

## **Η Σχέση της Ανατροφοδότησης των Μαθητών από Εκπαιδευτικούς, Συμμαθητές & Γονείς με την Ηλικία, το Φύλο και το Πλήθος των Αδελφών τους**

*Τσάκαλης Παναγιώτης, Διδάσκων Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

### 1. Εισαγωγή

Η ποιότητα και η κατεύθυνση της ανθρώπινης επικοινωνίας και δράσης διαμορφώνονται από τον τρόπο με τον οποίο ενεργεί κάποιος, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίον κάποιος αντιλαμβάνεται τις ενέργειες των συνανθρώπων του. Η πρώτη περίπτωση αφορά στην ανατροφοδότηση που μας παρέχουν οι άλλοι και η δεύτερη αφορά στον τρόπο που εμείς την προσλαμβάνουμε. Η έννοια της ανατροφοδότησης παραπέμπει στη δράση και τη συμπεριφορά των ατόμων που απαρτίζουν τον κοινωνικό περίγυρο ενός ατόμου και σημαίνει «κλήψη πληροφορίας από ένα σύστημα σχετικά με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ενεργειών και την όλη λειτουργία του. Αυτή η πληροφορία χρησιμοποιείται από το σύστημα για την τροποποίηση της συμπεριφοράς του. [...] ο άνθρωπος είναι ένα αυτορρυθμιζόμενο σύστημα, αφού ενεργεί ή αντιδρά στο περιβάλλον του λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα του περιβάλλοντος που επιδρούν στον οργανισμό του μέσω κυρίως των αισθητήριων οργάνων του, και λαμβάνοντας γνώση των αποτελεσμάτων των πράξεών του αντιδρά αντίστοιχα ή ρυθμίζει παραπέρα τη συμπεριφορά του. Η γνώση των αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς του αποτελεί ένα είδος επανατροφοδότησης, προκειμένου να ακολουθήσουν νέες ενέργειες ή αντιδράσεις» (Παπαδόπουλος, 2003:72-73).

Εστιάζοντας στο σχολικό περιβάλλον που μας αφορά άμεσα, πρέπει να επισημάνουμε ότι ο τρόπος που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη στάση και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών και των γονέων τους, έχει άμεση σχέση με την ποιότητα και την αξία που εκτιμούν ότι τους αποδίδουν οι άλλοι, αλλά και κατ' επέκταση με την αξία που οι ίδιοι αποδίδουν στον εαυτό τους. Η έννοια του εαυτού αφορά σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο σύνολο αντιλήψεων και χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τον τρόπο που βιώνει, αντιλαμβάνεται και αξιολογεί το κάθε άτομο το πρόσωπό του σε σχέση με τους άλλους (Μπρούζος, 2004). Η αυτοεικόνα των μαθητών, συνεπώς, αποτελεί αντανάκλαση της εικόνας που προβάλλουν οι «σημαντικοί άλλοι» γι' αυτούς, λειτουργώντας ως βασικό κριτήριο εκτίμησης και σχεδιασμού της συμπεριφορά και δράσης τους (Λεονταρή, 1996· Μακρή-Μπότσαρη, 1999 & 2001· Dickerson, 2000· Τριλίβα & Chimienti, 2002· Τσάκαλης, 2005· Τσάκαλης & Σούρλου, υπό δημ.).

Τα παιδιά μαθαίνουν να αξιολογούν τις πραγματικές εμπειρίες τους χρησιμοποιώντας σε μεγάλο βαθμό την ανατροφοδότηση που δέχονται στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα προβαίνουν σε κοινωνικές συγκρίσεις με τους συμμαθητές τους, διαμορφώνοντας έτσι τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητά τους (Boekaerts, 2002). Μαθητές που θεωρούν την αξιολόγηση και την κριτική των άλλων, σύμφωνα με έρευνες (Κολιάδης, κ.ά., 2002· Newman & Schwager, 1995), ως συμβολή στην ακαδημαϊκή και προσωπική βελτίωσή τους, αποκτούν περισσότερες γνώσεις από εκείνους τους μαθητές που τις αντιλαμβάνονται ως δείκτες της «εξυπνάδας» και της μελλοντικής «επιτυχίας» τους. Από αυτό προκύπτει εύλογα ότι το άτομο με τη συμπεριφορά του δεν αντιδρά στην «πραγματικότητα», αλλά στην αντίληψή του για την πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώνεται από το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του, δηλαδή από τον τρόπο που ερμηνεύει και αξιολογεί τις εμπειρίες που βιώνει σε αντιδιαστολή με το πρόσωπό του και τα σημαντικά πρόσωπα του κοινωνικού του περιγύρου (Trevarethen, Kokkinaki & Fiamenghi, 1999). Στην περίπτωση, μάλιστα, που κάποιος διαμορφώσει αρνητική αυτοεικόνα κινδυνεύει είτε να αρχίσει να «αλιεύει» από την ανατροφοδότηση των άλλων ενδείξεις που επιβεβαιώνουν ότι και οι τελευταίοι του αποδίδουν χαμηλή αξία ή κινδυνεύει να αρχίσει να προκαλεί την αρνητική ανατροφοδότηση που αναμένει, ενέργεια που ονομάζεται ιδιοτελής προκατάληψη και σχετίζεται με την ιδέα της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης και απόδειξη της σπουδαιότητας της ανατροφοδότησης είναι οι μαθητές αυτοί να μην αναγνωρίζουν τίποτε θετικό απ' όσα καταφέρνουν και να μεγεθύνουν τις ευθύνες και τις ενοχές

τους για όσα αρνητικά συμβαίνουν, με πολύ αρνητικές συνέπειες για την πνευματική και συναισθηματική ισορροπία τους, αλλά ακόμη και για την ψυχική τους υγεία (Τσάκαλης, 2005). Αντίθετα, η ορθά παρεχόμενη θετική ανατροφοδότηση προς τους μαθητές συμβάλλει στη βελτίωση της προσπάθειας που καταβάλλουν, του αποτελέσματος της προσπάθειάς τους και, κυρίως, του τρόπου αντίληψης και χειρισμού της εκάστοτε αποτυχίας και αρνητικής αξιολόγησης από τρίτους (Black, 2003).

Η ανατροφοδότηση παρέχεται είτε μέσω προφορικών πληροφοριών (Magill, Chamberlain & Hall, 1991· Schmidt, 1991· McCullagh, 1993) είτε με την επίδειξη προτύπου (Bandura, 1969 & 1971· Landers & Landers, 1973· Martens, Burwitz & Zuckerman, 1976· Sheffield, 1961) και συνήθως αποσκοπεί είτε στη διόρθωση μιας συμπεριφοράς ή στην ψυχοπαιδαγωγική ενίσχυσή της, κινητοποιώντας το άτομο προς τη μάθηση, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του και/ή την επίτευξη βελτιωτικών αλλαγών στη συμπεριφορά του (Κολιάδης κ.α., 2002· Μόττη-Στεφανίδη κ.ά., 1998· McCullagh, 1993· Schmidt, 1991). Οι McCullagh, Weiss & Ross (1989) διαμόρφωσαν ένα πρότυπο παρατήρησης για μάθηση το οποίο είχε θετική επίδραση όταν λαμβάνονταν υπόψη τα χαρακτηριστικά ανάπτυξης, το φύλο, η ετοιμότητα και η εμπειρία του μαθητή. Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η ανατροφοδότηση, αλλά και ο τρόπος που αυτή παρέχεται, συχνά επηρεάζονται από τα οικογενειακά (μόρφωση γονέων, διαζύγια, θάνατοι, πλήθος αδελφών, ασθένειες κ.α.) και τα ατομικά (ηλικία, φύλο, τάξη, φιλοδοξίες, κ.λπ.) χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Ανάλογα, λοιπόν, με την επίδραση που ασκούν τα χαρακτηριστικά αυτά στη στάση και συμπεριφορά του κοινωνικού περιγύρου απέναντι στους μαθητές, δημιουργείται ένα αντίστοιχο κλίμα γι' αυτούς που διαμορφώνει τη στάση τους απέναντι στον εαυτό τους και το ρόλο τους στο σχολείο, με κίνδυνο να οδηγηθούν στην απώλεια του αυτοσεβασμού τους, στην παραίτηση, το στιγματισμό και την περιθωριοποίηση (Τσάκαλης, 2005· Τσάκαλης & Σούρλου, υπό δημ.). Αντίθετα, ένας γονέας/εκπαιδευτικός πρότυπο με κύρος για το μαθητή φαίνεται ότι μπορεί να επιδράσει καθοριστικά στη μάθηση και στην αλλαγή της συμπεριφοράς του. (Μπαρζούκα, Μπεργελές & Χατζηχαριστός, 2006). Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν για μια ακόμη φορά τη σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών, επιβάλλοντας τη συστηματική προετοιμασία και κατάρτιση γονέων και ειδικών για αποφυγή σημαντικών σφαλμάτων ανατροφοδότησης, και για παροχή κατάλληλης υποστήριξης στους μαθητές (Χατζηχρήστου, 2004· Cole, Maxwell & Martin, 1997:55-70).

## 2. Στόχος – Υποθέσεις Εργασίας

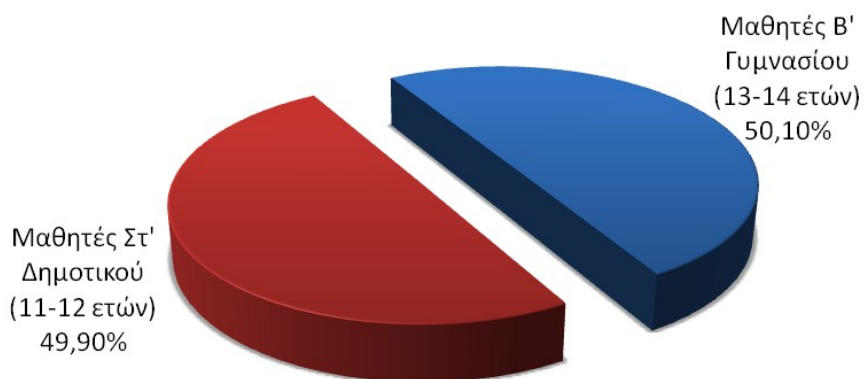
Στα πλαίσια της παραπάνω αναγκαιότητας κινείται και η παρούσα εργασία, που, με αφετηρία παρόμοια ερευνητικά πορίσματα, στοχεύει στην αναζήτηση, μελέτη και ανάδειξη του ρόλου ορισμένων χαρακτηριστικών των μαθητών, όπως το φύλο, η ηλικία και το πλήθος των αδελφών τους, στην ποιότητα και την ποσότητα της ανατροφοδότησης που (εκτιμούν ότι) λαμβάνουν από εκπαιδευτικούς, συμμαθητές/τριες και γονείς και στις επιδράσεις που αυτή ασκεί στη συμπεριφορά/δράση και, εν γένει, στην προσωπικότητα των μαθητών. Η επίτευξη αυτού του στόχου μπορεί να συμβάλλει στην ανάδειξη της αξίας των χαρακτηριστικών αυτών για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και δράσης, καθώς και να οδηγήσει στην κατάρτιση αποτελεσματικότερων προληπτικών/θεραπευτικών παρεμβάσεων για την ουσιαστική υποστήριξη και ενίσχυση των μαθητών. Οι ερευνητικές υποθέσεις που εξετάστηκαν συνοψίζονται στα εξής: Η ανατροφοδότηση που (εκτιμούν ότι) δέχονται οι μαθητές από γονείς, συμμαθητές, εκπαιδευτικούς δεν είναι ανεξάρτητη από α) το φύλο, β) την ηλικία και από γ) το πλήθος των αδελφών τους.

## 3. Μέθοδος

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια ευρείας κλίμακας ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο σε δείγμα μαθητών από τους Νομούς Ιωαννίνων, Θεσπρωτίας, Πρέβεζας και Άρτας. Από τους 2432

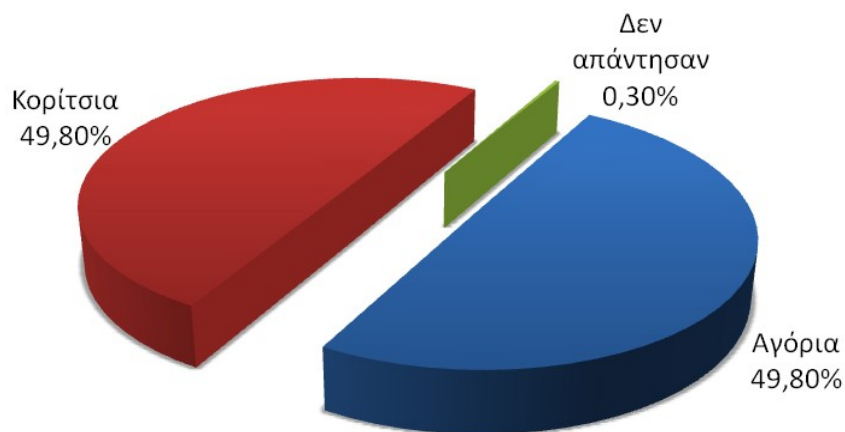
μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 1213 (49,90%) ήταν ηλικίας 11-12 ετών και φοιτούσαν στην Στ' τάξη του Δημοτικού, ενώ 1219 (50,10%) ήταν ηλικίας 13-14 ετών και φοιτούσαν στην Β' τάξη του Γυμνασίου. (Γράφημα 1).

Γράφημα 1. Κατανομή του Δείγματος ως προς την Ηλικία



Από τους 2424 μαθητές που προσδιόρισαν το φύλο τους, οι 1212 (49,80%) ήταν αγόρια και οι 1212 (49,80%) ήταν κορίτσια (Γράφημα 2).

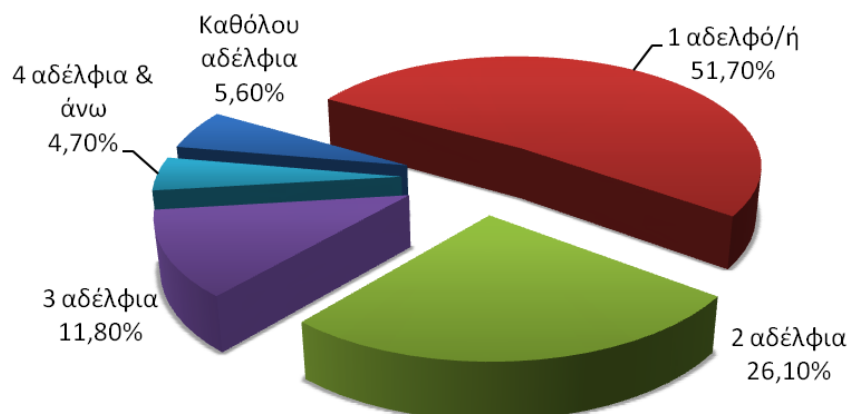
Γράφημα 2. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Φύλο



Επίσης, από τους 2274 μαθητές που προσδιόρισαν το πλήθος των αδελφών τους, 127 (5,60%)

δεν είχαν καθόλου αδέρφια, 1177 (51,70%) είχαν ένα/μία αδελφό/ή, 594 (26,10%) είχαν δύο αδέρφια (49,80%), 269 (11,80%) είχαν τρία αδέρφια και 107 (4,70%) μαθητές είναι τέσσερα αδέρφια και άνω (Γράφημα 3).

Γράφημα 3. Κατανομή του Δείγματος ως προς το Πλήθος των Αδελφών



3.1. Δοκιμασίες: Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο- κλίμακα με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η συγκεκριμένη κλίμακα, η οποία είναι πρωτότυπη<sup>1</sup>, αποτελείται από 36 ερωτήσεις (12 ερωτήσεις που επαναλαμβάνονται τρεις φορές) που ζητούν από τους μαθητές να εκτιμήσουν πόσο συχνά οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές τους έχουν θετική στάση απέναντί τους σε διάφορα ζητήματα. Σε κάθε ερώτηση ο μαθητής πρέπει να επιλέγει μια από τις ακόλουθες απαντήσεις: Πολύ συχνά (1), Συχνά (2), Κάπου-κάπου (3), Σπάνια (4), Ποτέ (5). Κάθε δήλωση αντιστοιχεί στην εκτίμηση του μαθητή για τη συχνότητα θετικής ανατροφοδότησης που δέχεται σε συγκεκριμένο ζήτημα από καθεμιά από τις τρεις κατηγορίες προσώπων. Όσο μικρότερος είναι ο μέσος όρος των 12 ερωτήσεων τόσο πιο θετική ανατροφοδότηση λαμβάνει ο μαθητής από τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα.

3.2. Μετρήσεις-Ανάλυση Δεδομένων: Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του εξειδικευμένου λογισμικού στατιστικής ανάλυσης SPSS v. 14.0 και περιλάμβανε μονομεταβλητές-περιγραφικές και διμεταβλητές-συγκριτικές αναλύσεις (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2002). Οι μονομεταβλητές αναλύσεις είχαν ως στόχο την περιγραφή των πρωτογενών δεδομένων και την παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών τους (κατανομές συχνοτήτων, ποσοστά, μέσες τιμές ( $\bar{X}$ ) κ.ά.). Επίσης, τηρουμένων των τυπικών προϋποθέσεων, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση (factor analysis) με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών (principal axes) και για την περιστροφή των αξόνων εφαρμόστηκε η μέθοδος Varimax, από την οποία προέκυψαν τρεις παράγοντες. Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των 12 ερωτήσεων (items) κάθε παράγοντα, σχηματίζοντας τρεις νέες συνεχείς μεταβλητές, τις οποίες χειριστήκαμε αργότερα ως εξαρτημένες (Coakes & Steed, 1999· Kinnear & Gray, 1994· Τσάντας κ.ά., 1999). Οι φορτίσεις των μεταβλητών που συγκροτούν τους παράγοντες είναι επαρκώς μεγαλύτερες από τα κατώτερα επιτρεπόμενα όρια

<sup>1</sup> Η κλίμακα είναι σταθμισμένη και συνεπώς τα ευρήματά της είναι γενικεύσιμα στον μαθητικό πληθυσμό της Ηπείρου, καθώς προηγήθηκαν διορθωτικές πιλοτικές έρευνες στο συγκεκριμένο πληθυσμό, ενώ η τελική έρευνα έγινε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα (~30%) του παραπάνω πληθυσμού που επιλέχθηκε με κατάλληλη δειγματοληψία. Αντίγραφο της κλίμακας παρατίθεται στο παράρτημα.

0,30 (Schuchard-Fisher κ.ά., 1982), καθώς επίσης και οι συντελεστές διάκρισης ( $r_{it}$ ) των 36 συνολικά μεταβλητών ανταποκρίνονται στα απαιτούμενα όρια (0,20 έως 0,80) (Kinnear & Gray, 1994· Coakes & Steed, 1999).<sup>2</sup> Το συνολικό ποσοστό διασποράς που εξηγούν και οι 3 παράγοντες της ανατροφοδότησης μαζί ανέρχεται στο 42,379%. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach σε κάθε παράγοντα χωριστά και σε όλους μαζί. Όσον αφορά στη συνολική ανατροφοδότηση, ο συντελεστής alpha ισούται με 0,911 και θεωρείται υψηλός, ενώ ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών ισούται με 0,862. Απ' την άλλη ο συντελεστής alpha της ανατροφοδότησης των συμμαθητών/τριών ισούται με 0,892 και, τέλος, εκείνος της ανατροφοδότησης των γονέων ισούται με 0,821 και όλοι θεωρούνται υψηλοί (Litwin, 1995).

Οι διμεταβλητές αναλύσεις είχαν στόχο την εξέταση της ανεξαρτησίας ανάμεσα σε ζεύγη μεταβλητών. Το μέγεθος του δείγματος, σύμφωνα με το κεντρικό οριακό θεώρημα, επέτρεψε να εφαρμόσουμε μεθόδους παραμετρικής στατιστικής παρακάμπτοντας τους ελέγχους της κανονικής κατανομής των μεταβλητών. Αναλυτικότερα, τηρουμένων των τυπικών προϋποθέσεων, εφαρμόστηκε η μέθοδος της σύγκρισης των μέσων τιμών, όπως η δοκιμασία t ( $t$ -test) για τις διχοτομικές-δίτιμες μεταβλητές ή η μέθοδος της Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (One-Way ANOVA) για τις πολυκατηγορικές μεταβλητές, όπου υπήρχε ομοιογένεια διασποράς (ομοσκεδαστικότητα), ενώ σε διαφορετική περίπτωση χρησιμοποιήθηκε το Robust Tests of Equality of Means Welch. Οι μέθοδοι αυτές, ωστόσο, δεν παρέχουν καμιά πληροφορία σχετικά με τις διαφορές μεταξύ των επιπέδων μια κατηγορικής μεταβλητής. Για τον εντοπισμό αυτών των διαφορών (των a posteriori δυαδικών συγκρίσεων) χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των πολλαπλών συγκρίσεων κυρίως με τη μέθοδο Scheffe ή Bonferroni. (Coakes & Steed, 1999· Kinnear & Gray, 1994· Τσάντας κ.ά., 1999).

#### 4. Αποτελέσματα – Ευρήματα

Όσον αφορά στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, αυτή εμφανίζεται μάλλον ουδέτερη ( $\bar{X}$  =2,661) προς συγκρατημένα θετική. Η εκτίμηση των μαθητών για την ανατροφοδότηση που δέχονται από τους συμμαθητές/τριές τους είναι ελάχιστα πιο αρνητική από αυτή που δίνουν για τους εκπαιδευτικούς και κυμαίνεται, επίσης, στα όρια μιας ουδέτερης ( $\bar{X}$  =2,565) προς συγκρατημένα θετικής στάσης. Η εκτίμηση των μαθητών για την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους γονείς τους είναι ιδιαίτερα ( $\bar{X}$  =1,667) θετική, με διαφορά από τις δύο άλλες περιπτώσεις, ενώ η συνολική ανατροφοδότηση ( $\bar{X}$  =2,295) εμφανίζεται συγκρατημένα θετική. Ειδικότερα, αθροίζοντας τις απαντήσεις των μαθητών ανά ερώτηση, στη θετική πλευρά των ερωτήσεων (Πολύ Συχνά + Συχνά), προκύπτει ένα ελάχιστο ποσοστό της τάξεως του 26,7% των μαθητών που εκτιμά ότι δέχεται αρκετά συχνά θετική ανατροφοδότηση σε κάποιο ζήτημα (αφορά στους εκπαιδευτικούς) το οποίο φτάνει σε άλλες περιπτώσεις έως το 96,4% (αφορά στους γονείς). Αντίθετα, η εντελώς αρνητική εκτίμηση για τη συχνότητα θετικής ανατροφοδότησης (Ποτέ) φτάνει έως το 31,0% των μαθητών (αφορά στους εκπαιδευτικούς).

Ακολουθούν οι έλεγχοι ανεξαρτησίας των μεταβλητών της ανατροφοδότησης από εκπαιδευτικούς, συμμαθητές/τριες και γονείς καθώς και της συνολικής ανατροφοδότησης με τις δύο δίτιμες-δικοτομικές ανεξάρτητες μεταβλητές «φύλο» και «ηλικία», καθώς και με την πολυκατηγορική μεταβλητή «πλήθους των αδελφών» κάθε μαθητή.

---

<sup>2</sup> Περισσότερα για τις μέσες τιμές ( $\bar{X}n$ ), τις τυπικές αποκλίσεις ( $S_n$ ), τους συντελεστές διάκρισης ( $r_{it}$ ) και άλλα στατιστικά στοιχεία σχετικά με τα παραπάνω δεδομένα βρείτε στο Τσάκαλης (2006).

Πίνακας 1 Συγκρίσεις μέσω των τιμών της Ανατροφοδότησης ως προς το Φύλο

Ανατροφοδότηση	t-test	df	p value <=
α. Εκπαιδευτικών	-0,898	2267	0,369
β. Συμμαθητών	5,768	2267	0,000**
γ. Γονέων	-0,522	2266	0,602
δ. Συνολική	2,247	2210	0,025*

(κρίσιμη πιθανότητα \*\* $p <= 0,01$ , \*  $0,01 < p < 0,05$ )

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων (Πίνακας 1), προέκυψαν δύο περιπτώσεις με στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές της ανατροφοδότησης που δέχονται οι μαθητές σε σχέση με το Φύλο και δύο περιπτώσεις χωρίς στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Πιο αναλυτικά:

- Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $p <= 0,369$ ) της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών απέναντι στα αγόρια ( $\bar{X}=2,6464$ ) σε σχέση με αυτήν απέναντι στα κορίτσια ( $\bar{X}=2,6746$ ). Επίσης, δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $p <= 0,602$ ) της ανατροφοδότησης των γονέων απέναντι στα αγόρια ( $\bar{X}=1,6635$ ) συγκριτικά με εκείνη απέναντι στα κορίτσια ( $\bar{X}=1,6754$ ).
- Αντίθετα, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $p <= 0,001$ ) της ανατροφοδότησης των συμμαθητών/τριών απέναντι στα αγόρια ( $\bar{X}=2,6606$ ) συγκριτικά με αυτή απέναντι στα κορίτσια ( $\bar{X}=2,4690$ ). Ακόμη, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $p <= 0,025$ ) της συνολικής ανατροφοδότησης που δέχονται τα αγόρια ( $\bar{X}=2,3211$ ) σε σύγκριση με τα κορίτσια ( $\bar{X}=2,2692$ ).

Πίνακας 2 Συγκρίσεις μέσω των τιμών της Ανατροφοδότησης ως προς την Ηλικία

Ανατροφοδότηση	t-test	df	p value <=
α. Εκπαιδευτικών	-11,956	2274	0,000**
β. Συμμαθητών	4,191	2274	0,000**
γ. Γονέων	-7,496	2273	0,000**
δ. Συνολική	-5,834	2217	0,000**

(κρίσιμη πιθανότητα \*\* $p <= 0,01$ , \*  $0,01 < p < 0,05$ )

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων (Πίνακας 2), όλες οι περιπτώσεις ανατροφοδότησης παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές τους σε σχέση με την Ηλικία των μαθητών. Αναλυτικότερα:

- Παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $p <= 0,001$ ) στη μέση τιμή της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές Δημοτικού ( $\bar{X}=2,4763$ ) σε σχέση με αυτή προς τους μαθητές Γυμνασίου ( $\bar{X}=2,8395$ ).
- Επίσης, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $p <= 0,001$ ) στη μέση τιμή της ανατροφοδότησης των συμμαθητών/τριών προς τους μαθητές Δημοτικού ( $\bar{X}=2,6358$ ) σε σύγκριση με εκείνη προς τους μαθητές Γυμνασίου ( $\bar{X}=2,4963$ ).

- Ακόμη, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $p \leq 0,001$ ) στη μέση τιμή της ανατροφοδότησης των γονέων προς τους μαθητές Δημοτικού ( $\bar{X}=1,5833$ ), σε σχέση με την ανατροφοδότησή τους προς μαθητές του Γυμνασίου ( $\bar{X}=1,7518$ ).
- Τέλος, στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $p \leq 0,001$ ) παρατηρήθηκε στη μέση τιμή της συνολικής ανατροφοδότησης που δέχονται οι μαθητές Δημοτικού ( $\bar{X}=2,2267$ ) σε σχέση με την αντίστοιχη που δέχονται οι μαθητές Γυμνασίου ( $\bar{X}=2,3604$ ).

Πίνακας 3 Συγκρίσεις μέσων τιμών Ανατροφοδότησης ως προς το Πλήθος των Αδελφών

Ανατροφοδότηση:	F-test	p value $\leq$
α. Εκπαιδευτικών	0,487 (Anova)	0,745
β. Συμμαθητών	3,691 (Anova)	0,005*
γ. Γονέων	3,765 (Welch)	0,005*
δ. Συνολική	2,965 (Anova)	0,019*

(κρίσιμη πιθανότητα \*\* $p \leq 0,01$ , \*  $0,01 < p < 0,05$ )

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων (Πίνακας 3), τρεις από τις τέσσερις περιπτώσεις ανατροφοδότησης παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές τους ως προς το πλήθος των αδελφών τους, ενώ μόνο η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών δεν παρουσίασε στατιστικώς σημαντική διαφορά. Αναλυτικότερα:

- Δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $F=0,487$ ,  $p \leq 0,745$ ) στις μέσες τιμές της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές χωρίς αδέρφια ( $\bar{X}=2,6011$ ), με έναν αδελφό/μία αδελφή ( $\bar{X}=2,6557$ ), με δύο αδέρφια ( $\bar{X}=2,6637$ ), με τρία αδέρφια ( $\bar{X}=2,7077$ ) και/ή με τέσσερα και άνω αδέρφια ( $\bar{X}=2,6635$ ).
- Αντίθετα, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $F=3,692$ ,  $p=0,005$ ) στη μέση τιμή της ανατροφοδότησης των συμμαθητών/τριών προς τους μαθητές με έναν αδελφό/μία αδελφή ( $p \leq 0,041$ ,  $\bar{X}=2,5422$ ) ή με δύο αδέρφια ( $p \leq 0,028$ ,  $\bar{X}=2,5233$ ) σε σχέση με εκείνους που έχουν τέσσερα αδέρφια και άνω ( $\bar{X}=2,7756$ ).
- Επίσης, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $F=3,765$ ,  $p=0,005$ ) στη μέση τιμή της ανατροφοδότησης των γονέων προς τους μαθητές με έναν αδελφό/μία αδελφή ( $p \leq 0,004$ ,  $\bar{X}=1,6377$ ) σε σχέση με εκείνους που έχουν τρία αδέρφια ( $\bar{X}=1,7669$ ).
- Τέλος, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $F=2,965$ ,  $p=0,019$ ) στις μέσες τιμές της συνολικής ανατροφοδότησης προς τους μαθητές που έχουν τέσσερα ή παραπάνω αδέρφια ( $\bar{X}=2,4098$ ) σε σχέση με τους μαθητές με δύο αδέρφια ( $p=0,034$ ,  $\bar{X}=2,2853$ ), με έναν αδελφό/μία αδελφή ( $p=0,018$ ,  $\bar{X}=2,2770$ ) ή σε σχέση με τα μοναχοπαίδια ( $\bar{X}=2,2597$ ) ( $p=0,037$ ). Στατιστικώς σημαντική διαφορά της συνολικής ανατροφοδότησης των μαθητών εντοπίστηκε, επίσης, μεταξύ των μαθητών που έχουν τρία αδέρφια ( $\bar{X}=2,3732$ ) και εκείνων που έχουν δύο αδέρφια ( $p=0,031$ ) ή έναν αδελφό/μία αδελφή ( $p=0,010$ ).

## 5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν στο γεγονός ότι η ανατροφοδότηση που (εκτιμούν ότι) λαμβάνουν οι μαθητές από εκπαιδευτικούς, συμμαθητές/τριες και γονείς, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το φύλο, την ηλικία και το πλήθος των αδελφών τους, επιβεβαιώνοντας, εν μέρει αν όχι πλήρως, τις υποθέσεις εργασίας μας και ικανοποιώντας το βασικό στόχο αυτής της έρευνας.

Ένα βασικό συμπέρασμα από τα παραπάνω ευρήματα αποτελεί ότι κάθε φορά που μελετούμε τη συμπεριφορά και της δράση ενός μαθητή σε συνάρτηση με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον

εαυτό του και τις σχέσεις του με τα σημαντικά άτομα του σχολικού-κοινωνικού του περιγύρου δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε το ρόλο του φύλου, της ηλικίας και του πλήθους των αδελφών του. Σε αυτή τη φάση δεν μπορούμε να γνωρίζουμε κατά πόσο αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν-«προκαταλαμβάνουν» την ποιότητα και την κατεύθυνση της ανατροφοδότησης που παρέχουν στο μαθητή οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές/τριές και οι γονείς του ή επηρεάζουν τον τρόπο που ο ίδιος ο μαθητής αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την αντικειμενική-«απροκατάληπτη» συμπεριφορά και στάση των άλλων απέναντί του. Το δια ταύτα, ωστόσο, παραμένει το ίδιο. Πρακτική αξία έχει αυτό που τελικά βιώνει ο μαθητής, το οποίο λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας των αποφάσεων, των αντιδράσεων και της γενικότερης στάσης και συμπεριφοράς του.

Ανεξάρτητα πάντως από τα παραπάνω, τα πορίσματα αυτά πρέπει με κάθε ευκαιρία να αξιοποιούνται για την ευαισθητοποίηση και συχνά την εκπαίδευση του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών, εκπαιδευτικών, συμμαθητών/τριών, γονέων και άλλων ειδικών, προκειμένου να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί και επιφυλακτικοί σε όσα απευθύνουν προς τους μαθητές με λόγια, με ενέργειες ή με τη γλώσσα του σώματος, καθώς αυτά αποτελούν το βασικό, αν όχι το πρωτογενές, υλικό με το οποίο οικοδομούν την αυτοεικόνα τους, τη συμπεριφορά τους εντός και εκτός σχολείου, τις σχέσεις τους με τους άλλους και εν γένει την προσωπικότητά τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο αναγνωρίζεται, αλλά και ικανοποιείται η ανάγκη συνειδητής και συστηματικής προληπτικής θωράκισης των μαθητών απέναντι σε κινδύνους της αυτοεικόνας τους, της αυτοπεποίθησης-αυτοεπάρκειάς τους και γενικότερα της ψυχικής τους ανθεκτικότητας με κάθε ευκαιρία στο πλαίσιο της καθημερινής τους αλληλεπίδρασης.

Ακολουθεί συζήτηση των πορισμάτων που αφορούν στη σχέση της ανατροφοδότησης με καθένα από τα χαρακτηριστικά του φύλου, της ηλικίας και του πλήθους των αδελφών των μαθητών, χωριστά. Περιλαμβάνονται ερμηνευτικές προσεγγίσεις των πορισμάτων με τη μορφή ενεργοποίησης του σχετικού επιστημονικού διαλόγου.

5.1. Φύλο και Ανατροφοδότηση: Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα παρατηρούμε ότι οι μαθητές δεν (εκτιμούν ότι) δέχονται διαφοροποιημένη ανατροφοδότηση από εκπαιδευτικούς και γονείς σε σχέση με το φύλο τους. Αγόρια και κορίτσια αποτιμούν την ανατροφοδότηση που δέχονται από τους ενηλικούς του άμεσου περιβάλλοντός τους με τον ίδιο τρόπο. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια (εκτιμούν ότι) δέχονται θετικότερη ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές/τριές τους απ' ότι τα αγόρια. Η διαφοροποίηση αυτή θα μπορούσε να οφείλεται στην «στερεοτυπική» άποψη που θέλει τα κορίτσια να (έχουν μάθει να) είναι πιο «φρόνιμα» ή να εμπλέκονται λιγότερο σε συγκρούσεις και τσακωμούς απ' ότι τα αγόρια και, συνεπώς, να βιώνουν λιγότερες περιστάσεις αρνητικής ανατροφοδότησης απ' ό,τι τα αγόρια. Σε μεγάλο βαθμό πιθανώς επιδρά και το γεγονός ότι οι μαθητές της Στ' Δημοτικού είναι αρκετά ώριμοι συναισθηματικά και σωματικά με αποτέλεσμα να έλκονται από το αντίθετο φύλο, προσφέροντας και εισπράττοντας το θαυμασμό και γενικότερα τη θετική στάση των άλλων, μεταξύ αυτών και των συμμαθητών/τριών τους.

5.2. Ηλικία και Ανατροφοδότηση: Στα παραπάνω ευρήματα παρατηρούμε ότι οι μαθητές Δημοτικού (εκτιμούν ότι) δέχονται θετικότερη ανατροφοδότηση απ' ό,τι οι μαθητές Γυμνασίου από τους εκπαιδευτικούς τους και από τους γονείς τους, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Cheng & Chan, 2004:1359-1369). Αντίθετα, παρατηρούμε ότι οι μαθητές Γυμνασίου (εκτιμούν ότι) δέχονται θετικότερη ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές/τριές τους σε σχέση με τους μαθητές Δημοτικού. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να αποδοθεί στην άποψη ότι οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές Δημοτικού είναι πιο φρόνιμοι και υπάκουοι από τους εφήβους-μαθητές του Γυμνασίου, οι οποίοι διακρίνονται για την αντιδραστικότητά τους και τις τάσεις αμφισβήτησης ατόμων και θεσμών. Κατά συνέπεια, οι μαθητές Δημοτικού δέχονται λιγότερες επιπλήξεις και βιώνουν λιγότερες συγκρούσεις στις σχέσεις τους με γονείς και εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να (εκτιμούν ότι) δέχονται θετικότερη ανατροφοδότηση σε σχέση με τους μαθητές Γυμνασίου. Αντίθετα, οι τελευταίοι πιθανώς είναι αποδέκτες μεγαλύτερης αυστηρότητας και απαιτήσεων, γεγονός που βιώνουν ως μειωμένη θετική ανατροφοδότηση. Είναι, επίσης, σημαντικό να επισημάνουμε ότι, καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν, η αξία της ανατροφοδότησης των γονέων μειώνεται και αυξάνεται η



αξία της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όσον αφορά στις επιδόσεις (Spinath & Spinath, 2005), γεγονός που αποτελεί ένα ακόμη στοιχείο ενισχυτικό της σπουδαιότητας της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και γενικότερα της σχέσης μαθητών και εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στους/στις συμμαθητές/τριες, στην ηλικία του Δημοτικού τα παιδιά αναπτύσσουν ανταγωνιστικότητα και συχνές συγκρούσεις μεταξύ τους καθώς βρίσκονται ακόμα στη φάση ανακάλυψης του εαυτού τους και της ατομικότητάς τους. Αντίθετα, στην ηλικία τους Γυμνασίου αναζητούν να ανακαλύψουν την κοινωνική τους διάσταση. Έχουν ανάγκη για αναγνώριση, για ενσωμάτωση, για αποδοχή από τους συνομηλίκους, γι' αυτό και έρχονται κοντά ο ένας στον άλλο με αποτέλεσμα να (εκτιμούν ότι) δέχονται θετικότερη ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές/τριές τους σε σχέση με τους μαθητές Δημοτικού.

5.3. Πλήθος Αδελφών και Ανατροφοδότηση: Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα παρατηρούμε ότι δεν εντοπίζεται κάποια διαφοροποίηση της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών που (εκτιμούν ότι) δέχονται μαθητές με καθόλου, με λίγα ή με πολλά αδέρφια. Το πόρισμα αυτό είναι εύλογο, καθώς το πλήθος των αδελφών δεν σχετίζεται με τις συνθήκες αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών και, συνεπώς, δεν επηρεάζει τη σχέση τους, φαινομενικά τουλάχιστον. Αντίθετα, οι μαθητές με έναν/μία αδελφό/ή παρατηρούμε ότι (εκτιμούν ότι) δέχονται από τους γονείς τους θετικότερη ανατροφοδότηση απ' ότι μαθητές με τρία αδέρφια. Η πιθανότερη ερμηνεία γι' αυτό είναι ότι όσο λιγότερα είναι τα παιδιά μιας οικογένειας, τόσο περισσότερη προσοχή δίνεται στον κάθε μαθητή και τόσο περισσότερη ανατροφοδότηση από τους γονείς του τού αναλογεί. Αντίθετα, όσο αυξάνεται ο αριθμός των αδελφών, τόσο περισσότερο μοιράζεται ο διαθέσιμος χρόνος και η προσοχή των γονέων, και ταυτόχρονα μειώνεται η ενίσχυση και υποστήριξη που παρέχεται από τους γονείς.

Όσον αφορά στους συμμαθητές/τριες, παρατηρούμε ότι μαθητές με δύο αδέρφια φαίνεται να (εκτιμούν ότι) δέχονται θετικότερη ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές/τριές τους σε σχέση τόσο με μαθητές που έχουν ένα/μία αδελφό/η, όσο και σε σχέση με μαθητές που έχουν τέσσερα αδέρφια. Αυτό, πιθανώς, να οφείλεται στο γεγονός ότι τα αδέρφια άλλοτε στερούν από ένα παιδί την προσοχή των άλλων καθώς την μοιράζεται με αυτά και άλλοτε ενισχύουν την προσοχή των άλλων καθώς λειτουργούν ως πηγή «διαφήμισης» του μαθητή στο κοντινό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Τα συγκεκριμένα δεδομένα, ωστόσο, δεν επαρκούν για να ερμηνεύσουμε με ασφαλή τρόπο το συγκεκριμένο εύρημα, έργο που απαιτεί περαιτέρω μελέτη.

## 6. Τελικά Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, προκύπτει ότι το φύλο, η ηλικία και το πλήθος των αδελφών αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στον τρόπο που ένας μαθητή αντιλαμβάνεται και εκτιμά τη στάση, τουλάχιστον ορισμένων, «σημαντικών άλλων» απέναντί του. Τα αποτελέσματα αυτά, αρχικά, ενισχύουν την ανάγκη για πιο σαφή και αξιόπιστη μέτρηση της ανατροφοδότησης, καθώς αποδεικνύουν ότι όσο περισσότερα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών μελετούμε τόσο ασφαλέστερα μπορούμε να εκτιμήσουμε και, πιθανώς, να προβλέψουμε τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν και, κατ' επέκταση, τις επιδράσεις που αυτά τα χαρακτηριστικά ασκούν στην συμπεριφορά και δράση τους. Η αναγκαιότητα αυτή συχνά παραβλέπεται, με πολλές αρνητικές συνέπειες για ορισμένους μαθητές, όπως η υιοθέτηση επιθετικών-παραβατικών μορφών σκέψης και δράσης (Hatzichristou & Papadatos, 1993· Μόττη-Στεφανίδη κ.ά., 2000· Πούλου, 2000· Νόβα-Καλτσούνη, 2001· Lumsden, 2002· Κωνσταντίνου, 2001 & 2003· Τσάκαλης, 2005· Τσάκαλης & Σούρλου, υπό δημ.). Μια ακόμη συμβολή των παραπάνω ερευνητικών πορισμάτων είναι ότι προσφέρουν τη δυνατότητα συνδυαστικής μελέτης και αξιοποίησης των αυτοπεριγραφών των μαθητών με τις ετεροπεριγραφές-παρατηρήσεις των επιστημόνων. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτρέπεται η οργάνωση καταλληλότερων ψυχοπαιδαγωγικών

παρεμβάσεων στους ίδιους τους μαθητές αλλά και ουσιαστικότερης εκπαίδευσης όσων ασχολούνται με τους μαθητές, έτσι ώστε κάθε φορά που απευθύνονται σε αυτούς, να το κάνουν στοχευόμενα και υπεύθυνα, ανταποκρινόμενοι επαρκέστερα στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους.

Για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης επιβάλλεται να είναι εστιασμένη σε συγκεκριμένους τύπους σφαλμάτων και πάντα να συνοδεύεται από στρατηγικές αποφυγής τους (Black & Wiliam, 1998), επιτρέποντάς στους μαθητές την αξιοποίηση όσων γνωρίζουν στην προσπάθεια ανακάλυψης εναλλακτικών τρόπων προσέγγισης ενός ζητούμενου και ανάδειξης της διαδικασίας που οδηγεί στην επιτυχία (Χατζηχρήστου, 2004· Βλάχος, 2005). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει πριν από την παροχή οποιασδήποτε μορφής ανατροφοδότησης προς τους μαθητές, να φροντίζουν να ενημερώνονται για πιθανά οικογενειακά ή προσωπικά προβλήματά τους και να έρχονται σε επικοινωνία με τους γονείς, προετοιμάζοντάς τους και εξηγώντας τους το πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά, τις προεκτάσεις και το σωστό χειρισμό της κριτικής προς τα παιδιά τους. (Τσάκαλης, 2005· Χατζηχρήστου, 2004· Hopf & Hatzichristou, 1999). Η ανατροφοδότηση του σχολείου πρέπει να ξεπερνά το γνωστικό πεδίο και να επεκτείνεται σε ενδιαφέροντα, δεξιότητες ή ικανότητες, αντιμετωπίζοντας το μαθητή ως ολότητα, παρέχοντας τεκμηριωμένες κρίσεις και συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωση των μαθητών. Μαθητές και γονείς έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση προκειμένου οι πρώτοι να αναπτύξουν προσωπικές στρατηγικές κινήτρων και ισχυρή βούληση (Βλάχος, 2005· Κολιάδης κ.ά., 2002).

Ολοκληρώνοντας, πρέπει να τονιστεί ότι οι μαθητές ωφελούνται ουσιαστικά όταν βιώνουν τη συμπαράσταση και τη συνεργασία του σχολείου και της οικογένειάς τους. Η συνεργασία αυτή τους επιτρέπει να απολαμβάνουν άμεση, συνεχή και συγκεκριμένη ενίσχυση και επιβράβευση, όχι μόνο για τις επιδόσεις τους, αλλά και για την προσπάθειά τους. Οι μαθητές θέτουν στόχους και ενεργούν υπό την καθοδήγηση συγκεκριμένων κινήτρων, τα οποία, ωστόσο, χρειάζονται ενίσχυση από την οικογένεια και τους ειδικούς. Η ανατροφοδότηση από μέρους του σχολείου και της οικογένειας οφείλει να περιορίζεται στην ενίσχυση και επιβράβευση όσων θετικών έχει επιτύχει ο μαθητής και στην επαναδιδασκαλία και άσκηση όσων δεν πραγματοποιήθηκαν ορθά (Walberg & Paik, 2000). Μόνο όταν οι μαθητές βιώνουν ικανοποίηση από την ανακάλυψη μέρους μιας λύσης και από τον εντοπισμό των λαθών που τυχόν έγιναν κατά την προσπάθειά τους, χωρίς το φόβο της απόρριψης και με απόλυτο σεβασμό στην ατομική τους αξία, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι διαθέτουν την ψυχική ανθεκτικότητα που μπορεί να τα θωρακίσει απέναντι στους κινδύνους που συνεπάγονται τυχόν περιστασιακές ή κακόβουλες περιπτώσεις αρνητικής ανατροφοδότησης.

## 7. Βιβλιογραφία

### 7.1. Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Βλάχος, Ι.Α. (2005). *Η Αξιολόγηση των Μαθητών στο Γυμνάσιο*. Διαθέσιμο στο <http://users.otenet.gr/~giva1/Evaluation-Gymnasio.htm> (Ανακτήθηκε στις 27-02-2006).
- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ., Κουμπιάς, Ε.Λ. & Βάρφη, Β. (2002). Αυτοαντίληψη και Αναγνωστική Ικανότητα μαθητών Δ' τάξης Δημοτικού Σχολείου. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (επιμ.), *Πρακτικά, 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, "Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα"*. Ηλεκτρονική έκδοση Πρακτικών Συνεδρίου, Μέρος Γ'. Αθήνα, Νοέμβριος. [www.pee.gr/central.HTM](http://www.pee.gr/central.HTM).
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Ύπαρξης Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2003). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1999). Αναπτυξιακές Διαφορές της Αυτοαντίληψης. Στο Σ. Παπαστάμου, Σ. Κανελλάκη, Α. Μαντόγλου, Σ. Σαμαρτζή & Ν. Χρηστάκης (επιμ.), *Η Ψυχολογία στο Σταυροδρόμι των Επιστημών του Ανθρώπου και της Κοινωνίας*. Κείμενα από το 6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Ιούνιος 1997. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Μπεξεβέγκης, Η., Γιαννίτσας, Ν. & Καββαδά, Α. (1998). Το Ψυχολογικά Επαρκές Παιδί: Προσδοκίες Δασκάλων και Γονέων. *Νέα Παιδεία*, 86, σσ.22-27.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Φισούν, Β., Τάκης, Ν., Richardson, C. & Τσιάντης, Ι. (2000). Ψυχολογικά Προβλήματα και Ψυχολογικής Επάρκεια Εφήβων: Σύγκριση της Άποψης Καθηγητών, Γονέων και των ίδιων των Εφήβων. *Παιδί και Εφηβος: Ψυχικής Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 2(1), σσ. 69-82.
- Μπαρζούκα, Κ., Μπεργελές, Ν. & Χατζηχαριστός, Δ. (2006). Η Επίδραση Διαφορετικών Τύπων Ανατροφοδότησης στην Εκμάθηση της Δεξιότητας του Σερβίς στην Πετοσφαίριση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(1), σσ. 11-18.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική. Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γεώργιος Δαρδανός.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία. Ο Ρόλος της Οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Ν.Γ. (2003). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Πούλου, Μ. (2000). *Πώς Σκέφτονται, Αισθάνονται και Αποφασίζουν οι Δάσκαλοι για τους Μαθητές με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη: Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και Κοινωνική Επιδεξιότητα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Τσάκαλης, Π. & Σούρλου, Ε. (υπό δημοσίευση). Γενική Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση Μαθητών της Ηπείρου: Διαφορές ως προς συγκεκριμένα Κοινωνικο-Δημογραφικά Χαρακτηριστικά. *Επιστημονική Επετηρίδα «ΕΛΕΥΘΕΡΝΑ» Τμήματος Ψυχολογίας Κρήτης*, τ. 2.
- Τσάκαλης, Π. (2006). *Εκτιμήσεις Μαθητών για την Ανατροφοδότησή τους από το Σχολείο και την Οικογένεια: Ανατροφοδότηση Μαθητών ηλικίας 11-14 ετών: Διαφορές ως προς συγκεκριμένα Κοινωνικο-Δημογραφικά Χαρακτηριστικά*. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, τ. 19, σσ. 133-172.
- Τσάκαλης, Π. (2005). *Διερεύνηση των Παραγόντων μέσω των οποίων Δηλώνεται η Μεταστροφή ενός Υποκειμένου από Κανονικό σε Αποκλίνον*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα.
- Τσάντας, Ν., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν. & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση Δεδομένων με τη Βοήθεια Στατιστικών Πακέτων.SPSS,Excel,S-Plus*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία. Σύγχρονες τάσεις και μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## 7.1. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1971). Analysis of Modelling Processes. In A. Bandura (Ed.). *Psychological Modelling Conflicting Theories*. New York: Adline-Atherton, pp. 105-124
- Black, P. (2003). The Importance of Every Day Assessment. In J. M. Atkin and J.E. Coffey (Eds). *Every Day Assessment in Science Classroom*. National Science Teachers Association -NSTA Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom

Assessment. *King's College London School of Education*.

- Boekaerts, M. (2002). Motivation to Learn. *International Academy of Education. International Bureau of Education – IBE Unesco. Educational Practices Series - No 10*.
- Cheng, S.T. & Chan, A.C.M. (2004). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support: Dimensionality and Age and Gender Differences in Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 37(7), pp. 1359-1369.
- Coakes, S.J. & Steed, L.G. (1999). *SPSS. Analysis without Anguish. Versions 7.0, 7.5, 8.0 for Windows*. U.S.A.: John Wiley & Sons, Inc.
- Cole, D.A., Maxwell, S.E. & Martin, J.M. (1997). Reflected Self-Appraisals: Strength and Structure of the Relation of Teacher, Peer, and Parent Ratings to Children's Self-Perceived Competencies. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), pp. 55-70.
- Dickerson, P. (2000). 'But I'm Different to Them': Constructing Contrasts between Self and Others in Talk-in-Interaction. *British Journal of Social Psychology*, 39(3), pp. 381-398.
- Hatzichristou, C. & Papadatos, Y. (1993). Juvenile Delinquents' Perceptions of Childhood Parental Rearing Patterns. *Child Abuse and Neglect*, 17, pp. 487-494.
- Hopf, D. & Hatzichristou, C. (1999). Teacher Gender-Related Influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 1-18.
- Kinnear, P.R. & Gray, C.D. (1994). *SPSS for Windows Made Simple*. U.K.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Landers, D.M., & Landers, D.M. (1973). Teacher versus Peer Models: Effects of Model's Presence and Performance Level on Motor Behavior. *Journal of Motor Behavior*, 5, pp. 129-139.
- Litwin, M.S. (1995). *How to Measure Survey Reliability and Validity, The Survey Kit 7*. U.S.A.: Sage.
- Lumsden, L. (2002). *Preventing Bullying*. ERIC Digest.: ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR.(ERIC Identifier: ED463563).
- Magill, R. A., Chamberlain, C. J., & Hall, K.G. (1991). Verbal Knowledge of Results as Redundant Information for Learning an Anticipation Timing Skill. *Human Movement Science*, 10, pp. 485-507.
- Martens, R., Burwitz, L. & Zuckerman, J. (1976). Modelling Effects on Motor Performance. *Research Quarterly*, 47, pp. 277-291.
- McCullagh, P. (1993). Modelling: Learning, Developmental, and Social Psychological Considerations. In R.N. Singer, M. Murphey & L.K. Tennant (Eds.). *Handbook of Research on Sport Psychology* (pp. 106-126). New York: Macmillan.
- McCullagh, P., Weiss, M. R., & Ross, D. (1989). Modelling Considerations in Skill Acquisition and Performance: An Intergraded Approach. In K.P. Randolph (Ed.). *Exercise and Sports Sciences Reviews*, (pp. 475-513). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Newman, R. S. & Schwager, M. T. (1995). Students' Help Seeking During Problem Solving: Effects of Grade, Goal, and Prior Achievement. *American Educational Research Journal*, 32, pp. 352-376.
- Schmidt, R.A. (1991). Frequent Augmented Feedback can Degrade Learning: Evidence and Interpretations. In J. Requin, & G. E. Stelmach (Eds.). *Tutorials in Motor Neuroscience* (pp. 59-75). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schuchard-Fisher, C., Backhaus, K., Humme, U., Lohrberg, W., Plinke, W. & Schreiber, W. (1982). *Multivariate Analysemethoden: Eine Anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Sheffield, F. D. (1961). Theoretical Considerations in the Learning of Complex Sequential Tasks from Demonstration and Practice. In A.A. Lumsdaine (Ed.). *Student Response in Programmed Instruction* (pp. 13-32). Washington, DC: National Academy of Science-National Research Council.
- Spinath, B. & Spinath, F.M. (2005). Development of Self-Perceived Ability in Elementary School: the Role of Parents' Perceptions, Teacher Evaluations, and Intelligence. *Cognitive Development*, 20(2), pp. 190-204.
- Trevarethen, C., Kokkinaki, T. & Fiamenghi, G. (1999). What Infants' Imitations Communicate: With Mothers, With Fathers and With Peers. In J. Nadel and G. Butterworth (Eds). *Imitation in*

*Infancy Progress and Prospects of Current Research* (pp. 127-185). Cambridge: Cambridge University Press.

Walberg, H.J. & Paik, S.J. (2000). Effective Educational Practices. *International Academy of Education. International Bureau of Education – IBE Unesco. Educational Practices Series - No 3.*

## 8. Παράρτημα

### Κλίμακα Ανατροφοδότησης «Σημαντικών Άλλων»

<i>Βάλε ένα X στο κουτάκι της απάντησης που σου ταιριάζει:</i>		Πολύ Συχνά	Συχνά	Κάπου Κάπου	Σπάνια	Ποτέ
1. Πόσο συχνά χαίρονται όταν πετύχεις κάτι σημαντικό:						
α.	οι δάσκαλοι/καθηγητές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
β.	οι συμμαθητές/τριές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
γ.	οι γονείς σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
2. Πόσο συχνά σου κάνουν τα χατίρια:						
α.	οι δάσκαλοι/καθηγητές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
β.	οι συμμαθητές/τριές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
γ.	οι γονείς σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
3. Πόσο συχνά σου λένε «μπράβο»:						
α.	οι δάσκαλοι/καθηγητές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
β.	οι συμμαθητές/τριές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
δ.	οι γονείς σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
4. Πόσο συχνά ζητάς βοήθεια όταν έχεις κάποιο πρόβλημα από:						
α.	τους δασκάλους/καθηγητές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
β.	τους συμμαθητές/τριές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
γ.	τους γονείς σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
5. Πόσο συχνά κάνεις όσα σε συμβουλεύουν:						
α.	οι δάσκαλοι/καθηγητές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
β.	οι συμμαθητές/τριές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
δ.	οι γονείς σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
6. Πόσο συχνά σου δείχνουν την αγάπη τους:						
α.	οι δάσκαλοι/καθηγητές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
β.	οι συμμαθητές/τριές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
γ.	οι γονείς σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
7. Πόσο συχνά σε βοηθούν όταν αντιμετωπίζεις προβλήματα:						
α.	οι δάσκαλοι/καθηγητές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
β.	οι συμμαθητές/τριές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
γ.	οι γονείς σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
8. Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι καλός μαθητής ή μαθήτρια:						
α.	οι δάσκαλοι/καθηγητές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
β.	οι συμμαθητές/τριές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
γ.	οι γονείς σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
9. Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι «καλό-ευγενικό παιδί»:						
α.	οι δάσκαλοι/καθηγητές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
β.	οι συμμαθητές/τριές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
γ.	οι γονείς σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
10. Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι «όμορφο παιδί»:						
α.	οι δάσκαλοι/καθηγητές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
β.	οι συμμαθητές/τριές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
γ.	οι γονείς σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ

<i>Βάλε ένα X στο κουτάκι της απάντησης που σου ταιριάζει:</i>		Πολύ Συχνά	Συχνά	Κάπου Κάπου	Σπάνια	Ποτέ
11. Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι «έξυπνο παιδί»:						
α.	οι δάσκαλοι/καθηγητές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
β.	οι συμμαθητές ή οι συμμαθήτριές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
γ.	οι γονείς σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
12. Πόσο συχνά σου λένε ότι είσαι «και ο πρώτος! / η πρώτη!»:						
α.	οι δάσκαλοι/καθηγητές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
β.	οι συμμαθητές/τριές σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ
γ.	οι γονείς σου;	ψ	ψ	ψ	ψ	ψ