυξήσει τα κίνητρα των μαθητών και να βελτιώσει τη στάση τους ως προς τη μάθηση. Μέσω εκπαιδευτικών παιχνιδιών με χρήση υπολογιστών μπορούν να παρακινηθούν τα παιδιά (Chiang et al., 2011; Barab et al., 2005) και να αναπτύξουν, σύμφωνα με τους Hansmann et al. (2005) την περιβαλλοντική τους συνείδηση. Όπως τονίζει ο Loun (2008), οι άνθρωποι, και ιδιαίτερα τα παιδιά, έχουν αποξενωθεί όλο και περισσότερο από τη φύση, κυρίως λόγω της έλλειψης ασφάλειας στη σύγχρονη κοινωνία. Οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι, η σημερινή κατάσταση μπορεί να αλλάξει εάν αυξηθεί η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των ανθρώπων (Aminrad et al, 2013; Yarkandi & Yarkandi, 2012; Lahiri, 2011; Miller et al, 2010; Ayush, 2008). Οι Matthies και Schahn (2004) ορίζουν την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση ως μια "καθαρά γνωστική δομή, η οποία δείχνει αν κάποιος έχει γνώση του απειλούμενου περιβάλλοντος» (όπως αναφέρεται στο Arlt, Horpe & Wolling, 2011), δηλαδή πώς κάποιος αντιλαμβάνεται, εκτιμά και συμπεριφέρεται σε σχέση με τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Οι Crohn & Birnbaum (2010) πιστεύουν ότι ο στόχος πολλών προσπαθειών περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να αλλάξει η σχέση του παιδιού με τη φύση. Επιπλέον, οι Chang, Chen & Hsu (2011) θεωρούν ότι αν και η βελτίωση και προώθηση της περιβαλλοντικής γνώσης, της στάσης και συμπεριφοράς είναι ένας κοινός στόχος, διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν για το περιβάλλον χρησιμοποιώντας μαθήματα που βασίζονται σε απλά ψηφιακά παιχνίδια με εκπαιδευτικές

δραστηριότητες σχετικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Cheng et al., 2013). Οι μαθητές, σύμφωνα με τους Habgood et al. (2011), ευαισθητοποιούνται συζητώντας για το περιβάλλον και στη συνέχεια παίζουν τα παιχνίδια είτε στο σχολείο ή στο σπίτι υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού ή του γονέα.

Στην παρούσα εργασία στόχος είναι να παρουσιαστεί μία επιλογή από εκπαιδευτικά παιχνίδια που μπορούν να βρουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στο διαδίκτυο για την ευαισθητοποίησή τους και ακολούθως την ενεργοποίησή τους στα περιβαλλοντικά ζητήματα.

ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2012-2013. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Το δείγμα της έρευνας είναι αυτοεπιλεγόμενη ομάδα είκοσι (20) προπτυχιακών φοιτητών από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών κατά την διάρκεια της πρακτικής άσκησης τους στο εξαμηνιαίο μάθημα, Πληροφορική και Εκπαίδευση – Νέες Τεχνολογίες. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν στο σύνολο τους γυναίκες. Για την επιλογή των παιχνιδιών, οι φοιτητές επέλεξαν τρεις διευθύνσεις στο διαδίκτυο με θέματα περιβαλλοντικής αγωγής. Μετά από συζήτηση μεταξύ τους και αξιολόγηση των διευθύνσεων που βρήκαν κατέληξαν στην κατηγοριοποίηση που παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις για εκπαιδευτικά παιχνίδια με την μεγαλύτερη προτίμηση (95% και άνω) των φοιτητών. Τα παιχνίδια κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, ως εξής:

-Παιχνίδια για νηπιαγωγείο, (Ιστοσελίδα 1, 3, 5, 6)

-Παιχνίδια για δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, (ιστοσελίδα 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Αναφορικά με το θέμα που πραγματεύονται, κατηγοριοποιούνται ως εξής:

-Παιχνίδια με περιβαλλοντικές πληροφορίες για την Ελλάδα, (Ιστοσελίδα 1, 4)

-παιχνίδια με τα περιβαλλοντικά ζητήματα του πλανήτη μας, (ιστοσελίδα 2, 4, 7)

-παιχνίδια για είδη υπό εξαφάνιση, (ιστοσελίδα 2, 3, 4, 5)

-παιχνίδια με θέμα την κλιματική αλλαγή και παιχνίδια για εξοικονόμηση ενέργειας (ιστοσελίδα 2, 4, 6).

- Ιστοσελίδα 1: <http://oikoskopio.gr/oikoskopio-kids/>

Το **Οικοσκόπιο** είναι μια πρωτότυπη εφαρμογή, ένας πλήρης διαδικτυακός χάρτης περιβαλλοντικής πληροφορίας για την Ελλάδα, που διαρκώς βελτιώνεται λειτουργικά και εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία και εργαλεία, ώστε να υποδεχτεί περισσότερους επισκέπτες για καθημερινές, αλλά και πιο σύνθετες γεωγραφικές αναζητήσεις. Στο Οικοσκόπιο Kids τα παιδιά εξοικειώνονται με την έννοια του χώρου, διατρέχουν τον ελληνικό χάρτη αναγνωρίζοντας λίμνες και δάση, οξύνουν την παρατηρητικότητα και τις αισθήσεις τους γνωρίζοντας απειλούμενα αλλά και χαρακτηριστικά είδη και



παίζοντας, αποκτούν εξειδικευμένες γνώσεις για το περιβάλλον. Έτσι οι πολίτες του αύριο αποκτούν γνώσεις που χρειάζονται ώστε να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της προστασίας του περιβάλλοντος και την ανάγκη αλλαγής της στάσης τους και της καθημερινής συμπεριφοράς

τους.

- Ιστοσελίδα 2: www.planetbook.eu

Το Planetbook είναι το πρώτο επιτραπέζιο παιχνίδι για το περιβάλλον, που δημιουργήθηκε από το KEAN-Κύτταρο Εναλλακτικών Αναζητήσεων Νέων. Υπάρχουν 700 ερωτήσεις γνώσεων σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα του πλανήτη μας. Είναι ένα παιχνίδι που διαρθρώνεται σε τρεις ζώνες:

-Η γκριζα ζώνη. Αφορά άσχημα γεγονότα που έχουν γίνει και έχουν σημαδέψει τον

πλανήτη.

-Η ζώνη της συμμετοχής και της ελπίδας. Εδώ συμμετέχουν μη κερδοσκοπικές και περιβαλλοντικές οργανώσεις. Ο παίκτης ενημερώνεται και μαθαίνει πληροφορίες για τις



οργανώσεις αυτές και για το τι προσφέρουν.

-Η ζώνη της σωτηρίας του πλανήτη. Εδώ απαντά ο παίκτης σε ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με τα τέσσερα στοιχεία της φύσης.

Το παιχνίδι διαρθρώνεται πάνω σε ένα δέντρο. Στην ελληνική έκδοση συμμετέχουν οι περιβαλλοντικές οργανώσεις GreenPeace, WWF, Αρχέλων, Μεσόγειος SOS, ΠΑΝΔΟΙΚΟ, Αρκτούρος, Ορνιθολογική και Ευρωπαϊκή Έκφραση, ενώ διεθνείς οργανώσεις συμμετέχουν στην αντιστοίχως, διεθνή έκδοση του.

Το παιχνίδι απευθύνεται σε ανήλικα παιδιά από 8 χρονών και πάνω, αλλά και σε ενήλικες.

- Ιστοσελίδα 3: <http://www.mom.gr/mom.html>

Διαδραστικό παιχνίδι με ήρωα μία φώκια. Αποτελείται από 7 πίστες στις οποίες ο κεντρικός ήρωας προσπαθεί να ξεπεράσει τα εμπόδια για να φτάσει στην οικογένειά του. Με τη χρήση του παιχνιδιού μεταφέρεται ο παίκτης στο φυσικό περιβάλλον της

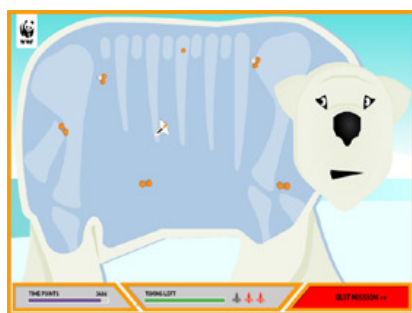


φώκιας *Monachus monachus* (ελληνικές θάλασσες, τροφικές συνήθειες και απειλές που αντιμετωπίζει η μεσογειακή φώκια. Δημιουργήθηκε από τη ZooBytes (www.zoo.gr). Επίσης στη σελίδα <http://www.monachoulis.gr/displayITM1.asp?ITMID=21> υπάρχουν παιχνίδια διαφορών, μνήμης,

ζωγραφικής κ.α. με θέμα τη φώκια *Monachus monachus* που είναι είδος ζώου προς εξαφάνιση.

- Ιστοσελίδα 4: www.env-edu.gr

Στην πύλη παιδαγωγικού υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, υπάρχει ειδική ενότητα για παιχνίδια προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τις δυνατότητες για αντιμετώπισή τους. Ακόμη στην πύλη υπάρχει η ενότητα «Ηλεκτρονικά παιχνίδια μάθησης», κυρίως ξενόγλωσσα, για πολλές ενότητες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Τα κυριότερα από τα παιχνίδια αυτά παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια.



Toxic

Blaster(<http://www.panlogicgames.com/games/toxicblaster/>)Views:153Ηλικίες:8 και

άνωΓλώσσες:Αγγλικά

Είναι ένα παιχνίδι του WWF. Ανήκει στην κατηγορία edutainment και απευθύνεται σε παίκτες ηλικίας από 8 ετών και πάνω. Σκοπός του είναι να ευαισθητοποιήσει τους παίκτες στο θέμα των τοξικών ουσιών. Κάθε άνθρωπος και κάθε ζώο έχει εκτεθεί σε ένα πλήθος επικίνδυνων χημικών ουσιών. Ο παίκτης δεν χρειάζεται να έχει κάποιες γνώσεις πάνω στο θέμα για να προχωράει στο παιχνίδι,



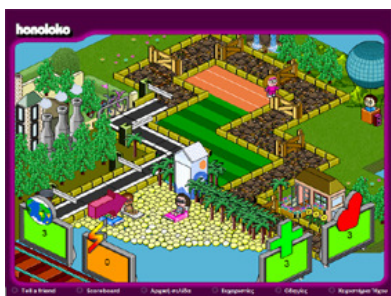
αφού αυτό βασίζεται μόνο στη χρήση των πλήκτρων και την ευελιξία κινήσεων ώστε να πυροβολεί και να διαλύει τις τοξίνες.

Plan it

green(<http://www.doublegames.gr/play/plan-it-green.html>)Views:463 Ηλικίες:8 και άνω

Γλώσσες:Αγγλικά

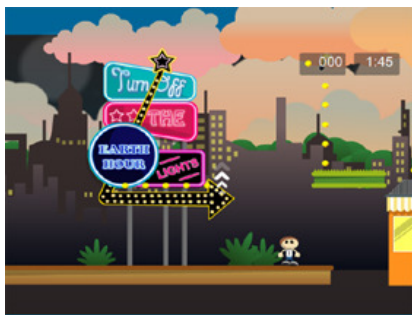
Ένα παιχνίδι των Gunnar Games και Merscom σε συνεργασία με το National Geographic. Ανήκει στην κατηγορία edutainment και απευθύνεται σε παίκτες ηλικίας από 8 ετών και πάνω. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι δημιουργίας και διαχείρισης μιας πόλης, με οικολογικό περιεχόμενο.



Honoloko(<http://honoloko.eea.europa.eu/Honoloko.html>) Views:219 Ηλικίες:8 και άνω

Γλώσσες:Όλες οι Ευρωπαϊκές

Ένα παιχνίδι του ΕΟΠ (Ευρωπαϊκός Οργανισμός Περιβάλλοντος) που ανήκει στην κατηγορία newsgame ή infotainment και απευθύνεται σε παίκτες ηλικίας από 8 ετών και πάνω. Πρόκειται για ένα παιχνίδι που εισάγει τα παιδιά στα οικολογικά προβλήματα και επιδιώκει την ενημέρωση και την αλλαγή της συμπεριφοράς τους.



Earth hour ([http://www.earthhour.org/page/fun-](http://www.earthhour.org/page/fun-stuff/kids-game)

<http://www.earthhour.org/page/fun-stuff/kids-game>) Views:245 Ηλικίες:8 και άνω

Γλώσσες:Αγγλικά

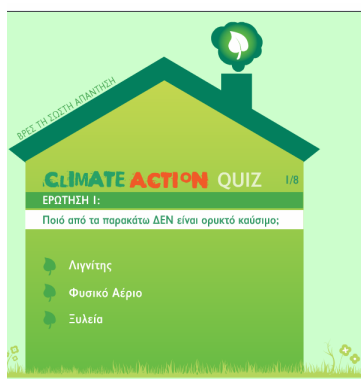
Είναι ένα παιχνίδι του οργανισμού Earth Hour. Ανήκει στην κατηγορία edumarket και απευθύνεται σε παίκτες ηλικίας από 8 ετών και πάνω. Ασχολείται με την εξοικονόμηση ενέργειας. Στόχος είναι να σβήσει ο παίκτης όσα περισσότερα φώτα μπορεί όσο το δυνατόν γρηγορότερα.

- Ιστοσελίδα 5: <http://www.callisto.gr/arkoudi/index.html>



Παιχνίδι για παιδιά ηλικίας 5 με 12 ετών. Διαδραστικό παιχνίδι, όπου το παιδί μέσα από την καθοδήγηση της αρκούδας με το

ποντίκι μαθαίνει για το φυσικό περιβάλλον της αρκούδας, τις τροφικές της συνήθειες και τους κινδύνους που διατρέχει το ζώο, με στόχο την ευαισθητοποίησή του.



- Ιστοσελίδα 6:

<http://www.climateaction.gr/site/category/games/>

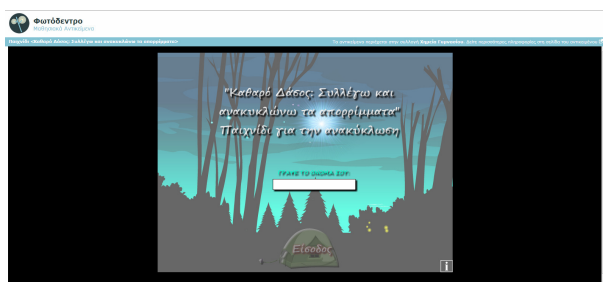
Μέσω του προγράμματος «**Δράση για το κλίμα!**»,

οι μαθητές:

- Ενημερώνονται για το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής, τις αιτίες και τις επιπτώσεις του.
- Αντιλαμβάνονται τον καθοριστικό ρόλο των ίδιων στην αντιμετώπιση του

προβλήματος.

- Ανακαλύπτουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να δραστηριοποιηθούν προκειμένου να μειώσουν την κατανάλωση ενέργειας και να προστατέψουν



το κλίμα.

Για τους παραπάνω σκοπούς έχει δημιουργηθεί η παιδική ενότητα, η οποία περιλαμβάνει παιχνίδια(κουίζ, πάζλ, κτλ.) που είναι εύκολα κατανοητά από τα παιδιά και συντελούν στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής τους συνείδησης.

- Ιστοσελίδα 7: <http://photodentro.edu.gr>

Το Φωτόδεντρο είναι το Πανελλήνιο Ψηφιακό Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σχεδιάστηκε και αναπτύσσεται για να αποτελέσει το κεντρικό σημείο πρόσβασης στο ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο και είναι ανοιχτό σε όλους, μαθητές, δασκάλους, γονείς αλλά και κάθε ενδιαφερόμενο. Υπάρχουν παιχνίδια για διάφορες ηλικίες προκειμένου να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Ένα τέτοιο παιχνίδι είναι το «Καθαρό Δάσος: Συλλέγω και ανακυκλώνω τα απορρίμματα» στην ελληνική γλώσσα για παιδιά ηλικίας 9-12 ετών. Πρόκειται για εκπαιδευτικό παιχνίδι με χρήση κινουμένων σχεδίων που αναπαριστά το χώρο του δάσους και εστιάζει στην ανακύκλωση των απορριμμάτων. Σε αυτό καλείται ο παίκτης να

συλλέξει τα απορρίμματα που είναι πεταμένα στο δάσος και να τα ρίξει στους κατάλληλους κάδους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη απευθύνεται σε άτομα και κοινωνικές ομάδες κάθε ηλικίας και αφορά τη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών που συμμετέχουν ενεργά στα κοινωνικά δρώμενα. Ως εκ τούτου είναι μια εκπαίδευση με διαρκή χαρακτήρα, αφού αποτελεί μια διαδικασία που αρχίζει από το προσχολικό επίπεδο και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής κάθε ανθρώπου μέσα από τη σχολική και εξωσχολική εκπαίδευση (UNESCO, 2003). Όσον αφορά το παιδαγωγικό της πλαίσιο υιοθετεί αρχές που κινητοποιούν απόψεις και μεθόδους, όπως κατάργηση των μονοδιάστατων προσεγγίσεων και αντικατάστασή τους με διεπιστημονικές δραστηριότητες, ενεργές διδακτικές και συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της μάθησης, εκπαίδευση για λύση συγκεκριμένων προβλημάτων, άνοιγμα του σχολείου στη ζωή, κλπ. Ειδικότερα, στην προσχολική και σχολική ηλικία, λόγω της ενεργοποίησης των παιδιών μέσα από το παιχνίδι, η ευρεία χρήση εκπαιδευτικών παιχνιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία παρακινεί τους μαθητές και συντελεί στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής τους συνείδησης. Η εξέλιξη των παιχνιδιών για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης παιδιών είναι συνεχής. Για το λόγο αυτό προτείνεται η δημιουργία μιας νέας βάσης δεδομένων στο πλαίσιο του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου για παιχνίδια περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, στην οποία θα έχουν πρόσβαση εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς και περιβαλλοντικές οργανώσεις. Η βάση αυτή θα πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς με νέες εκδόσεις ήδη υπάρχοντων παιχνιδιών καθώς και με νέα παιχνίδια, προκειμένου να μπορούν να χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Περιορισμοί μελέτης και μελλοντικοί στόχοι

Τα παιχνίδια για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση παιδιών είναι πολλά και συνεχώς εξελίσσονται. Σε αυτή την εργασία παρουσιάστηκε ένα μικρό δείγμα, σύμφωνα με τις προτιμήσεις των φοιτητών. Μελλοντική έρευνα που σχεδιάζεται να πραγματοποιηθεί σύντομα στοχεύει στην άρση των περιορισμών της παρούσας μελέτης που είναι το περιορισμένο δείγμα, η έλλειψη αξιολόγησης, η εφαρμογή της σε εργαζόμενους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα έχει προγραμματιστεί για το επόμενο ακαδημαϊκό έτος με δείγμα φοιτητών και από άλλα παιδαγωγικά τμήματα σε πανεπιστήμια στη χώρα μας και σε άλλες χώρες. Μέρος της μελλοντικής έρευνας, που

έχει αρχίσει να πραγματοποιείται, αποτελεί και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agrawal, A. and Piyush P. (2013) "Skill Development Education Through ICT (ODL)." *Journal of open schooling*, VOLUME: IV, NUMBER: 1, JANUARY-JUNE 2013.
- Aminrad, Z., S.Z.S. Zakaria, S. Hadi and M. Sakari (2013). Relationship Between Awareness, Knowledge and Attitudes Towards Environmental Education Among Secondary School Students in Malaysia. *World Applied Sciences Journal*, 22(9): 1326-1333.
- Arlt, D., Hoppe, I. & Wolling, J. (2011). Climate change and media usage: Effects on problem awareness and behavioural intentions. *The International Communication Gazette*, 73(1-2): 45–63.
- Ayush, D., 2008. Integrating Sacred Natural Sites Concept into Environmental Education. UNESCO workshop Mongolia, Kharkhorinsoum, Uvurkhangai province, 25-28 August 2008.
- Barab, S., Thomas, M., Dodge, T., Carteaux, R. & Tuzun, H. (2005). Making Learning Fun: Quest Atlantis, A Game Without Guns. *Educational Technology Research and Development*, 53(1), 86-107. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2014 από <http://www.editlib.org/p/67675>.
- Chang, C. S., Chen, T. S., & Hsu, W. H. (2011). The study on integrating WebQuest with mobile learning for environmental education. *Computers & Education*, 57, 1228-1239.
- Cheng Yuh-Ming, Lou Shi-Jer, Kuo Sheng-Huang, Shih Ru-Chu (2013), Investigating elementary school students' technology acceptance by applying digital game-based learning to environmental education. *Australasian Journal of Educational Technology*. Vol 29(1)
- Chiang, Y. T., Lin, S. S. J., Cheng, C. Y., & Liu, E. Z. F. (2011). Exploring Online Game Players' Flow Experiences and Positive Affect. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 106-114.
- Crohn, K., & Birnbaum, M. (2010). Environmental education evaluation: Time to reflect, time for change. *Evaluation and Program Planning*, 33, 155-158.
- Habgood M. P. Jacob, Ainsworth Shaaron E.(2011). Motivating Children to Learn Effectively: Exploring the Value of Intrinsic Integration in Educational Games. *Journal of the Learning Sciences*. Vol. 20(2), pp. 169-206.

- Hansmann, R., Scholz, R. W., Francke, C. A. C., & Weymann, M. (2005). Enhancing environmental awareness: Ecological and economic effects of food consumption. *Simulation & Gaming*, 36(3), 364-382.
- Lahiri, S. (2011). Assessing the Environmental Attitude among Pupil Teachers in Relation To Responsible Environmental Behavior: A Leap Towards Sustainable Development. *Journal of Social Sciences*, 7(1): 33-41
- Louv, R. 2008. *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder. 2nd ed.* New York:Woodman Publishing Company, Inc.
- Matthies, E. & Schahn, J. (2004) Umweltverhalten aus differentieller Perspektive: Diagnostik, Erklärung und Veränderung individuellen Umweltverhaltens. In: Pawlik K (ed.) *Enzyklopaedie der Psychologie. Band V. Theorien und Anwendungen der Differentiellen Psychologie. Goettingen: Hogrefe*, 685–740.
- Miller, J., Brown, L., Hill, E., Shellman, A., Ramsing, R. & Gómez, E. (2010). Measuring the Educational Impact of Promoting Environmental Awareness in Kids (PEAK): the development and implementation of a new scale. In: *Proceedings of the 2010 Northeastern Recreation Research Symposium*.
- Pange Apostolia and Pange Jenny (2011). Is E-learning Based On Learning Theories? A Literature Review, *World Academy of Science, Engineering and Technology* 56 2011
- Sang, G. (2010). Teacher characteristics and ICT integration: a study in pre-service and in service primary education teachers in China. Ghent University. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2014 από http://users.ugent.be/~mvalcke/CV/Sang%20G._PhD%20Dissertation.pdf
- Ukinkar V.G., 2011. E-learning is Green Learning. *Dhanwate National College, Nagpur* Vol - I , ISSUE - V [June 2011] : Commerce.
- UK Open University, 2005. "Towards Sustainable Higher Education: Environmental Impacts of Campus-Based and Distance Higher Education Systems".
- UNESCO (2003). United Nations Decade of Education for Sustainable development, 83 (2005-2014). Framework for the international implementation scheme. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου 2013 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001311/131163e.pdf>.
- Warren M., 2009, "Unwired 2.0: Green Learning for Hard Skills Training", Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2013 από: <http://www.humanresourcesiq.com>.
- www.wikipedia.org
- www.wwf.org

Yarkandi, A.H. and N.H. Yarkandi, (2012). Strengthening Environmental Education in School Curricula. *Journal of Education and Vocational Research*, 3(8): 264-270.

Yun D., Acrobat Connect Pro Community Manager, June 2009, "Making Learning Green: It's Easier Than You Think", Ανακτήθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2013 από: http://www.connectusers.com/tutorials/2009/06/green_elearning/index.php

ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ

Σύγχρονες γλωσσικές χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος *όπου* : Τα «λάθη» του σήμερα, «κανόνες» του αύριο;

Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας και ασχολείται με τις γλωσσικές χρήσεις του αναφορικού επιρρήματος *όπου*, το οποίο σήμερα ενδημεί στον προφορικό λόγο. Αναλύονται 122 παραδείγματα χρήσεων από τον προφορικό και γραπτό λόγο, τα οποία αντλούνται α. από τον λόγο που εκπέμπεται από τα ηλεκτρονικά μέσα μαζικής επικοινωνίας β. από επιστημονικά κείμενα γ. από τον λόγο των πολιτικών δ. από τον λόγο των νηπίων. Όπως εξηγείται, κάθε φορά που οι χρήσεις του *όπου* αξιολογούνται με βάση τις νόρμες και τους κανόνες της γραμματικής, προκύπτει ότι κινούνται στα όρια του «γλωσσικού λάθους» ή τα υπερβαίνουν. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται μία (επερχόμενη) γλωσσική αλλαγή, η οποία συνίσταται στο φαινόμενο της κυριαρχίας του *όπου* σε μία σειρά συντακτικά περιβάλλοντα, για τα οποία η γραμματική λειτουργεί απαγορευτικά. Τελικά, τα σημερινά γλωσσικά λάθη αντιμετωπίζονται ως πρόκριμα γλωσσικών αλλαγών ή ίχνη κυοφορούμενων γλωσσικών ανατροπών. Το γεγονός της εκτεταμένης χρήσης του *όπου* τόσο στο επίπεδο του τηλεοπτικού λόγου, που έχει μία τεράστια επιρροή στην κοινότητα, όσο και στο επίπεδο του επιστημονικού λόγου, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η γλωσσική μετατροπή έχει ήδη συντελεστεί ή σταδιακά ολοκληρώνεται, καθώς το γλωσσικό έδαφος είναι έτοιμο για την υποδοχή των διάδοχων ισοδύναμων ή υποκατάστατων γλωσσικών τύπων και σχημάτων. Αδρομερώς, η εργασία αναδεικνύει μία από τις αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη γλώσσα, δεδομένου ότι η αρχή των μεταβολών, των «αλλοιώσεων» ή των «αποκλίσεων» βασίζεται στην αρχή της συνέχειας της γλώσσας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ :γλωσσικό λάθος, ιστορική ορθογραφία, γλωσσική χρήση, γραμματική, συντακτικά περιβάλλοντα, απλοποίηση, παρέκκλιση

Η διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων νηπιαγωγών και δασκάλων στα Διδασκαλεία και τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες της Ελλάδας.

Θωμάς Μπάκας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στη διοικητική κατάρτιση των υποψηφίων δασκάλων και νηπιαγωγών την οποία έλαβαν από τις σχολές που φοίτησαν την περίοδο από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους το 1834 μέχρι την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών το 1990. Στόχος της εργασίας είναι να παρουσιάσει και να αναλύσει την πορεία εξέλιξης της διοικητικής κατάρτισης των υποψηφίων νηπιαγωγών και δασκάλων της χώρας μας στη μεγάλη αυτή χρονική περίοδο. Η παρουσίαση και ανάλυση των στοιχείων τα οποία αποδελτιώθηκαν από τα νομοθετικά κείμενα και τα προγράμματα σπουδών δείχνουν ότι σε μικρό ή μεγάλο βαθμό σε όλη τη διάρκεια της χρονικής περιόδου την οποία ερευνά η παρούσα εργασία, υπήρχε πρόβλεψη για παροχή διοικητικής κατάρτισης στους υποψήφιους νηπιαγωγούς και δασκάλους.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Διοικητική κατάρτιση, σχολική νομοθεσία, Διδασκαλεία, Παιδαγωγικές Ακαδημίες, Σχολές Νηπιαγωγών, Προγράμματα σπουδών.

Εκπαιδευτικές-πολιτιστικές πρακτικές των γονέων και κοινωνική προέλευση

Θεόδωρος Β. Θάνος & Ευθύμιος Τόλιος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές των γονέων οι οποίες αποσκοπούν στην διαμόρφωση της ελεύθερης κουλτούρας των παιδιών τους προσχολικής ηλικίας σε σχέση με την κοινωνική τους τάξη. Βασίζεται στη θεωρία του Bourdieu, σύμφωνα με την οποία η ελεύθερη κουλτούρα αποτελεί βασική έκφραση του πολιτισμικού κεφαλαίου του ατόμου. Το σχολείο προϋποθέτει και αξιολογεί την ελεύθερη κουλτούρα, χωρίς, όμως, να τη διδάσκει. Για το λόγο αυτό η ελεύθερη κουλτούρα συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι γονείς για τη διαμόρφωση της ελεύθερης κουλτούρας των παιδιών, όπως επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, εκθέσεις ζωγραφικής, κ.λπ., είναι στην ουσία πολιτισμικές πρακτικές και διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας δείχνει ότι τα νήπια διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τις πολιτιστικές εμπειρίες ανάλογα με το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Ειδικότερα, τα νήπια με γονείς που ασκούν ανώτερα στην κοινωνική ιεραρχία επαγγέλματα και με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης έχουν περισσότερες πολιτιστικές εμπειρίες, σε σχέση με τα νήπια που οι γονείς τους ασκούν κατώτερα στην κοινωνική ιεραρχία επαγγέλματα και έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντισταθμίσουν αυτές τις διαφορές προσφέροντας ανάλογες εμπειρίες και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μόνιμων στάσεων και διαθέσεων για αντίστοιχες πρακτικές.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: εκπαιδευτικές πρακτικές, πολιτιστικές πρακτικές, πολιτισμικό κεφάλαιο, ελεύθερη κουλτούρα, κοινωνική αναπαραγωγή, έξη (habitus)

Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι"

Ευγενία Αρβανίτη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στις πολιτισμικές και εκπαιδευτικές παραδοχές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση κοινωνιών συνοχής, συμπερίληψης και διαπολιτισμικής επίγνωσης/δράσης. Ιδιαίτερα θα αναλυθούν οι σύγχρονες όψεις της ετερότητας (το δίπολο «εμείς» και οι «άλλοι»), οι έννοιες «μετανάστης», «άλλος» και «ξένος», ο πολιτισμικός ρατσισμός και η πολυπολιτισμικότητα σε αντίστιξη προς το μοντέλο του πολιτειακού πλουραλισμού (Kalantzis & Cope, 2013). Τέλος επιχειρείται μια πρώτη σκιαγράφηση της συμβολής της μετασχηματιστικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη μόρφωση του σύγχρονου πολίτη.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: μετανάστης, «άλλος» και «ξένος», διαφορετικότητα, διαπολιτισμικότητα, πολιτισμικός ρατσισμός, πολιτειακός πλουραλισμός, διαπολιτισμικό κοινωνικό κεφάλαιο, μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η Επίδραση του Αρνητικού και του Θετικού Θυμικού στη Λεκτική Ευχέρεια Ατόμων Προχωρημένης Ηλικίας

**Ελένη Γιουμίδου, Άννα Χρυσανθίδου, Δέσποινα Μωραϊτου, Γεωργία
Παπαντωνίου**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να εξετάσει την επίδραση του θυμικού στη λεκτική ευχέρεια ατόμων 55 ετών και άνω, καθώς και την επίδραση ατομικών-δημογραφικών παραγόντων στη λεκτική ευχέρεια μέσω του θυμικού. Το δείγμα αποτελούνταν από 60 άτομα τελευταίας μέσης και γερωντικής ηλικίας. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν η Γηριατρική Κλίμακα Κατάθλιψης (Geriatric Depression Scale - GDS), η Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Θυμικού (Positive and Negative Affect Schedule - PANAS) και οι Δοκιμασίες Λεκτικής Ευχέρειας της συστοιχίας νευροψυχολογικών δοκιμασιών D-KEFS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από τους παράγοντες του θυμικού, μόνον η ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων μείωσε σημαντικά τις επιδόσεις σε όλα τα έργα λεκτικής ευχέρειας. Ακόμη, ατομικοί-δημογραφικοί παράγοντες όπως η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και η άσκηση φάνηκε ότι επιδρούν στη λεκτική ευχέρεια ατόμων προχωρημένης ηλικίας άμεσα και όχι μέσω του θυμικού. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι η ηλικία επηρεάζει αρνητικά και σημαντικά όλες τις δοκιμασίες λεκτικής ευχέρειας. Αντίθετα, το μορφωτικό επίπεδο επέδρασε θετικά στην επίδοση των συμμετεχόντων στις δοκιμασίες λεκτικής ευχέρειας. Η σωματική άσκηση λειτούργησε, επίσης, ως αντισταθμιστικός παράγοντας στη μείωση της επίδοσης, κυρίως στη δεύτερη δοκιμασία λεκτικής ευχέρειας.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Γνωστικό γήρας, Εναλλαγή έργων, Σημασιολογική ευχέρεια, Φωνολογική ευχέρεια, Χροιά συναισθήματος

Κινητική Απόδοση Νηπίων Και Η Σχέση Της Με Τους Δείκτες Σωματικής Ανάπτυξης

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε το βαθμό κινητικής απόδοσης, τους σωματικούς δείκτες ανάπτυξης (ύψος, βάρος, μάζας σώματος) παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και τη σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών. Το δείγμα αποτέλεσαν 276 παιδιά, ηλικίας 4 ετών και 5 μηνών έως 5 ετών και 8 μηνών (149 αγόρια και 127 κορίτσια) τα οποία επιλέχθηκαν τυχαία από δημόσια νηπιαγωγεία. Χρησιμοποιήθηκε συστοιχία κινητικών δοκιμασιών και αξιολογήθηκε η κινητική απόδοση μέσα από ένα πλήθος δεκαοχτώ κινητικών δραστηριοτήτων - παιγνιδιών. Έγιναν σωματικές μετρήσεις ύψους, βάρους και του δείκτη μάζας σώματος. Κατασκευάστηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων με τα αντίστοιχα ποσοστά και των περιγραφικών στοιχείων με τις γραφικές τους παραστάσεις. Έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) ως προς τους παράγοντες του φύλου και της ηλικίας, στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson μεταξύ του βαθμού κινητικής απόδοσης και των αναπτυξιακών σωματικών δεικτών. Τέλος, εφαρμόστηκε η στατιστική μέθοδος ANCOVA για τις διαφορές του βαθμού κινητικής απόδοσης στις ομάδες του φύλου και της ηλικίας λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του Δ.Μ.Σ. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας για το βαθμό κινητικής απόδοσης τα παιδιά κατατάχθηκαν σε κατηγορίες όπως πολύ καλός, καλός, κανονικός και κάτω του κανονικού επιπέδου χωρίς να εμφανιστεί κάποιο παιδί με κινητικές αδυναμίες, ωστόσο δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών παρά μόνο στις ηλικιακές ομάδες, με τις μεγαλύτερες να πετυχαίνουν σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους κινητικής απόδοσης. Για το δείκτη μάζας σώματος τα παιδιά κατατάχθηκαν σε κατηγορίες όπως λιποβαρή, φυσιολογικά, υπέρβαρα και παχύσαρκα, ακόμη παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των δύο φύλων, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο, όπως επίσης και στις ηλικιακές ομάδες παρατηρήθηκαν διαφορές. Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson έδειξε ότι υπάρχει μη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του βαθμού κινητικής απόδοσης και του δείκτη μάζας σώματος. Φάνηκε ακόμη, ότι ο δείκτης μάζας σώματος δεν επιδρά στο βαθμό κινητικής απόδοσης των νηπίων. Η/Ο νηπιαγωγός για να εκπληρώνει ουσιαστικά το παιδαγωγικό έργο πρέπει να βοηθάει προς τη σωστή κατεύθυνση τη σωματική και κινητική ανάπτυξη, τόσο μέσα από την εμπλοκή των παιδιών με κατάλληλες μεθόδους κινητικών δραστηριοτήτων, όσο και με την ενημέρωση σε παιδιά και σε γονείς σχετικά με την κατάλληλη διατροφή.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: κινητική απόδοση, συστοιχία κινητικών δοκιμασιών, σωματικές μετρήσεις, δείκτης μάζας σώματος, νήπια, αξιολόγηση.

Η επίδραση του άγχους εξέτασης στη Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης (ΔΣΓΕ): Εξέταση του ρόλου της ηλικίας και βασικών βιοδεικτών που συνδέονται με το γνωστικό γήρας

Κρυσταλλένια Διμηνίδου, Δέσποινα Μωραΐτου, Γεωργία Παπαντωνίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να εξετάσει την άμεση επίδραση του άγχους εξέτασης στη Δοκιμασία Σύντομης Γνωστικής Εκτίμησης (ΔΣΓΕ, MMSE - Mini Mental State Examination), καθώς και την τυχόν έμμεση επίδραση της ηλικίας και βασικών βιοδεικτών που συνδέονται με το γνωστικό γήρας στη ΔΣΓΕ, μέσω του άγχους εξέτασης. Στην έρευνα συμμετείχαν 60 άτομα και των δύο φύλων, ηλικίας άνω των 55 ετών. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν αρχικά σε μια σειρά ερωτήσεων που αφορούσαν τα ατομικά-δημογραφικά τους χαρακτηριστικά καθώς και το αν έχουν διαγνωστεί ή μη ως υπερτασικοί, υπερχοληστεριναιμικοί ή/και διαβητικοί. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο σχετικό με το άγχος που γενικά νιώθουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μια εξέταση των γνωστικών τους ικανοτήτων. Οι γνωστικές τους ικανότητες εξετάστηκαν μέσω της ΔΣΓΕ. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, έδειξε ότι το άγχος εξέτασης επιδρά στην επίδοση στη ΔΣΓΕ. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι από τις δύο βασικές διαστάσεις του άγχους εξέτασης μόνον η συναισθηματικότητα επιδρά άμεσα κι αρνητικά στην επίδοση στη ΔΣΓΕ, ενώ η ανησυχία όχι. Η ηλικία και ο βιοδείκτης «διαβήτης» φάνηκε ότι επιδρούν επίσης αρνητικά στην επίδοση στη ΔΣΓΕ. Ωστόσο η επίδρασή τους είναι μόνον άμεση και όχι έμμεση, μέσω του άγχους εξέτασης. Μάλιστα, ο διαβήτης επιδρά άμεσα τόσο στη ΔΣΓΕ όσο και στη συναισθηματικότητα, εξαλείφοντας την επίδραση της συναισθηματικότητας στη ΔΣΓΕ.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Άγχος Εξέτασης, Ανησυχία, Βιοδείκτες, Γνωστικό Γήρας, Διαβήτης, Συναισθηματικότητα.

Εκπαιδευτικά παιχνίδια με Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης παιδιών

Αθανάσιος Σύψας, Άσπα Θ.Μ. Λέκκα, Τζένη Παγγέ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ΤΠΕ με ορθή χρήση μπορούν να συντελέσουν στην εξοικονόμηση φυσικών πόρων και για το λόγο αυτό θεωρούνται πράσινες τεχνολογίες. Με την ευρεία χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δίνεται η δυνατότητα ενσωμάτωσης εκπαιδευτικών παιχνιδιών για την ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών. Στην παρούσα εργασία στόχος είναι να παρουσιαστεί μία επιλογή από εκπαιδευτικά παιχνίδια που μπορούν να βρουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στο διαδίκτυο για την ευαισθητοποίησή τους και ακολούθως την ενεργοποίησή τους στα περιβαλλοντικά ζητήματα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Περιβαλλοντική συνείδηση, ΤΠΕ, πράσινες τεχνολογίες, εκπαιδευτικά παιχνίδια

ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η **ΕΛΕΝΗ ΓΙΟΥΜΙΔΟΥ** είναι ψυχολόγος, απόφοιτη του Τμήματος Ψυχολογίας, του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Η **ΚΡΥΣΤΑΛΛΕΝΙΑ ΔΙΜΗΝΙΔΟΥ** είναι ψυχολόγος, απόφοιτη του Τμήματος Ψυχολογίας, του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

LETA DROMANTIENĖ – a Doctor of Humanities, Doctor Habilitus and Professor of Social Science, a Dean of Social Policy Faculty at Mykolas Romeris University (Vilnius, Lithuania). The fields of her research interests are European social policy and social cohesion, lifelong learning, management of higher education. She is an author of monograph *Creation of Social Europe* (Vilnius, 2008) – ISBN978-9955-19-080-6, author and co-author of numerous articles on European social integration and lifelong learning in peer-reviewed academic periodicals; an editor in chief of academic papers *Social Work (Socialinis Darbas)* – ISSN1648-4789, a member of editorial board of other research papers; coordinator and expert in national and international research projects.

E-mail: dromante@mruni.eu

Ο **ΧΑΡΙΛΑΟΣ ΖΑΡΑΓΚΑΣ** είναι εκλεγμένος επίκουρος καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο Γνωστικό αντικείμενο Κινητική Αγωγή και Μάθηση. Σπούδασε Φυσική Αγωγή και Αθλητισμό στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κινησιολογία στα ΤΕΦΑΑ Σερρών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τις παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές διαστάσεις της κινητικής μάθησης. Έχει δημοσιεύσει μονογραφία, άρθρα σε Πρακτικά Συνεδρίων και άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

E-mail: hzaragas@cc.uoi.gr

Ο **ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΘΑΝΟΣ** είναι εκλεγμένος επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην κοινωνικοποίηση του παιδιού στην οικογένεια και το σχολείο, στη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικής

αναπαραγωγής, στην πρόσβαση των πτυχιούχων στην αγορά εργασίας, στη σχολική βία και τη σχολική διαμεσολάβηση. Έχει διοργανώσει επιστημονικές ημερίδες κι έχει γράψει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά. Έχει την επιμέλεια συλλογικών τόμων και είναι συγγραφέας των βιβλίων: Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων (εκδ. Νήσος), Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο (εκδ. Κυριακίδη) και Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα (εκδ. Κυριακίδη).

E-mail: ththanos@cc.uoi.gr

VALDONĖ INDRAŠIENĖ – Doctor of Social Sciences (Educology), Professor of Social Sciences, Director of the Institute of Educology, the Faculty of Social Policy at Mykolas Romeris University (Vilnius, Lithuania). Scientific interests: social pedagogical facilitation, educational technologies. Published (together with co-authors) a monograph „Implementation of Average Child Care in Socialization Centres: Socio-Educational Aspect (2011); a scientific study “Pedagogues’ Qualification Upgrading in Lithuania and Development Opportunities” (2013); prepared more than 50 articles for national and international scientific journals; a member of the editorial board of the academic paper *Social Work*.

E-mail: v.indrasiene@mruni.eu

Η **ΑΣΠΑ Θ.Μ. ΛΕΚΚΑ** γεννήθηκε στα Ιωάννινα. Σπούδασε μαθηματικά στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα και είναι σήμερα υποψήφια Διδάκτορας στο Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών και Εκπαίδευσης από Απόσταση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει εγγραφεί στην Ακαδημία Επιχειρηματικότητας με σκοπό να βοηθήσει τους νέους επιχειρηματίες να ενημερωθούν σχετικά με τη χρηματοδότηση και τις δυνατότητες εργασίας εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τα κοινωνικά δίκτυα, την επιχειρηματικότητα, την ηλεκτρονική μάθηση, την εκπαίδευση από απόσταση, τη χρήση πράσινων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και έχει συμμετάσχει σε ελληνικά συνέδρια με σχετική θεματολογία.

E-mail: aspalekka@hotmail.gr

ODETA MERFELDAITĖ – Doctor of Social Sciences (Educational Science), Associate Professor at Mykolas Romeris University, the Institute of Educology. Scientific interests: social pedagogical aid; child welfare and socialization. Published (together

with co-authors) a monograph „Implementation of Average Child Care in Socialization Centres: Socio-Educational Aspect (2011); a scientific study “Pedagogues’ Qualification Upgrading in Lithuania and Development Opportunities” (2013); prepared 15 articles for national and international scientific journals.

E-mail: o.merfeldaite@mruni.eu

Ο **ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΚΑΣ** είναι Επικ. Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σπούδασε Παιδαγωγικά και Δημόσια Διοίκηση στην Ελλάδα και έχει διδάξει σε διάφορα Πανεπιστήμια όπως στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Έχει δημοσιεύσει διάφορα εκπαιδευτικά άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά στην Ελλάδα και σε πρακτικά Συνεδρίων. Έχει συμμετάσχει επίσης σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και την Εκπαιδευτική Πολιτική.

E-mail: thbakas@cc.uoi.gr

Η **ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΜΩΡΑΪΤΟΥ** είναι λέκτορας της Γνωστικής Γηρο-Ψυχολογίας στο Τμήμα Ψυχολογίας, στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Είναι συγγραφέας και συ-συγγραφέας 35 άρθρων, δημοσιευμένων σε διεθνή και Ελληνικά επιστημονικά περιοδικά και βιβλία, καθώς και 61 ανακοινώσεων, προσκεκλημένων και άλλων, σε διεθνή και Ελληνικά συνέδρια. Είναι μέλος της Εκδοτικής Ομάδας (2006-) του Journal of Happiness Studies. Υπήρξε Βοηθός Έκδοσης (2006-2009) του περιοδικού Learning and Instruction. Κατά το τρέχον χρονικό διάστημα, είναι Κριτής στα περιοδικά Hellenic Journal of Psychology, Social Indicators Research, Psychology Research and Behavior Management, Metacognition and Learning. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα προσανατολίζονται προς την ψυχολογία της διά βίου ανάπτυξης και της γήρανσης και ειδικότερα, προς τις γνωστικές και θυμικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διά βίου ανάπτυξη και τη γήρανση, καθώς και προς τη θετική γήρανση.

E-mail: demorait@psy.auth.gr

ΤΖΕΝΗ ΠΑΓΓΕ

Από τον Απρίλιο του 1994 έως το 1998 Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έπειτα από τον Σεπτέμβριο του 1998 Επικ. Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με γνωστικό αντικείμενο "Πληροφορική και Εφαρμοσμένα Μαθηματικά με

έμφαση στα εκπαιδευτικά προγράμματα". Από το 2003 έως 2008 Αναπλ. Καθηγητής στο ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και από το 2008 εως σήμερα Καθηγητής στο ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Από το Μάρτιο του 2002 (ΦΕΚ 111/24-5-2002) Αντιπρόεδρος του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών του Παν/μιου Ιωαννίνων και από το Μάρτιο του 2006-2008 Πρόεδρος του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών. Το 2007-2009 και το 2013 Αναπλ. Πρόεδρος ΠΤΝ. Κοσμήτορας της ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από το 2008 έως το 2013. 2000-2002 αναπληρωματικό μέλος της προσωρινής ΓΣ του Τμήματος Επιστημών Τέχνης (μετέπειτα ονομασθέν Τμήμα Πλαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης) και υπεύθυνη στην σύνταξη του πρώτου οδηγού Σπουδών του Τμήματος αυτού. Εκπρόσωπος του Τμήματος στο Κέντρο Διαχείρισης Δικτύων ορισμένη από τη ΓΣ του ΠΤΝ (αριθ. 514/28-2-2002)
E-mail: jragge@cc.uoi.gr

Η **ΓΕΩΡΓΙΑ ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ** είναι επίκουρη καθηγήτρια της Γνωστικής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Είναι συγγραφέας και συ-συγγραφέας 27 άρθρων, δημοσιευμένων σε διεθνή και Ελληνικά επιστημονικά περιοδικά και βιβλία, καθώς και 55 ανακοινώσεων, προσκεκλημένων και άλλων, σε διεθνή και Ελληνικά συνέδρια. Είναι μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής Κριτών (2013-) του Journal of Education, Psychology and Social Sciences. Κατά το τρέχον χρονικό διάστημα, είναι Κριτής στα περιοδικά Hellenic Journal of Psychology, Metacognition and Learning, Basic Research Journal of Education and Review, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Psychology Research. Στα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνονται οι γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, η αυτο-ρύθμιση και η ψυχολογική αξιολόγηση.

E-mail: gpapanto@uoi.gr

ROMAS PRAKAPAS – Doctor of Social Sciences (Educational Science), Associate Professor at Mykolas Romeris University, the Institute of Educology. Scientific interests: law education, research methodology. Published (together with co-authors) scientific studies: "Strengthening expert consulting skills in local education authorities and country governor's administrations" (2009), "Pedagogues' Qualification Upgrading in Lithuania and Development Opportunities" (2013); prepared more than 30 articles for national and international scientific journals.

E-mail: prakapas@mruni.eu

SPIRIDON KAMTSIOS PhD, is a physical education teacher in primary school since 2001. He received his BSc in Aristotle University of Thessaloniki (Department of Physical Education) and his MSc (pedagogy and creativity learning in physical education context) in Democritus University of Thrace (Department of Physical Education and Sport Sciences). He received his PhD (educational psychology) in University of Ioannina (Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology, Section: Psychology). He has 28 publications in peer reviewed Greek and international journals. He has more than 47 publications in national and international congress proceedings while his work has been cited 78 times (international journals, congresses, books, thesis). His main research interests concern a) educational psychology: hardiness and its dimensions in school settings, stress interventions, coping, school psychology b) physical education: attitudes towards exercise, obesity and exercise.

E-mail: spiroskam@gmail.com

EVANGELIA KARAGIANNOPOULOU PhD, is an educational psychologist, assistant professor in Department of Philosophy, Education and Psychology, Section: Psychology, University of Ioannina, Greece. Her main research interests concern learning in higher education, stress and coping.

She has published a book focused on learning, with reference to the object relations theory. She has contributed to many conferences and has published many papers in Greek and International journals.

E-mail: ekaragia@cc.uoi.gr

Ο **ΣΥΨΑΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ** είναι πληροφορικός, μόνιμος εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με πτυχίο Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών από το ΕΚΠΑ (2001), μεταπτυχιακό δίπλωμα στα Ολοκληρωμένα Συστήματα Υλικού και Λογισμικού από το Πανεπιστήμιο Πατρών(2004) και είναι υποψήφιος Διδάκτορας στο Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών και Εκπαίδευσης από Απόσταση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την ηλεκτρονική μάθηση, τη φορητή μάθηση (m-Learning), την εκπαίδευση από απόσταση, τα κοινωνικά δίκτυα, τη χρήση πράσινων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και έχει συμμετάσχει σε ελληνικά

συνέδρια με σχετική θεματολογία. Έχει εργαστεί σε εταιρεία τηλεπικοινωνιών (ΙΝΤΡΑΚΟΜ) καθώς και ως Έκτακτος Εργαστηριακός Συνεργάτης στο ΤΕΙ Ηπείρου.

E-mail: sipsas@gmail.com

Ο **ΕΥΘΥΜΙΟΣ ΤΟΛΙΟΣ** είναι πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του ίδιου Πανεπιστημίου. Έχει παρακολουθήσει πλήθος διεθνών και ελληνικών συνεδρίων, καθώς επίσης έχει αποτελέσει και μέλος σε οργανωτικές επιτροπές επιστημονικών συνεδρίων και ημερίδων.

Η **ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ ΤΣΙΤΣΑΝΟΥΔΗ-ΜΑΛΛΙΔΗ** είναι Λέκτορας Γλωσσολογίας και Ελληνικής Γλώσσας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει διδάξει σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στα Πανεπιστήμια Θεσσαλίας, Ιωαννίνων και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Επιστημονικά της βιβλία χρησιμοποιούνται ως συγγράμματα σε αρκετές πανεπιστημιακές σχολές. Μελέτες της έχουν δημοσιευθεί σε περιοδικά με Κριτές στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Είναι αναπληρώτρια εκδότρια διεθνούς αμερικανικού γλωσσολογικού περιοδικού και Κριτής σε ελληνικά και διεθνή γλωσσολογικά περιοδικά. Για το επιστημονικό έργο της έχει βραβευθεί από το αμερικανικό ίδρυμα Untested Ideas Research Center της πολιτείας της Νέας Υόρκης, τη Διεθνή Ένωση Ελλήνων Λογοτεχνών κ.ά. Είναι παντρεμένη με τον κ. Γ. Μαλλίδη και έχουν δύο παιδιά. Υπογράφει τα ακόλουθα επιστημονικά βιβλία:

-Η λαϊκή γλώσσα των ειδήσεων – Μια στάση απατηλής οικειότητας, Εμπειρία Εκδοτική, 2006.

-Το θέμα και το θύμα – Γλώσσα, Εκπαίδευση και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, Εμπειρία Εκδοτική, 2008.

-Η γλώσσα των ΜΜΕ – Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την προσχολική ηλικία, Λιβάνης, 2011.

-Η γλώσσα της εξουσίας στις ημέρες του μνημονίου, Ζαχαράκης, 2011.

-Η διαχείριση του πόνου στη δημόσια σφαίρα – Από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση (επιμ.), Προπομπός, 2012.

-Language and Greek crisis. An analysis of form and content. New York: Untested Ideas Research Center, 2013.

-Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση: Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg, 2013.

-Empirical Language Research. Letting the Data Speak for Themselves (Huang, J. & Tsitsanoudis – Mallidis, N.eds.) New York: Untested Ideas Research Center, 2013.

E mail: nitsi@cc.uoi.gr

Η **ΆΝΝΑ ΧΡΥΣΑΝΘΙΔΟΥ** είναι ψυχολόγος, απόφοιτη του Τμήματος Ψυχολογίας, του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

ABSTRACTS

Modern language use of the adverb "οπου": The "errors" of today, "rule" of tomorrow?

Nikoletta Tsitsanoudi-Mallidi

ABSTRACT

The paper is part of the scientific field of Applied Linguistics and deals with the language uses of the adverb "*οπου*" that is endemic in modern Greek language. We analyze 122 examples of uses of the spoken and written language which have been taken from a. electronic media discourse b. scientific texts c. political speeches, and d. toddlers speech. As we explain, whenever the uses of "*οπου*" are evaluated based on the norms and rules of grammar, we have to do less or more with "linguistic error". More specifically, we notice a domination of "*οπου*" in certain syntactic environments for which the grammar rules work prohibitively. Current language mistakes are eventually treated as predictors of traces of future language changes. The widespread use of "*οπου*" in the level of televisional and scientific discourse leads to the conclusion that language conversion has already occurred or gradually is getting completed. Finally the paper highlights one of the changes that characterize the language showing that the beginning of change, lesion, or deviation is based on the principle of continuity of language.

KEY-WORDS: language mistake, historical spelling, language use, grammar, syntactic environments, simplifying, deviation

ABSTRACT

This study refers to the administrative training of candidates' school teachers and of kindergarten teachers which they have received from schools which attended the period since the founding of the Modern Greek state in 1834 until the abolition of Pedagogical Academies 1990. The aim of this paper is to present and analyze the evolution of management training for candidates' school teachers and of kindergarten of our country in this great period. The presentation and analysis of data which are cataloged from legislative texts and curricula show that a small or large extent throughout the duration of the period to which is investigating the present work, there was provision for provide administrative training for candidates school teachers and kindergarten teachers.

KEY-WORDS: Management training, law school, Teaching Centre, Educational Academies, Schools Early Childhood Curricula.

Educational - cultural practices of parents and social origin

Theodoros V. Thanos & Efthimios Tolios

ABSTRACT

This present study examines the educational practices of parents aimed at shaping the free culture of preschool children in relation to their social class. Based on the theory of Bourdieu, whereby the free culture is a key facet of the cultural capital of the individual. School requires and evaluates the free culture, without, however, teaching it. For this reason, free culture contributes to the reproduction of social inequalities in school. The practices used by parents in shaping the culture of freedom of children, such as visits to museums, archaeological sites, exhibitions, etc., are in essence cultural practices and differentiate according to social class. The analysis of the survey data shows that infants differentiate between them as to cultural experiences depending on the occupation and education level of parents. Specifically, infants with parents practicing higher in the social hierarchy and professions with high level of education have more cultural experiences, compared to infants whose parents exert lower in the social hierarchy and occupations with low educational level. It is concluded that teachers can compensate for these differences by offering similar experiences and contributing to a permanent attitude of respective practices.

KEY-WORDS: educational practices, cultural practices, cultural capital, liberal culture, social reproduction, habitus

Civic pluralism and intercultural transformative education: Rethinking the dichotomy “us” vs “others”

Eugenia Arvanitis

ABSTRACT

This article focuses on the cultural and educational parameters that shape social cohesion through inclusiveness and intercultural learning, awareness and action. In doing so it utilizes the notion of *civic pluralism* (Kalantzis & Cope, 2013), as a diverse and inclusive milieu in which the modern aspects of otherness (the dichotomy "us" vs "others"), the terms 'immigrant', 'xenos', cultural racism, and multiculturalism are reshaped. Finally, this article attempts a preliminary account of the contribution of *transformative intercultural education* in the education of the modern citizen.

KEY-WORDS: migrant, “other”, “xenos”, diversity, interculturality, cultural racism, civic pluralism, (intercultural) social capital, transformative (intercultural) education.

The Effect of Negative and Positive Affect on Verbal Fluency of Older Adults

Eleni Gioumidou, Anna Chrysanthidou, Despina Moraitou, Georgia Papantoniou

ABSTRACT

The present study aimed at investigating the effect of affect on verbal fluency of persons aged 55 years and more, as well as the effect of individual-demographic factors on verbal fluency, through affect. The sample was consisted of 60 persons spanning a distribution of ages between late middle age and old age. The participants were administered the Geriatric Depression Scale (GDS), the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) and the Verbal Fluency Test of the D-KEFS neuropsychological battery. Results suggested that among the affective factors, it was only the presence of depression symptoms that significantly reduced performance in all verbal fluency tasks. Furthermore, individual-demographic factors as age, educational level and physical exercise appeared to influence directly, and not through the affective factors, verbal fluency of older people. More specifically, age was found to have a statistically significant negative effect on all tasks of verbal fluency. On the contrary, educational level had a positive effect on participants' performance on verbal fluency tasks. Physical exercise also served as a factor of compensation, concerning the decline in performance, especially on the second verbal fluency task.

KEY-WORDS: Cognitive aging, Task switching, Phonological fluency, Semantic fluency, Emotional valence

Motor Efficiency Of Preschool Children And Its Relationship With Their Body Development Indicators

Zaragas K. Charilaos

SUMMARY

This study investigated the degree of motor performance (DMP), the body development indicators (height, weight, body mass index - BMI) of preschool children as well as the relationship between these variables. The sample consisted of 276 children, aged 4 years old and 5 months to 5 years old and 8 months (149 boys and 127 girls) who were selected randomly from public kindergartens. An array of kinetic tests was used and the motor performance was assessed through a multitude of eighteen motor activities - games. They were made body measurements of height, weight and body mass index. There were also set tables of frequency distribution with the relative percentages and of the descriptive elements with their graphic representations. A multivariable range analysis was made (MANOVA) concerning the elements of gender and age and later on it was used the factor of Pearson correlation between the degree of motor performance (DMP) and the developmental body indexes. Finally, the statistical method of ANCOVA was applied for the differences of DMP in the teams of gender and age taking into consideration the influence of BMI. According the results of the research for the DMP the children were classified in categories such as very good, good, normal and under the regular level with no child showing any kinetic leanness, however no significant differences were observed between boys and girls except in the age groups, with the older achieving significantly higher means of motor performance. Concerning the body mass index the children were classified into categories such as underweight, normal, overweight and obese while they were observed significant differences in gender averages, with the girls presenting a higher average as well as they were observed differences in the aged groups. Pearson correlation showed a non-statistically significant relationship between the degree of motor performance and the body mass index. It was also shown that the body mass index doesn't affect the preschool children's degree of motor performance. The kindergartener should help the body and motor development towards the right direction not only through children's involvement with the appropriate methods of kinetic activities but with the information to children and parents regarding the proper nutrition too so as the educators fulfill substantially their educational work.

KEY-WORDS: Motor efficiency, battery of motor tests, body measurements, body mass index, preschool and kindergarten children, assessment

**The effect of test anxiety on Mini Mental State Examination (MMSE):
examining the role of age and basic biomarkers related to cognitive aging**

Krystallenia Diminidou, Despina Moraitou, Georgia Papantoniou

ABSTRACT

The present study aimed at investigating the direct effect of test anxiety on Mini Mental State Examination (MMSE) as well as the possible indirect effect of age and basic biomarkers related to cognitive aging, on Mini Mental State Examination (MMSE), through test anxiety. The sample was consisted of 60 persons aged 55 years and over. At first, participants were asked to answer a series of questions related to individual-demographic factors and whether they had a diagnosed hypertension, hypercholesterolemia, or/and diabetes. Then, they were asked to respond to an inventory tapping trait anxiety generally felt before, during and after an examination of their cognitive abilities. They were also examined via the MMSE. The statistical analyses of the data gathered, showed that test anxiety affects MMSE performance. Specifically, it was found that from the two basic dimensions of test anxiety only emotionality has a direct negative effect on MMSE performance, while worry has not. Age and the biomarker "diabetes" were also found to influence negatively MMSE performance. However, their effects on MMSE performance were direct and not indirect, through test anxiety. Indeed, diabetes directly affects both MMSE performance and emotionality, eliminating in this way the effect of emotionality on MMSE performance.

KEY-WORDS: Test anxiety, Worry, Biomarkers, Cognitive aging, Diabetes, Emotionality.

Exploring academic hardiness in Greek students: Links with achievement and year of study.

Kamtsios Spiridon & Karagiannopoulou Evangelia

ABSTRACT

The purpose of the study was two-fold: a) to investigate the psychometric properties of the revised Academic Hardiness Scale (R-AHS) in the Greek educational content and b) to investigate relationships between academic hardiness, achievement and year of study in Greek undergraduates. A total of 478 undergraduates completed the R-AHS. Findings from exploratory factor analysis revealed three factors (commitment, control and challenge) accounting for 38.65% of the total variance. High reliability coefficients were obtained for the R-AHS factor scores. The final instrument contains 38 questions. The results of the study indicate a relation between academic hardiness and grade point average (GPA was the academic performance criterion). Commitment was most highly positively correlated with academic achievement. Across the years of study, students appeared less committed and less likely to perceive academic demands as challenge. The findings are discussed in the context of the recent literature.

KEY-WORDS: academic hardiness, grade point average, hardiness, undergraduates.

Educational games using Information and Communication Technologies for the development of environmental awareness of children

Athanasios Sypsas, Aspa Lekka, Jenny Pange

SUMMARY

The environmental awareness of students is a critical factor in the educational process. The proper use of ICT can help to conserve natural resources and therefore considered green technologies. The widespread use of ICT in education enables integration of educational games for developing environmental awareness among children. The aim of this paper is to present a selection of educational games that teachers and students can find on the Internet for their awareness and activation on environmental issues.

KEY-WORDS: Environmental awareness, ICT, green technologies, educational games

CV AUTHORS

THOMAS BAKAS is Assistant Professor of Educational Policy and Administration in the Education Department of Preschool Education, University of Ioannina. He studied Education and Public Administration in Greece and has taught at various universities such as, at the University of Thessaly, at the University of Athens and at Greek Open University. He has published several articles in educational journals in Greece and conference proceedings. He has also participated in Greek and international conferences. His research interests focus on educational management and the educational policy.

E-mail: thbakas@cc.uoi.gr

ANNA CHRYSANTHIDOU is psychologist. She graduated from the School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Greece.

KRYSTALLENIA DIMINIDOU is psychologist. She graduated from the School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Greece.

LETA DROMANTIENĖ— a Doctor of Humanities, Doctor Habilitus and Professor of Social Science, a Dean of Social Policy Faculty at Mykolas Romeris University (Vilnius, Lithuania). The fields of her research interests are European social policy and social cohesion, lifelong learning, management of higher education. She is an author of monograph Creation of Social Europe (Vilnius, 2008) – ISBN978-9955-19-080-6, author and co-author of numerous articles on European social integration and lifelong learning in peer-reviewed academic periodicals; an editor in chief of academic papers Social Work (Socialinis Darbas) – ISSN1648-4789, a member of editorial board of other research papers; coordinator and expert in national and international research projects.

E-mail: dromante@mruni.eu

ELENI GIOUMIDOU is psychologist. She graduated from the School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Greece.

VALDONĖ INDRAŠIENĖ – Doctor of Social Sciences (Educology), Professor of Social Sciences, Director of the Institute of Educology, the Faculty of Social Policy at

Mykolas Romeris University (Vilnius, Lithuania). Scientific interests: social pedagogical facilitation, educational technologies. Published (together with co-authors) a monograph „Implementation of Average Child Care in Socialization Centres: Socio-Educational Aspect (2011); a scientific study “Pedagogues’ Qualification Upgrading in Lithuania and Development Opportunities” (2013); prepared more than 50 articles for national and international scientific journals; a member of the editorial board of the academic paper *Social Work*.

E-mail: v.indrasiene@mruni.eu

SPIRIDON KAMTSIOS PhD, is a physical education teacher in primary school since 2001. He received his BSc in Aristotle University of Thessaloniki (Department of Physical Education) and his MSc (pedagogy and creativity learning in physical education context) in Democritus University of Thrace (Department of Physical Education and Sport Sciences). He received his PhD (educational psychology) in University of Ioannina (Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology, Section: Psychology). He has 28 publications in peer reviewed Greek and international journals. He has more than 47 publications in national and international congress proceedings while his work has been cited 78 times (international journals, congresses, books, thesis). His main research interests concern a) educational psychology: hardiness and its dimensions in school settings, stress interventions, coping, school psychology b) physical education: attitudes towards exercise, obesity and exercise.

E-mail: spirokam@gmail.com

EVANGELIA KARAGIANNOPOULOU PhD, is an educational psychologist, assistant professor in Department of Philosophy, Education and Psychology, Section: Psychology, University of Ioannina, Greece. Her main research interests concern learning in higher education, stress and coping.

She has published a book focused on learning, with reference to the object relations theory. She has contributed to many conferences and has published many papers in Greek and International journals.

E-mail: ekaragia@cc.uoi.gr

ASPA LEKKA was born in Ioannina. She studied mathematics at University of Ioannina, Greece and she is currently a PhD student at the Laboratory of New

Technologies and Distance Learning, University of Ioannina (Greece). She enrolled in the Academy of Entrepreneurship in order to help young entrepreneurs find about funding and working possibilities within the EU.

Her main scientific interests are social networks, entrepreneurship, e-Learning, distance learning and Green Technologies usage in education. She is author of several articles regarding her researching fields and published in peer-reviewed proceedings and volumes

E-mail: aspalekka@hotmail.gr

DESPINA MORAITOU is Lecturer of Cognitive GeroPsychology in the School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Greece. She is author and co-author of 35 articles published in international and Greek journals and books as well as of 61 presentations, invited and others, in international and Greek conferences. She is member of the Editorial Board (2006-) of the Journal of Happiness Studies. She was Editorial Assistant (2006-2009) of the journal Learning and Instruction. Currently she is Reviewer of the journals Hellenic Journal of Psychology, Social Indicators Research, Psychology Research and Behavior Management, Metacognition and Learning. Her research interests lie on the psychology of lifespan development and aging, and specifically cognitive and affective processes during lifespan development and aging, and positive aging.

E-mail: demorait@psy.auth.gr

JENNY PANGE

From April 1994 to 1998 Lecturer at the Department of Preschool Education, University of Ioannina. From September 1998 Assistant Professor at the Department of Preschool Education, University of Ioannina, in the field of "Information Technology and Applied Mathematics with emphasis in educational programs". From 2003 to 2008 Assoc. Professor at the University of Ioannina, PTN and from 2008 until today Professor at the University of Ioannina, PTN. Since March 2002 Vice President of the School of Department of Preschool Education, University of Ioannina and from March 2006 to 2008 President of the School of Department of Preschool Education. In 2007-2009 and 2013 Assoc. President of Department of Preschool Education. Dean of SCHOOL of SCIENCE EDUCATION, University of Ioannina from 2008 to 2013. 2000-2002 Alternate member of the temporary GM Department of Art Science (later named Department of Plastic Arts and Art Sciences) and responsible in

developing the first study guide in that Department. Representative of the Department in the Network Operations Center.

E-mail: jpagge@cc.uoi.gr

GEORGIA PAPANTONIOU is assistant professor of Cognitive Psychology in the Department of Early Childhood Education, University of Ioannina, Greece. She is author and co-author of 27 articles published in international and Greek journals and books as well as of 55 presentations, invited and others, in international and Greek conferences. She is member of the Reviewers Scientific Committee (2013-) of the Journal of Education, Psychology and Social Sciences. Currently, she is Reviewer of the journals Hellenic Journal of Psychology, Metacognition and Learning, Basic Research Journal of Education and Review, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Psychology Research. Her research interests include cognitive processes during childhood, self-regulation and psychological assessment.

E-mail: gpapanto@uoi.gr

ROMAS PRAKAPAS – Doctor of Social Sciences (Educational Science), Associate Professor at Mykolas Romeris University, the Institute of Educology. Scientific interests: law education, research methodology. Published (together with co-authors) scientific studies: "Strengthening expert consulting skills in local education authorities and country governor's administrations" (2009), "Pedagogues' Qualification Upgrading in Lithuania and Development Opportunities" (2013); prepared more than 30 articles for national and international scientific journals.

E-mail: prakapas@mruni.eu

ODETA MERFELDAITĖ – Doctor of Social Sciences (Educational Science), Associate Professor at Mykolas Romeris University, the Institute of Educology. Scientific interests: social pedagogical aid; child welfare and socialization. Published (together with co-authors) a monograph „Implementation of Average Child Care in Socialization Centres: Socio-Educational Aspect (2011); a scientific study "Pedagogues' Qualification Upgrading in Lithuania and Development Opportunities" (2013); prepared 15 articles for national and international scientific journals.

E-mail: o.merfeldaite@mruni.eu

THEODODOS V. THANOS is an elected Assistant Professor in Sociology of Education in the Department of the Pre-school Education of the University of Ioannina. His academic interests cover subjects of child socialization in the family and the school, of the relationships between education and social reproduction, the transition of young graduate to work, school violence and school mediation. He has organized educational conferences, and published various articles. He also has taken care of two collective volumes concerning social inequalities in education, school violence and mediation. Finally, he is the author of the books: *Sociology of social inequalities in education* (publ.by Nisos), *Deviant and delinquent behavior of students in school* (Publ. by Kyriakidis), and *Education and social reproduction in post-war Greece* (publ. by Kyriakidis).

E-mail: ththanos@cc.uoi.gr

SYPSAS ATHANASIOS studied computer science and Telecommunications at the National & Kapodistrian University of Athens, Greece (2001). He received his MSc in Intergraded Systems of Hardware and Software from University of Patras, Greece (2004) and he is PhD student at the Laboratory of New Technologies and Distance Learning, University of Ioannina (Greece). His main scientific interests are e-Learning, m-Learning, distance learning, social networks and Green Technologies usage in education. He is author of several articles regarding his researching fields and published in peer-reviewed proceedings and volumes. He has been working in Telecommunication Industry (INTRACOM) and as a scientific collaborator at TEI of Epirus.

E-mail: sipsas@gmail.com

EFTHIMIOS TOLIOS is a graduate of the Department of Philosophy, Education and Psychology of the University of Ioannina. He is also a graduate of the Department of Pre-School Education of the above mentioned University. He has attended in several national and international conferences and he has been an active committee member organizing scientific conventions and day conferences.

NIKOLETTA TSITSANOUDIS – MALLIDIS (Ph.D.) is an elected Assistant Professor of Linguistics and Greek Language at the Pre – School Education Department of the University of Ioannina in Greece. She has taught language, mass media and journalistic discourse in several Greek universities. Issues and papers of her have

been published in refereed journals in Greece, Europe and United States She is the author of 12 scientific and literary books. Recent scientific books of her are used as textbooks in University departments of Ioannina, Athens and Thessaly. She is associate editor of international linguistic journal in USA and reviewer in several international journals. She has been till now academic coordinator of three major programs of Greek Language teaching in the International Cultural Center "Stavros Niarchos" in Ioannina. She is awarded by the International Union of Writers and Artists, municipalities, humanitarian and cultural associations. Besides, she is the recipient of the 2013 "Untested Ideas Outstanding Research Scholar Award" and "Untested Ideas Outstanding Journal Reviewer Award". She has worked for many years as a journalist for major newspapers in Greece and managed regional television and radio media. She is an active member of Association of European Journalists (AEJ). She is married with Mr. George Mallidis and have two children.

E mail: nitsi@cc.uoi.gr

CHARILAOS ZARAGAS is an elected Assistant Professor in Kinetic Education and Learning, Department of Early Childhood Studies, University of Ioannina. He studied Physical Education and Sport Science, National Kapodistrian University of Athens., Psychology, Department of Philosophy-Pedagogy University of Ioannina, Kinisiology, Physical Education and Athletics Department of Serres, Aristotle University of Thessaloniki. His scientific research interests include motor learning and education in preschool and school age, psychomotor therapy, and pedagogical, psychological and sociological dimensions of motor learning. He has published a monograph, in Conference Proceedings and in scientific Journals in Greece and other countries.

E-mail: hzaragas@cc.uoi.gr

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΒΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ ΤΟΥ Π.Τ.Ν.

Η Επετηρίδα λειτουργεί ως ηλεκτρονικό επιστημονικό περιοδικό με κριτές και δημοσιεύει άρθρα όλων των γνωστικών αντικειμένων των μελών ΔΕΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τα κείμενα μπορεί να έχουν παρουσιαστεί σε Συνέδρια ή να αντιπροσωπεύουν τρέχουσες έρευνες. Η Επετηρίδα δημοσιεύει επίσης άρθρα νέων διδασκόντων του ιδίου Τμήματος, και επιστημονικών συνεργατών με έρευνες που δεν προέρχονται από τη διατριβή τους καθώς και άρθρα από ομιλίες διακεκριμένων ομιλητών που είναι επίτιμοι διδάκτορες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Μορφή Κειμένων

Τα κείμενα πρέπει να κατατίθενται σε ηλεκτρονική μορφή σε Word Windows 1998-2003. Το κάθε κείμενο θα πρέπει να είναι μορφοποιημένο σε σελίδες Α4 στη μία μόνο όψη της σελίδας με περιθώρια (2,54 εκ.) πάνω/κάτω και (3,17 εκ.) δεξιά/αριστερά. Η στοίχιση του κειμένου θα είναι πλήρης, εκτός του τίτλου και των στοιχείων της/του συγγραφέως που θα είναι στοιχισμένα αριστερά. Το διάστημα που θα εφαρμόζεται είναι 1,5. Μονό (1) διάστημα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις υποσημειώσεις, τους πίνακες και στα παραθέματα. Η γραμματοσειρά θα πρέπει να είναι Tahoma και μέγεθος 11 pt. Εννιά (9 pt) στις υποσημειώσεις και στους πίνακες και δέκα (10) στην περίληψη-λέξεις κλειδιά. Η πρώτη σελίδα του κειμένου θα περιέχει κατά σειρά: Μια κενή γραμμή, τον τίτλο της εργασίας με μικρά στοιχεία μεγ. 11, μία κενή γραμμή, το όνομα της/του συγγραφέως. Τα πλήρη στοιχεία του συγγραφέα (Ιδιότητα, ηλεκτρονική διεύθυνση κλπ) θα μπαίνουν στο σύντομο βιογραφικό. Οι παραπομπές εντός του κειμένου θα γράφονται σε παρένθεση και θα έχουν την εξής μορφή: επώνυμο, έτος έκδοσης, σελίδα (Brown, 2007: 24). Οι βιβλιογραφικές αναφορές θα αναγράφονται στο τέλος της εργασίας με αλφαβητική σειρά. Οι ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές θα προηγούνται των ξενόγλωσσων. Τέλος κάθε άρθρο θα πρέπει να συνοδεύεται τόσο από ελληνική όσο και από αγγλική περίληψη.