



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΘΕΜΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ**  
**ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ**  
**ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**  
**Της Στεργούλας Ν. Κολιού**

**ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

<b>Βιτσιλάκη Χρυσή</b>	<b>Καθηγήτρια</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Επιβλέπουσα της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>
<b>Φώκιαλη Περσεφόνη</b>	<b>Ομότιμη Καθηγήτρια</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>
<b>Ανδρεαδάκης Νικόλαος</b>	<b>Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>
<b>Σταμάτης Παναγιώτης</b>	<b>Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής</b>
<b>Γουβιάς Διονύσιος</b>	<b>Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής</b>
<b>Ράπτης Νικόλαος</b>	<b>Επίκουρος Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής</b>
<b>Κουρουτσίδου Μαρία</b>	<b>Επίκουρη Καθηγήτρια</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής</b>



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

**ΘΕΜΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ**  
**ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ**  
**ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**  
**Της Στεργούλας Ν. Κολιού**

**ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

<b>Βιτσιλάκη Χρυσή</b>	<b>Καθηγήτρια</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Επιβλέπουσα της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>
<b>Φώκιαλη Περσεφόνη</b>	<b>Ομότιμη Καθηγήτρια</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>
<b>Ανδρεαδάκης Νικόλαος</b>	<b>Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής</b>
<b>Σταμάτης Παναγιώτης</b>	<b>Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής</b>
<b>Γουβιάς Διονύσιος</b>	<b>Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής</b>
<b>Ράπτης Νικόλαος</b>	<b>Επίκουρος Καθηγητής</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής</b>
<b>Κουρουτσίδου Μαρία</b>	<b>Επίκουρη Καθηγήτρια</b>	<b>Πανεπιστήμιο Αιγαίου</b>	<b>Μέλος της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής</b>



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

**ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ**  
(άρθρο 8 Ν.1599/1986)

Η ακρίβεια των στοιχείων που υποβάλλονται με αυτή τη δήλωση μπορεί να ελεγχθεί με βάση το αρχείο άλλων υπηρεσιών (άρθρο 8 παρ. 4 Ν. 1599/1986)

ΠΡΟΣ <sup>(1)</sup> :	<b>ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ, του ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ.</b>						
Ο - Η Όνομα:	Στεργούλα	Επώνυμο:	Κολιού				
Όνομα και Επώνυμο Πατέρα:	Νικόλαος Κολιός						
Όνομα και Επώνυμο Μητέρας:	Μαγκαφούλα Κολιού						
Ημερομηνία γέννησης <sup>(2)</sup> :	31/08/1987						
Τόπος Γέννησης:	Ρόδος						
Αριθμός Δελτίου Ταυτότητας:	ΑΡ456472	Τηλ:	6947736020				
Τόπος Κατοικίας:	Κολύμπια - Ρόδου	Οδός:	Ευκαλύπτων	Αριθ:	-	ΤΚ:	85103
Αρ. Τηλεομοιοτύπου (Fax):			Δ/ση Ηλεκτρ. Ταχυδρομείου (Email):	stella.koliou@gmail.com			

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις<sup>(3)</sup>, που προβλέπονται από της διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986, δηλώνω ότι:

**«Είμαι συγγραφέας αυτής της διδακτορικής διατριβής και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες. Επίσης βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για τη συγκεκριμένη διδακτορική διατριβή».**

Ημερομηνία: 3/11/2022

Ο - Η Δηλ.

  
(Υπογραφή)

(1) Αναγράφεται από τον ενδιαφερόμενο πολίτη ή Αρχή ή η Υπηρεσία του δημόσιου τομέα, που απευθύνεται η αίτηση.

(2) Αναγράφεται ολογράφως.

(3) «Όποιος εν γνώσει του δηλώνει ψευδή γεγονότα ή αρνείται ή αποκρύπτει τα αληθινά με έγγραφη υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 τιμωρείται με φυλάκιση τουλάχιστον τριών μηνών. Εάν ο υπαίτιος αυτών των πράξεων σκόπευε να προσπορίσει στον εαυτόν του ή σε άλλον περιουσιακό όφελος βλάπτοντας τρίτον ή σκόπευε να βλάψει άλλον, τιμωρείται με κάθειρξη μέχρι 10 ετών.

(4) Σε περίπτωση ανεπάρκειας χώρου η δήλωση συνεχίζεται στην πίσω όψη της και υπογράφεται από τον δηλούντα ή την δηλούσα.

Στον πατέρα μου, στο στήριγμά μου,  
στο ιδανικό μου.

## Ευχαριστίες

Στην επιτυχή ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής, συνέβαλε σημαντικά μια σειρά προσώπων που θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα, γιατί χωρίς τη βοήθεια και τη στήριξή τους δεν θα μπορούσα να τα καταφέρω.

Πρωτίστως, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Χρυσή Βιτσιλάκη, αρχικά για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και, στη συνέχεια, για την αδιάκοπη στήριξή της όλα αυτά τα χρόνια. Πάνω από όλα όμως, την ευχαριστώ, γιατί αποτέλεσε τη γυναίκα εκείνη που με ενέπνευσε με την προσωπικότητα και το έργο της, με μύησε στον κόσμο της κοινωνιολογίας και μου αποκάλυψε τη σημαντικότητα της διάστασης της κοινωνικοποίησης του παιδιού για τη μετέπειτα ζωή του κάθε ανθρώπου.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην καθηγήτρια κυρία Πέρσα Φώκιαλη για την πολύπλευρη καθοδήγησή της σε κάθε φάση της έρευνάς μου, αλλά πάνω από όλα για την εμπιστοσύνης της προς το πρόσωπό μου και την καλοσύνη με την οποία με αντιμετώπισε ήδη από το επίπεδο των μεταπτυχιακών μου σπουδών μέχρι και την ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής.

Ευχαριστώ, επίσης, τον καθηγητή κύριο Ανδρεαδάκη Νικόλαο, για τη βοήθεια και την καθοδήγησή του, όπως επίσης για τις παρατηρήσεις και τις διορθώσεις που μου υπέδειξε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διατριβής μου.

Ένα θερμό ευχαριστώ οφείλω στον καθηγητή Νικόλαο Ράπτη τόσο για τη συνεχή στήριξή, τις επισημάνσεις, τις συμβουλές και την καίρια κριτική του καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου, όσο και για την καταλυτική βοήθεια που μου παρείχε κατά τον διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων της έρευνάς μου ως προϊστάμενος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Δωδεκανήσου.

Πολλές ευχαριστίες απευθύνω σε όλα τα μέλη ΔΕΠ και στους λοιπούς διδάσκοντες και διδάσκουσες, αλλά και στο διοικητικό προσωπικό του τμήματος προσχολικής αγωγής και εκπαιδευτικού σχεδιασμού, που με αγκάλιασαν από την πρώτη στιγμή και με ενέταξαν στην πανεπιστημιακή οικογένειά τους, εκδηλώνοντας από την πρώτη στιγμή την προθυμία να με στηρίξουν και να με βοηθήσουν σε κάθε μου βήμα.

Επιπλέον, ευχαριστώ όσες και όσους διευθυντές και διευθύντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διευθυντές και διευθύντριες δημοτικών σχολείων, εκπαιδευτικούς, μαθητές και μαθήτριες συμμετείχαν στην έρευνα και βοήθησαν στη συλλογή των απαιτούμενων στοιχείων για να ολοκληρωθεί με επιτυχία. Επιπλέον, ευχαριστώ όλους τους γονείς που επέτρεψαν στα παιδιά τους να συμμετάσχουν στην έρευνά μου.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, τους φίλους και τις φίλες μου, που δε δίστασαν να με βοηθήσουν στην προσπάθειά μου αυτή ο καθένας και η καθεμιά με διαφορετικό τρόπο, μα πάνω απ' όλα τους ευχαριστώ για τη συναισθηματική στήριξη που μου προσέφεραν και τη συνεχή υπογράμμιση της εμπιστοσύνης προς το πρόσωπό μου, γεγονός που διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο στην προσπάθεια ολοκλήρωσης της διατριβής μου.

Τέλος, η ολοκλήρωση αυτής της διατριβής θα ήταν αδύνατη χωρίς την κατανόηση, την ατέρμονη βοήθεια και την εμπιστοσύνη της οικογένειάς μου. Η οικογένειά μου αποτέλεσε το σημείο προσανατολισμού μου και την αστείρευτη πηγή αισιοδοξίας, δύναμης και στήριξης καθ' όλη την πολυετή προσπάθειά μου. Στον πατέρα μου και στη μητέρα μου, στους σημαντικότερους και πολυτιμότερους ανθρώπους της ζωής μου, ως ελάχιστο ευχαριστώ αφιερώνω την παρούσα διατριβή.

## Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποσκοπεί αφενός στη διερεύνηση εκείνων των παραγόντων της οικογένειας που διαφοροποιούν τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, τις επαγγελματικές προσδοκίες και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού και αφετέρου στον προσδιορισμό του μεγέθους της επίδρασης των παραγόντων αυτών. Βασική διάσταση της παρούσας έρευνας είναι η περιγραφή και διερεύνηση των κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων της οικογένειας και η επίδρασή τους στη σχολική επίδοση, στα ατομικά χαρακτηριστικά, στις προσδοκίες και στις επιλογές των παιδιών. Επιπλέον, σημαντική θεματική της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου των νέων τεχνολογιών και μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, τόσο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, όσο και στα εκπαιδευτικά και ατομικά του χαρακτηριστικά, αλλά και στις προσδοκίες του. Μέσα από τη σύνθεση των παραπάνω δεδομένων και την ανάλυση των αποτελεσμάτων, η παρούσα έρευνα οδήγησε στο συμπέρασμα πως ο θεσμός της οικογένειας εξακολουθεί να διαδραματίζει τον καταλυτικότερο ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, παρουσιάζοντας επαναπροσδιορισμό των αναγκών και των χαρακτηριστικών του και μια ιδιαίτερη προσαρμοστικότητα κι ευελιξία, εναρμονισμένη με τις ανάγκες και τις αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή. Σημαντικό παράγοντα και σύγχρονη διάσταση της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι νέες τεχνολογίες και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και δικτύωσης που χαρακτηρίζουν την εποχή μας και μαζί με τα οικογενειακά χαρακτηριστικά παρατηρήθηκε να επηρεάζουν καταλυτικά ήδη από τις μικρές ηλικίες τις αντιλήψεις και τα εκπαιδευτικά και ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικοποίηση, παιδί, εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικές προσδοκίες, επαγγελματικές προσδοκίες, ατομικά χαρακτηριστικά.

## **Abstract**

This thesis intends to investigate the family factors which affect the educational features, the professional expectations and the ambitions of the children and, also, to determine the level of impact and interaction of those factors. A significant aspect of the present research is the description and investigation of socioeconomic and cultural factors of the family and their effect on school performance, personal characteristics and children's choices and expectations. In addition, an important thematic unit of this research lies in the investigation of the role of new technologies, social media and communication, which determine the modern digital world with regard to the socialization of the children, as well as their educational features and choices concerning their professional orientation. Combined all the data above, the present research has led to the conclusion that family continues to play the most critical role in the socialization of the children by presenting, on the one hand, a redefinition of their needs and characteristics and, on the other hand, a substantial adaptability and flexibility completely harmonized with the needs and changes in the modern era. An important factor and a modern dimension of this research concern the new technologies, the mass media and contemporary networking of our time which, along with family characteristics, substantially affect the perception of children regarding their education, expectations and ambitions already from a young age.

Keywords: socialization, child, educational features, educational expectations, professional features, personal characteristics.



## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη .....	7
Abstract .....	8
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>22</b>
<b>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ .....</b>	<b>24</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ .....</b>	<b>24</b>
<b>Ο Θεσμός της Κοινωνικοποίησης .....</b>	<b>24</b>
1.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός και Λειτουργίες Κοινωνικοποίησης.....	24
1.2 Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Κοινωνικοποίησης.....	29
1.3 Αγωγή και Κοινωνικοποίηση .....	36
1.4 Θεσμοί και Φορείς Κοινωνικοποίησης .....	38
1.4.1 Πρωτογενής Κοινωνικοποίηση .....	40
1.4.2 Δευτερογενής Κοινωνικοποίηση .....	42
1.4.3 Τριτογενής Κοινωνικοποίηση ή Ανακοινωνικοποίηση .....	44
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....</b>	<b>46</b>
<b>Οικογένεια και Κοινωνικοποίηση .....</b>	<b>46</b>
2.1 Η Οικογένεια ως Θεσμός Κοινωνικοποίησης του Παιδιού.....	46
2.2 Δομή και Λειτουργία της Οικογένειας .....	51
2.3 Μέγεθος της Οικογένειας και Πλήθος Παιδιών .....	62
2.4 Κοινωνικά και Οικονομικά Χαρακτηριστικά της Οικογένειας.....	66
2.5 Πολιτισμικά και Οικολογικά Χαρακτηριστικά της Οικογένειας .....	70
2.6 Οικογένεια και Διαπαιδαγώγηση του Παιδιού .....	74
2.7 Προφίλ Γονέων και Κοινωνικοποίηση του Παιδιού.....	82
2.8 Έμφυλη Διάσταση στην Κοινωνικοποίηση του Παιδιού μέσα στην Οικογένεια .....	87
2.9 Σύγχρονη Οικογένεια και Ελληνική Πραγματικότητα .....	93
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ.....</b>	<b>100</b>
<b>Σχολική Επίδοση και Κοινωνικοποίηση .....</b>	<b>100</b>
3.1 Σχολείο και Κοινωνικοποίηση.....	100
3.2 Σχολείο και Σχολική επίδοση.....	105
3.3 Η Επίδραση της Οικογένειας στη Σχολική Επίδοση του Παιδιού .....	108
3.4 Η Επίδραση του Σχολείου και των Συνομηλίκων στην Επίδοση του Παιδιού .....	120
3.5 Η Επίδραση της Σχέσης της Οικογένειας με το Σχολείο στη Σχολική Επίδοση.....	124

3.6 Η Διάσταση του Φύλου στο Σχολείο και στη Σχολική Επίδοση.....	129
3.7 Σχολείο και Κοινωνική Ανισότητα.....	131
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ</b> .....	136
<b>Ψηφιακή Εποχή και Κοινωνικοποίηση</b> .....	136
4.1 Νέες Τεχνολογίες και Κοινωνικοποίηση του Παιδιού .....	136
4.2 Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και Κοινωνικοποίηση του Παιδιού .....	143
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ</b> .....	153
<b>Προσδοκίες - Φιλοδοξίες και Κοινωνικοποίηση του Παιδιού</b> .....	153
5.1 Οικογένεια και Εκπαιδευτικές Προσδοκίες-Φιλοδοξίες του Παιδιού..	153
5.2 Σχολείο και Εκπαιδευτικές Προσδοκίες-Φιλοδοξίες του Παιδιού.....	164
5.3 Κοινωνικοποίηση και Επαγγελματικές Προσδοκίες-Φιλοδοξίες του Παιδιού .....	170
5.4 Έμφυλη Διάσταση και Επαγγελματικές Προσδοκίες.....	181
<b>ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ</b> .....	191
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ</b> .....	191
<b>Μεθοδολογία Έρευνας</b> .....	191
6.1 Εισαγωγή .....	191
6.2 Αναγκαιότητα και Πρωτοτυπία της Έρευνας.....	191
6.3 Βασικός Σκοπός και Επιμέρους Στόχοι της Έρευνας.....	192
6.4 Διερευνητικά Ερωτήματα .....	194
6.5 Περιγραφή του Ερευνητικού Εργαλείου.....	195
6.6 Η Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας.....	198
6.7 Περιγραφή του Δείγματος της Έρευνας.....	199
6.8 Μέθοδος Στατιστικής Ανάλυσης των Ερευνητικών δεδομένων.....	201
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ</b> .....	202
<b>Περιγραφή των Αποτελεσμάτων της Έρευνας</b> .....	202
7.1. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση .....	202
7.2. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση .....	237
7.2.1. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων Σχολικής Επίδοσης.....	237
7.2.2. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων Εκπαιδευτικών Προσδοκιών .....	280
7.2.3. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων Ατομικών Χαρακτηριστικών .....	312
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ</b> .....	374
<b>Συμπεράσματα</b> .....	374
8.1 Προσωπικά, Κοινωνικοπολιτισμικά και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά .....	374
8.2 Νέες Τεχνολογίες και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης .....	379

<b>8.3 Εκπαιδευτικά Χαρακτηριστικά και Επαγγελματικές Προσδοκίες .....</b>	<b>380</b>
<b>8.4 Σχολική Επίδοση .....</b>	<b>383</b>
<b>8.5 Θέληση του Παιδιού για Σπουδές στο Πανεπιστήμιο .....</b>	<b>387</b>
<b>8.6 Ατομικά Χαρακτηριστικά.....</b>	<b>390</b>
<b>Συζήτηση.....</b>	<b>396</b>
<b>Προτάσεις.....</b>	<b>422</b>
<b>Βιβλιογραφικές Αναφορές .....</b>	<b>424</b>
<b>Παράρτημα .....</b>	<b>464</b>

### Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Συχνότητες με βάση το φύλο.....	197
Πίνακας 2: Μέσος όρος ηλικίας παιδιών.....	198
Πίνακας 3: Συχνότητες με βάση τη μητρική γλώσσα.....	198
Πίνακας 4: Συχνότητες με βάση τη θρησκεία.....	198
Πίνακας 5: Συχνότητες με βάση την περιοχή διαμονής.....	199
Πίνακας 6: Μέσοι όροι ηλικίας γονέων.....	200
Πίνακας 7: Συχνότητες με βάση την οικογενειακή κατάσταση των γονέων.....	200
Πίνακας 8: Συχνότητες με βάση το πλήθος των παιδιών στην οικογένεια.....	201
Πίνακας 9: Συχνότητες με βάση τη σειρά γέννησης των παιδιοών.....	201
Πίνακας 10: Σπουδές γονέων.....	202
Πίνακας 11: Ώρες απουσίας πατέρα από το σπίτι.....	202
Πίνακας 12: Ώρες απουσίας μητέρας από το σπίτι.....	203
Πίνακας 13: Συχνότητες με βάση την εργασιακή κατάσταση των γονέων.....	203
Πίνακας 14: Οικονομική κατάσταση της οικογένειας.....	204
Πίνακας 15: Συχνότητες με βάση το διάβασμα βιβλίων από τους γονείς.....	204
Πίνακας 16: Συχνότητες με βάση το είδος και το ιδιοκτησιακό καθεστώς της κατοικίας.....	204
Πίνακας 17: Συχνότητες με βάση τον αριθμό των δωματίων της κατοικίας.....	205
Πίνακας 18: Συχνότητες με βάση την οικογενειακή δομή.....	205
Πίνακας 19: Συχνότητες με βάση τον συνολικό αριθμό των ατόμων στο σπίτι.....	206
Πίνακας 20: Συχνότητες με βάση την ύπαρξη προσωπικού δωματίου.....	206
Πίνακας 21: Συχνότητες με βάση τον χώρο διαβάσματος του παιδιού.....	206
Πίνακας 22: Συχνότητες με βάση τον χώρο παιχνιδιού του παιδιού στο σπίτι.....	207
Πίνακας 23: Συχνότητες με βάση την ύπαρξη συγκεκριμένων αντικειμένων στο σπίτι.....	207
Πίνακας 24: Συχνότητες με βάση την ύπαρξη σύνδεσης στο διαδίκτυο.....	208
Πίνακας 25: Συχνότητες με βάση την εκμάθηση ξένης γλώσσας.....	208
Πίνακας 26: Συχνότητες με βάση τα ιδιαίτερα μαθήματα πέραν των ξένων γλωσσών.....	208
Πίνακας 27: Συχνότητες με βάση τις ώρες ασχολίας με το διάβασμα.....	209
Πίνακας 28: Συχνότητες με βάση τις ώρες εκμάθησης ξένης γλώσσας ανά εβδομάδα.....	209
Πίνακας 29: Συχνότητες με βάση την εκμάθηση μουσικού οργάνου.....	209

Πίνακας 30: Συχνότητες με βάση τη βοήθεια από τους γονείς στα μαθήματα.....	210
Πίνακας 31: Συχνότητες με βάση τη βοήθεια άλλων προσώπων στα μαθήματα.....	210
Πίνακας 32: Συχνότητες με βάση τις ασχολίες των παιδιών στον ελεύθερο τους χρόνο.....	211
Πίνακας 33: Συχνότητες με βάση τις δραστηριότητες που προτιμούν τα παιδιά.....	211
Πίνακας 34: Συχνότητες με βάση τον χρόνο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.....	212
Πίνακας 35: Συχνότητες με βάση τον χρόνο ενασχόλησης με μέσα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.....	212
Πίνακας 36: Συχνότητες με βάση τον χρόνο που βλέπουν τα παιδιά τηλεόραση.....	213
Πίνακας 37: Συχνότητες με βάση τον χρόνο ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες....	213
Πίνακας 38: Συχνότητες με βάση την κατοχή προσωπικού κινητού τηλεφώνου.....	213
Πίνακας 39: Συχνότητες με βάση τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.....	214
Πίνακας 40: Συχνότητες με βάση την ύπαρξη λογαριασμού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.....	214
Πίνακας 41: Συχνότητες με βάση τη λήψη άδειας από τους γονείς για τη δημιουργία λογαριασμού στα μέσα κοινωνική δικτύωσης.....	215
Πίνακας 42: Συχνότητες με βάση το ανέβασμα φωτογραφιών, βίντεο και σχολίων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.....	215
Πίνακας 43: Συχνότητες με βάση την άποψη των παιδιών για τη συμβολή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη σχολική επίδοση και στη ζωή τους.....	216
Πίνακας 44: Συχνότητες με βάση την άποψη των παιδιών για τη συμβολή του διαδικτύου στη σχολική επίδοση και στη ζωή τους.....	216
Πίνακας 45: Συχνότητες με βάση τη συζήτηση με τους γονείς για του κινδύνους του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.....	217
Πίνακας 46: Συχνότητες με βάση τη συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς για του κινδύνους του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.....	217
Πίνακας 47: Συχνότητες με βάση τις σχέσεις ανάμεσα στο παιδί και στον πατέρα του.....	218
Πίνακας 48: Συχνότητες με βάση τις σχέσεις ανάμεσα στο παιδί και στην μητέρα του.....	218
Πίνακας 49: Συχνότητες με βάση τις σχέσεις ανάμεσα στους γονείς.....	219
Πίνακας 50: Συχνότητες με βάση την αντιμετώπιση της προόδου των παιδιών από τους γονείς.....	219
Πίνακας 51: Συχνότητες με βάση το πόσο συχνά τσακώνεται το παιδί με τους γονείς του.....	220
Πίνακας 52: Συχνότητες με βάση τους τρόπους πειθούς των γονιών.....	221
Πίνακας 53: Συχνότητες με βάση την ώρα ύπνου του παιδιού.....	221
Πίνακας 54: Χαρακτηρισμός γονέων.....	222
Πίνακας 55: Συχνότητες με βάση το αν θα πρέπει να πάει το παιδί πανεπιστήμιο για να κάνει τη δουλειά που θέλει όταν μεγαλώσει.....	222
Πίνακας 56: Συχνότητες με βάση τη θέληση των γονιών να σπουδάσουν τα παιδιά τους στο πανεπιστήμιο.....	223
Πίνακας 57: Συχνότητες με βάση το μάθημα στο οποίο τα παιδιά πιστεύουν πως τα πάνε καλύτερα.....	223
Πίνακας 58: Συχνότητες με βάση το τι χρειάζεται κάποιος για να σπουδάσει.....	224
Πίνακας 59: Συχνότητες με βάση τη θέληση των παιδιών να πάνε πανεπιστήμιο.....	224
Πίνακας 60: Συχνότητες με βάση τη θέληση των παιδιών να σπουδάσουν.....	225

Πίνακας 61: Συχνότητες με βάση την επιθυμία των παιδιών να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους.....	225
Πίνακας 62: Συχνότητες με βάση την επιθυμία των γονέων να ακολουθήσουν τα παιδιά το επάγγελμά τους.....	226
Πίνακας 63: Συχνότητες με βάση το ποιο επάγγελμα συμβουλεύει η μητέρα να ακολουθήσει το παιδί της.....	226
Πίνακας 64: Συχνότητες με βάση το ποιο επάγγελμα συμβουλεύει ο πατέρας να ακολουθήσει το παιδί του.....	227
Πίνακας 65: Συχνότητες με βάση το τι θέλουν τα παιδιά να γίνουν όταν μεγαλώσουν.....	227
Πίνακας 66: Συχνότητες με βάση το φύλο και την προτίμηση επαγγέλματος των παιδιών.....	228
Πίνακας 67: Συχνότητες με βάση την ηλικία του πατέρα και την προτίμηση επαγγέλματος των παιδιών.....	229
Πίνακας 68: Συχνότητες με βάση την ηλικία της μητέρας και την προτίμηση επαγγέλματος των παιδιών.....	230
Πίνακας 69: Συχνότητες με βάση το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και την προτίμηση επαγγέλματος των παιδιών.....	231
Πίνακας 70: Συχνότητες με βάση το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και την προτίμηση επαγγέλματος των παιδιών.....	232
Πίνακας 71: Συχνότητες με βάση την άποψη των παιδιών για την αριστεία ως προϋπόθεση για την επιλογή επαγγέλματος.....	232
Πίνακας 72: Συχνότητες με βάση τον τόπο κατοικίας και την προτίμηση επαγγέλματος των παιδιών.....	233
Πίνακας 73: Συχνότητες με βάση την επίδοση των μαθητών/μαθητριών.....	234
Πίνακας 74: Συχνότητες με βάση την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών.....	234
Πίνακας 75: Σύγκριση της επίδοσης ανά φύλο.....	235
Πίνακας 76: Σύγκριση της επίδοσης ανά μητρική γλώσσα.....	235
Πίνακας 77: Πολλαπλές συγκρίσεις μητρικών γλωσσών ως προς την επίδοση.....	236
Πίνακας 78: Σύγκριση της επίδοσης ανά θρησκεία.....	236
Πίνακας 79: Πολλαπλές συγκρίσεις θρησκειών ως προς την επίδοση.....	237
Πίνακας 80: Σύγκριση επίδοσης ανά τόπο κατοικίας.....	237
Πίνακας 81: Σύγκριση της επίδοσης με την ηλικία του πατέρα του.....	237
Πίνακας 82: Πολλαπλές συγκρίσεις ηλικιών πατέρα ως προς την επίδοση.....	238
Πίνακας 83: Σύγκριση της επίδοσης με την ηλικία της μητέρας του.....	238
Πίνακας 84: Πολλαπλές συγκρίσεις ηλικιών μητέρας ως προς την επίδοση.....	239
Πίνακας 85: Σύγκριση της επίδοσης με το πλήθος των παιδιών στην οικογένεια.....	239
Πίνακας 86: Πολλαπλές συγκρίσεις του πλήθους των παιδιών ως προς την επίδοση.....	239
Πίνακας 87: Σύγκριση της επίδοσης με την οικογενειακή κατάσταση των γονέων.....	240
Πίνακας 88: Σύγκριση της επίδοσης με τον τύπο οικογενειακής δομής.....	240
Πίνακας 89: Σύγκριση της επίδοσης ανά σειρά γέννησης του παιδιού.....	241
Πίνακας 90: Πολλαπλές συγκρίσεις της σειράς γέννησης ως προς την επίδοση.....	241
Πίνακας 91: Σύγκριση της επίδοσης με το επίπεδο σπουδών του πατέρα.....	242
Πίνακας 92: Πολλαπλές συγκρίσεις των σπουδών του πατέρα ως προς την επίδοση.....	242
Πίνακας 93: Σύγκριση της επίδοσης με το επίπεδο σπουδών της μητέρας.....	243

Πίνακας 94: Πολλαπλές συγκρίσεις των σπουδών της μητέρας ως προς την επίδοση.....	244
Πίνακας 95: Σύγκριση της επίδοσης με τις ώρες απουσίας του πατέρα.....	245
Πίνακας 96: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών απουσίας του πατέρα ως προς την επίδοση..	245
Πίνακας 97: Σύγκριση της επίδοσης με τις ώρες απουσίας της μητέρας.....	246
Πίνακας 98: Σύγκριση της επίδοσης με την εργασιακή κατάσταση των γονέων.....	246
Πίνακας 99: Πολλαπλές συγκρίσεις της εργασιακής κατάστασης των γονέων ως προς την επίδοση.....	247
Πίνακας 100: Σύγκριση της επίδοσης με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας.....	247
Πίνακας 101: Πολλαπλές συγκρίσεις της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας ως προς την επίδοση.....	248
Πίνακας 102: Σύγκριση της επίδοσης με την ενασχόληση των γονέων με το διάβασμα.....	248
Πίνακας 103: Πολλαπλές συγκρίσεις της ενασχόλησης των γονέων με το διάβασμα ως προς την επίδοση.....	249
Πίνακας 104: Σύγκριση της επίδοσης με το είδος κατοικίας.....	249
Πίνακας 105: Σύγκριση της επίδοσης με το καθεστώς κατοχής της κατοικίας.....	250
Πίνακας 106: Σύγκριση της επίδοσης με το μέγεθος της κατοικίας.....	250
Πίνακας 107: Πολλαπλές συγκρίσεις του μεγέθους κατοικίας ως προς την επίδοση.....	251
Πίνακας 108: Σύγκριση της επίδοσης με την ύπαρξη προσωπικού δωματίου.....	251
Πίνακας 109: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τον χώρο διαβάσματος.....	252
Πίνακας 110: Σύγκριση της επίδοσης με βάση την ύπαρξη μορφωσιογόνου περιβάλλοντος..	253
Πίνακας 111: Σύγκριση της επίδοσης με βάση την ύπαρξη σύνδεσης στο διαδίκτυο.....	253
Πίνακας 112: Σύγκριση της επίδοσης με την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων.....	254
Πίνακας 113: Σύγκριση της επίδοσης με την εκμάθηση ξένης γλώσσας.....	254
Πίνακας 114: Σύγκριση της επίδοσης με τις ώρες ενασχόλησης με το διάβασμα.....	254
Πίνακας 115: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με το διάβασμα ως προς την επίδοση.....	255
Πίνακας 116: Σύγκριση της επίδοσης με την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου.....	256
Πίνακας 117: Σύγκριση της επίδοσης με την παροχή βοήθειας από τους γονείς του.....	256
Πίνακας 118: Σύγκριση της επίδοσης με τις ώρες ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.....	256
Πίνακας 119: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως προς την επίδοση.....	257
Πίνακας 120: Σύγκριση της επίδοσης με τις ώρες ενασχόλησης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας.....	258
Πίνακας 121: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας ως προς την επίδοση.....	258
Πίνακας 122: Σύγκριση της επίδοσης με τις ώρες παρακολούθησης τηλεόρασης.....	259
Πίνακας 123: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών παρακολούθησης τηλεόρασης ως προς την επίδοση.....	260
Πίνακας 124: Σύγκριση της επίδοσης με τις ώρες ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες.....	260
Πίνακας 125: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών αθλητικής δραστηριότητας ως προς την επίδοση.....	261
Πίνακας 126: Σύγκριση της επίδοσης με την κατοχή προσωπικού κινητού τηλεφώνου.....	261

Πίνακας 127: Σύγκριση της επίδοσης με τη χρήση του Facebook.....	262
Πίνακας 128: Σύγκριση της επίδοσης με τη χρήση του Twitter.....	262
Πίνακας 129: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τη χρήση του Viber.....	263
Πίνακας 130: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τη χρήση του WhatsApp Messenger.....	263
Πίνακας 131: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τη χρήση του Skype.....	264
Πίνακας 132: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τη χρήση του Instagram.....	264
Πίνακας 133: Σύγκριση της επίδοσης με βάση την αντίληψη των παιδιών για τη χρησιμότητα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας.....	264
Πίνακας 134: Σύγκριση της επίδοσης με βάση την αντίληψη των παιδιών για τη χρησιμότητα του διαδικτύου.....	265
Πίνακας 135: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τις σχέσεις με τη μητέρα.....	265
Πίνακας 136: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τις σχέσεις με τον πατέρα.....	266
Πίνακας 137: Πολλαπλές συγκρίσεις της ποιότητας των σχέσεων πατέρα-παιδιού ως προς την επίδοση.....	266
Πίνακας 138: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τις σχέσεις μεταξύ των γονιών του.....	267
Πίνακας 139: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα του.....	267
Πίνακας 140: Πολλαπλές συγκρίσεις των τρόπων αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα ως προς την επίδοση.....	268
Πίνακας 141: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού στο σχολείο από τον πατέρα του.....	269
Πίνακας 142: Πολλαπλές συγκρίσεις των τρόπων αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα ως προς την επίδοση.....	269
Πίνακας 143: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τη συχνότητα των τσακωμών του παιδιού με τον πατέρα.....	270
Πίνακας 144: Πολλαπλές συγκρίσεις της συχνότητας των τσακωμών του παιδιού με τον πατέρα του ως προς την επίδοση.....	270
Πίνακας 145: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τη συχνότητα των τσακωμών του παιδιού με την μητέρα.....	271
Πίνακας 146: Πολλαπλές συγκρίσεις της συχνότητας των τσακωμών του παιδιού με την μητέρα του ως προς την επίδοση.....	271
Πίνακας 147: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τους τρόπους πειθούς του πατέρα.....	271
Πίνακας 148: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τους τρόπους πειθούς της μητέρας.....	272
Πίνακας 149: Σύγκριση της επίδοσης με βάση την αντίληψή του παιδιού για το αν θα πρέπει πάει πανεπιστήμιο για να κάνει τη δουλειά που θέλει όταν μεγαλώσει.....	273
Πίνακας 150: Σύγκριση της επίδοσης με βάση την αντίληψή των γονιών του για το αν θα πρέπει να σπουδάσει το παιδί τους όταν μεγαλώσει.....	273
Πίνακας 151: Πολλαπλές συγκρίσεις των αντιλήψεων των γονιών για το αν θα πρέπει να σπουδάσει το παιδί τους ως προς την επίδοση.....	274
Πίνακας 152: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τη θέληση του παιδιού να πάει στο πανεπιστήμιο.....	274
Πίνακας 153: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τη θέληση του παιδιού να ακολουθήσει το επάγγελμα των γονιών του.....	275

Πίνακας 154: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τη θέληση του πατέρα να ακολουθήσει το παιδί του το επάγγελμά του.....	275
Πίνακας 155: Σύγκριση της επίδοσης με βάση τη θέληση της μητέρας να ακολουθήσει το παιδί της το επάγγελμά της.....	276
Πίνακας 156: Συσχέτιση επίδοσης με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή.....	276
Πίνακας 157: Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της επίδοσης των μαθητών.....	276
Πίνακας 158: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με το φύλο και την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	278
Πίνακας 159: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά τον τόπο κατοικίας και την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	278
Πίνακας 160: Πολλαπλές συγκρίσεις του τόπου κατοικίας ως προς την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	279
Πίνακας 161: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των γονέων και την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	279
Πίνακας 162: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τη σειρά γέννησης και την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	280
Πίνακας 163: Πολλαπλές συγκρίσεις της σειράς γέννησης του παιδιού ως προς την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	280
Πίνακας 164: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	281
Πίνακας 165: Πολλαπλές συγκρίσεις του επιπέδου μόρφωσης του πατέρα ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	282
Πίνακας 166: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	283
Πίνακας 167: Πολλαπλές συγκρίσεις του επιπέδου μόρφωσης της μητέρας ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	283
Πίνακας 168: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις ώρες απουσίας του πατέρα από το σπίτι και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	284
Πίνακας 169: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις ώρες απουσίας της μητέρας από το σπίτι και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	285
Πίνακας 170: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την εργασιακή κατάσταση των γονέων και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	285
Πίνακας 171: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την οικονομική κατάσταση των γονέων και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	286
Πίνακας 172: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την ενασχόληση των γονέων με το διάβασμα και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	286
Πίνακας 173: Πολλαπλές συγκρίσεις της ενασχόλησης των γονέων με το διάβασμα ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	287
Πίνακας 174: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά την ύπαρξη προσωπικού δωματίου του παιδιού και την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	287
Πίνακας 175: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την επιλογή του χώρου διαβάσματος του παιδιού και την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	288
Πίνακας 176: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την ύπαρξη μορφωσιογόνου περιβάλλοντος στο σπίτι και την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	289



Πίνακας 177 :Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων από το παιδί και την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	289
Πίνακας 178: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις ώρες διαβάσματος και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	290
Πίνακας 179: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με το διάβασμα ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	290
Πίνακας 180: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την παροχή βοήθειας από τους γονείς και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	291
Πίνακας 181: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τον χρόνο ενασχόλησης του παιδιού με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	291
Πίνακας 182: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως προς την επιθυμία των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	292
Πίνακας 183: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τον χρόνο ενασχόλησης του παιδιού με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	293
Πίνακας 184: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	293
Πίνακας 185: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τον χρόνο καθημερινής παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο...	294
Πίνακας 186: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών τηλεθέασης ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	295
Πίνακας 187: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τον χρόνο ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	295
Πίνακας 188: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά την αντίληψη του παιδιού για τη χρησιμότητα των μεσών κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας στην επίδοση και γενικότερα στη ζωή τους και την επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	296
Πίνακας 189: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την αντίληψη του παιδιού για τη χρησιμότητα του διαδικτύου στην επίδοσή, αλλά και γενικότερα στη ζωή τους και την επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	297
Πίνακας 190: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ μητέρας και παιδιού και την επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	297
Πίνακας 191: Πολλαπλές συγκρίσεις της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ μητέρας-παιδιού ως προς την επιθυμία των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	297
Πίνακας 192: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ πατέρα και παιδιού και την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	298
Πίνακας 193: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	298
Πίνακας 194: Πολλαπλές συγκρίσεις της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ των γονέων ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	299
Πίνακας 195: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα του και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	299
Πίνακας 196: Πολλαπλές συγκρίσεις του τρόπου αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα του ως προς την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	300

Πίνακας 197: Σύγκριση μέσωσν όρων αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα του και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	300
Πίνακας 198: Πολλαπλές συγκρίσεις του τρόπου αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα του ως προς την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	301
Πίνακας 199: Σύγκριση μέσωσν όρων αναφορικά με τη συχνότητα τσακωμών του παιδιού με τον πατέρα και την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	302
Πίνακας 200: Πολλαπλές συγκρίσεις της συχνότητας τσακωμών του παιδιού με τον πατέρα ως προς την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	302
Πίνακας 201: Σύγκριση μέσωσν όρων αναφορικά με τη συχνότητα τσακωμών του παιδιού με τη μητέρα και την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	303
Πίνακας 202: Σύγκριση μέσωσν όρων αναφορικά με τους τρόπους πειθούς του πατέρα και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	303
Πίνακας 203: Σύγκριση μέσωσν όρων αναφορικά με τους τρόπους πειθούς της μητέρας και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	304
Πίνακας 204: Πολλαπλές συγκρίσεις των τρόπων πειθούς της μητέρας ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	304
Πίνακας 205: Σύγκριση μέσωσν όρων αναφορικά με το προφίλ της μητέρας και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	305
Πίνακας 206: Σύγκριση μέσωσν όρων αναφορικά με το προφίλ του πατέρα και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	306
Πίνακας 207: Σύγκριση μέσωσν όρων αναφορικά με την αντίληψη των παιδιών για την ανάγκη πανεπιστημιακής μόρφωση ως προϋπόθεση για να κάνουν τη δουλειά που επιθυμούν και την επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	307
Πίνακας 208: Σύγκριση μέσωσν όρων αναφορικά με την επιθυμία των γονέων των παιδιών σε ό,τι αφορά στις σπουδές τους και την επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	307
Πίνακας 209: Πολλαπλές συγκρίσεις της επιθυμίας των γονέων για σπουδές του παιδιού τους ως προς την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	308
Πίνακας 210: Σύγκριση μέσωσν όρων αναφορικά με την επιθυμία των παιδιών να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους και την επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο.....	309
Πίνακας 211: Σύγκριση μέσωσν όρων αναφορικά με το φύλο και τα ατομικά χαρακτηριστικά.....	310
Πίνακας 212: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των γονέων και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	311
Πίνακας 213: Πολλαπλές συγκρίσεις της οικογενειακής κατάστασης των γονέων ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	311
Πίνακας 214: Σύγκριση μέσωσν όρων αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των γονέων και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	311
Πίνακας 215: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με το πλήθος των παιδιών στην οικογένεια και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	312
Πίνακας 216: Πολλαπλές συγκρίσεις του πλήθους των παιδιών στην οικογένεια ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	313
Πίνακας 217: Σύγκριση μέσωσν όρων αναφορικά με το πλήθος των παιδιών στην οικογένεια και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	313

Πίνακας 218: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τη σειρά γέννησης των παιδιών στην οικογένεια και τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών.....	314
Πίνακας 219: Πολλαπλές συγκρίσεις της σειράς γέννησης των παιδιών στην οικογένεια ως προς τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.....	315
Πίνακας 220: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τη σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	316
Πίνακας 221: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τις σπουδές του πατέρα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	317
Πίνακας 222: Πολλαπλές συγκρίσεις του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	318
Πίνακας 223: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	319
Πίνακας 224: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	322
Πίνακας 225: Πολλαπλές συγκρίσεις του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	323
Πίνακας 226: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	324
Πίνακας 227: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τις ώρες απουσίας του πατέρα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	326
Πίνακας 228: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών απουσίας του πατέρα ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	327
Πίνακας 229: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις ώρες απουσίας του πατέρα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	327
Πίνακας 230: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τις ώρες απουσίας της μητέρας από το σπίτι και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	328
Πίνακας 231: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών απουσίας της μητέρας ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	328
Πίνακας 232: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις ώρες απουσίας της μητέρας και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	329
Πίνακας 233: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με την εργασιακή κατάσταση των γονέων και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	329
Πίνακας 234: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	330
Πίνακας 235: Πολλαπλές συγκρίσεις της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	331
Πίνακας 236: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	331
Πίνακας 237: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με το πλήθος των ατόμων στην οικογένεια και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	332
Πίνακας 238: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τον τύπο οικογενειακής δομής και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	333
Πίνακας 239: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης του παιδιού με το διάβασμα και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	333

Πίνακας 240: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με το διάβασμα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	334
Πίνακας 241: Σύγκριση μέσω ωρών αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης με το διάβασμα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	335
Πίνακας 242: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με την παροχή βοήθειας από τους γονείς προς το παιδί και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	337
Πίνακας 243: Πολλαπλές συγκρίσεις της παροχής βοήθειας από τους γονείς προς το παιδί και τα ατομικά του χαρακτηριστικά .....	338
Πίνακας 244: Σύγκριση μέσω ωρών αναφορικά με την παροχή βοήθειας από τους γονείς στα μαθήματα του σχολείου και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	338
Πίνακας 245: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης του παιδιού με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	339
Πίνακας 246: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	339
Πίνακας 247: Σύγκριση μέσω ωρών αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	340
Πίνακας 248: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης του παιδιού με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	341
Πίνακας 249: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	342
Πίνακας 250: Σύγκριση μέσω ωρών αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	343
Πίνακας 251: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης του παιδιού με την τηλεόραση και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	345
Πίνακας 252: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με την τηλεόραση ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	346
Πίνακας 253: Σύγκριση μέσω ωρών αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης του παιδιού με την τηλεόραση και τα ατομικά του χαρακτηριστικά .....	347
Πίνακας 254: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης του παιδιού με αθλητικές δραστηριότητες και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	350
Πίνακας 255: Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	351
Πίνακας 256: Σύγκριση μέσω ωρών αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	352
Πίνακας 257: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τη μητέρα του και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	355
Πίνακας 258: Πολλαπλές συγκρίσεις της ποιότητας των σχέσεων του παιδιού με την μητέρα του ως προς τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	358
Πίνακας 259: Σύγκριση μέσω ωρών αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τη μητέρα του και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	357
Πίνακας 260: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τον πατέρα του και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	358
Πίνακας 261: Πολλαπλές συγκρίσεις της ποιότητας των σχέσεων του παιδιού με τον πατέρα του ως προς τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	358

Πίνακας 262: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τον πατέρα του και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	359
Πίνακας 263: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των γονέων και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.....	359
Πίνακας 264: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	360
Πίνακας 265: Πολλαπλές συγκρίσεις του τρόπου αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα ως προς τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	361
Πίνακας 266: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα του και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	362
Πίνακας 267: Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	364
Πίνακας 268: Πολλαπλές συγκρίσεις του τρόπου αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα ως προς τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	364
Πίνακας 269: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα του και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	365
Πίνακας 270: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τη συχνότητα των τσακωμών του παιδιού με τον πατέρα του και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	366
Πίνακας 271: Πολλαπλές συγκρίσεις της συχνότητας των τσακωμών του παιδιού με τον πατέρα του ως προς τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	368
Πίνακας 272: Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με της συχνότητας των τσακωμών του παιδιού με την μητέρα του και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	370
Πίνακας 273: Πολλαπλές συγκρίσεις της συχνότητας των τσακωμών του παιδιού με τη μητέρα του ως προς τα ατομικά του χαρακτηριστικά.....	371

## **Κατάλογος Γραφημάτων**

Γράφημα 1: Σπουδές γονέων.....	202
Γράφημα 2: Ωρες απουσίας των γονέων από το σπίτι.....	203
Γράφημα 3: Σχέσεις των παιδιών με τους γονείς τους.....	218
Γράφημα 4: Αντιμετώπιση της προόδου των παιδιών στο σχολείο από τους γονείς.....	219
Γράφημα 5: Συχνότητα τσακωμών του παιδιού με τους γονείς.....	220
Γράφημα 6: Τρόποι πειθούς των γονιών.....	221
Γράφημα 7: Χαρακτηρισμός γονέων από τα παιδιά τους.....	222

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα, η γνώση προσδιορίζεται ως ο καταλυτικός παράγοντας της ανθρώπινης δράσης. Η αγορά εργασίας και η παγκόσμια οικονομία επενδύει σε αυτήν με την εξειδίκευση, τη δια βίου μάθηση και τη συνεχή επιμόρφωση των ατόμων. Στο παραπάνω πλαίσιο καταλυτικός είναι ο ρόλος που διαδραματίζει η κοινωνικοποίηση του ατόμου από τα πρώτα χρόνια της ζωής του και καθ' όλη τη διάρκειά της, αφού παράγοντες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της, επιδρούν σημαντικά στις επιλογές του ατόμου τόσο αναφορικά με την εκπαίδευσή του, όσο και με τις επαγγελματικές του επιλογές και γενικότερα τους ρόλους και τις θέσεις που θα καταλάβει στον κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως η κοινωνικοποίηση αποτελεί μια δια βίου θεμελιώδη διαδικασία σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη, στην εξέλιξη και στην ομαλή ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο. Επιχειρώντας τη διερεύνηση των παραγόντων, των θεσμών και των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στην πορεία κοινωνικοποίησης του ατόμου, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα θεωρείται η μελέτη της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου στο πλαίσιο της παιδικής ηλικίας, το οποίο θεωρείται και το κρισιμότερο για την μετέπειτα πορεία του ατόμου.

Η παρούσα διατριβή αποτελείται από δύο μέρη και στοχεύει στην περιγραφή του πλαισίου κοινωνικοποίησης του παιδιού και των παραγόντων που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, διερευνά τους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και ατομικών του χαρακτηριστικών όπως και των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των παιδιών που ηλικιακά ανήκουν στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος επιχειρείται βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την κοινωνικοποίηση, τους θεσμούς που λαμβάνουν χώρα σε αυτή και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, αναλύονται τα αποτελέσματα και παρατίθενται τα συμπεράσματα, τα σχόλια και οι προτάσεις που προέκυψαν από αυτήν.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της κοινωνικοποίησης και γίνεται αναφορά στις λειτουργίες που αυτή επιτελεί. Αναλύονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικοποίησης και η σχέση της με την Αγωγή και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι θεσμοί και φορείς κοινωνικοποίησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται ο ρόλος του θεσμού της οικογένειας στη κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσα από την ανάλυση της επίδρασής της σε αυτήν, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζονται παράγοντες όπως η δομή και η

λειτουργία της οικογένειας, το μέγεθος και το πλήθος των μελών της, τα κοινωνικοοικονομικά, πολιτισμικά και οικολογικά της χαρακτηριστικά. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στον τρόπο που η οικογένεια και τα χαρακτηριστικά της επιδρούν στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού και στην επίδραση που ασκεί το προφίλ των γονέων στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ακόμα, παρουσιάζεται η έμφυλη διάσταση που χαρακτηρίζει την κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσα στην οικογένεια και παρατίθενται χαρακτηριστικά της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύεται ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και η επίδρασή του στη σχολική του επίδοση. Ακόμα, παρουσιάζεται η επίδραση της οικογένειας, της ομάδας συνομηλίκων και της σχέσης της οικογένειας με το σχολείο στην σχολική επίδοση του παιδιού. Επίσης, γίνεται αναφορά στη διάσταση του φύλου στο σχολείο και στη σχολική επίδοση και παρατίθενται εν συντομία οι βασικές διαστάσεις της κοινωνικής ανισότητας στο σχολικό πλαίσιο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στις νέες τεχνολογίες, στο πως αυτές αξιοποιούνται από τα παιδιά και στις πολλαπλές επιδράσεις που έχουν στην κοινωνικοποίησή τους. Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στον ρόλο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη ψηφιακή πραγματικότητα, στη σημαντικότητα που αποδίδουν τα παιδιά σε αυτά μέσω της χρήσης τους και στην επίδρασή τους σε ό,τι αφορά στην κοινωνικοποίηση, στη διαμόρφωση της ταυτότητας, στα ατομικά χαρακτηριστικά και στις επιλογές και προσδοκίες τους.

Στο πέμπτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, γίνεται αναφορά στις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές προσδοκίες των παιδιών. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται ο ρόλος που διαδραματίζει η οικογένεια, το σχολείο και γενικότερα η κοινωνικοποίηση του παιδιού σε αυτές και γίνεται αναφορά στην έμφυλη διάσταση που λαμβάνει χώρα και χαρακτηρίζει τις επαγγελματικές προσδοκίες των παιδιών.

Στο έκτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας και στο έβδομο και όγδοο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της ανάλυσης και τα αντίστοιχα συμπεράσματα. Τέλος, η παρούσα διατριβή ολοκληρώνεται με την παράθεση της συζήτησης και των προτάσεων για περαιτέρω έρευνα.

# ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### Ο Θεσμός της Κοινωνικοποίησης

#### 1.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός και Λειτουργίες της Κοινωνικοποίησης

Η έννοια της κοινωνικοποίησης χαρακτηρίζεται από ένα μη ξεκάθαρα προσδιορισμένο περιεχόμενο, εξαιτίας της ευρύτητάς της, η οποία δυσκολεύει τη διαδικασία του ορισμού της. Παρόλα αυτά, λόγω της διεπιστημονικότητάς της, κρίθηκε αναγκαίος ο εννοιολογικός προσδιορισμός της, ωστόσο, παρά τις απόπειρες που έλαβαν χώρα, δεν κατέστη δυνατός ένας κοινά αποδεκτός ορισμός που να την προσδιορίζει με ακρίβεια ούτε προσδιορίστηκε σαφώς το εννοιολογικό της περιεχόμενο. Σύμφωνα με τον Mühlbauer (1995), η κοινωνικοποίηση μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια υπό την θεώρηση της περιγραφής της ως μια διαδικασία.

Κατά τη μελέτη των ορισμών της κοινωνικοποίησης, παρατηρείται είτε ο κοινωνιοκεντρικός προσανατολισμός τους, που έχει σαν επίκεντρο την κοινωνία, είτε ο ατομοκεντρικός με επίκεντρο το άτομο. Σε ό,τι αφορά στην πρώτη διάσταση, η κοινωνικοποίηση αναφέρεται στη μετουσίωση του βιολογικού ανθρώπινου όντος σε κοινωνικό ον, ενώ στη δεύτερη διάσταση η κοινωνικοποίηση εξυπηρετεί την διασφάλιση της κοινωνικής κατανόησης, συνοχής και συνέχειας, μέσα από την εσωτερίκευση κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων, στάσεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών και επιταγών που συνάδουν με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το άτομο (Νικολάου, 2009).

Στους ορισμούς με κοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό, η κοινωνικοποίηση ταυτίζεται σχεδόν με την προσπάθεια των κοινωνιών να μεταβιβάσουν τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά τους στα νέα μέλη τους, με στόχο την ομοιομορφία, τη συνοχή και την προσαρμογή τους στα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις κοινωνικές προσδοκίες. Υπό μια άλλη θέαση, αποτυπώνουν την αντιστοιχία του ατόμου με την κοινωνία, κατά την οποία το άτομο προσφέρει σε αυτήν τον εαυτό του.

Στην ατομοκεντρική λειτουργία των ορισμών, το άτομο δεν γίνεται αντιληπτό ως το ον που προσαρμόζεται και συμμορφώνεται άβουλα στο κοινωνικό σύνολο, αλλά ως αυτό που ενεργεί και αντιδρά στις αντίστοιχες προσπάθειες και προσδοκίες ένταξής του και σε όσα η κοινωνία του υπαγορεύει. Επιπλέον, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς τις προσδοκίες κοινωνικοποίησης ακόμα και μέσα στην ίδια κοινωνία, αφού σε αυτήν επιδρούν παράγοντες, όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η θρησκεία, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά κ.ά., σε τέτοιο



βαθμό, ώστε να υπογραμμίζεται πως θα ήταν πιο εύστοχη η αναφορά σε διαδικασίες και όχι σε διαδικασία κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 1997· Νόβα - Καλτσούνη, 2007).

Η έρευνα για την κοινωνικοποίηση στον ευρωπαϊκό χώρο, στον αγγλοσαξονικό χώρο αλλά και στην Αμερική, ξεκινά από τους κοινωνιολόγους γύρω στη δεκαετία του 1920 και εντατικοποιείται κυρίως στη Γερμανία μετά το 1950, ενώ ο πρώτος ορισμός της εμφανίζεται το 1828 στο Oxford Dictionary of English Language. Στον ελληνικό χώρο, λόγω των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών που επικρατούσαν, σε αντίθεση με την υπόλοιπη Ευρώπη, οι κοινωνιολογικές έρευνες ξεκίνησαν στα μέσα της δεκαετίας του 1970 (Νικολάου, 2009).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002), ο όρος κοινωνικοποίηση αποτελεί δάνεια λέξη της αγγλικής socialization και περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο αφομοιώνει κοινωνικές επιταγές, εντάσσεται και προσαρμόζεται στο κοινωνικό σύνολο, του οποίου από το σημείο εκείνο κι έπειτα γίνεται ενεργό και συνειδητό μέλος.

Κατά τον Parsons (1968), η διαδικασία της εσωτερίκευσης των πολιτισμικών στοιχείων και της κουλτούρας της εκάστοτε κοινωνίας στην οποία εντάσσεται το άτομο, είναι αυτή που προσδιορίζει την κοινωνικοποίηση, με την ολοκλήρωσή της να επιτυγχάνεται μέσα από πέντε επίπεδα-στάδια. Τα στάδια αυτά προετοιμάζουν σε κάποιο βαθμό και διαδέχονται το ένα το άλλο. Αναλυτικότερα, σε αυτά εντάσσονται αρχικά η οικογένεια, στη συνέχεια η διευρυμένη οικογένεια με τους συγγενείς και τα αδέρφια, έπειτα το σχολείο, η παρέα των συνομηλίκων, των φίλων και τέλος το επαγγελματικό πλαίσιο του ατόμου.

Ο Durkheim (1972) τονίζει πως η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι αυτή που μετατρέπει τον άνθρωπο από ένα βιολογικό σε ένα κοινωνικό ον. Στο πλαίσιο των διεργασιών που πραγματοποιούνται κατά την κοινωνικοποίηση, ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται ο ρόλος των ενηλίκων, αφού είναι αυτοί που σχεδιάζουν τις διαδικασίες, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνουν την προσωπικότητα του ατόμου.

Ο Bourdieu (1976, όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2009) ορίζει την κοινωνικοποίηση ως τη διαδικασία μεταβίβασης κουλτούρας από την οικογένεια στα παιδιά της. Το παιδί, λαμβάνει από την οικογένεια και υιοθετεί κώδικες, οι οποίοι επηρεάζουν και καθοδηγούν τις κοινωνικές του δραστηριότητες.

Ο Fend (1976, όπ. αναφ. στο Πυργιωτάκης, 2009) περιγράφει την κοινωνικοποίηση ως τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο διαμορφώνει τη συμπεριφορά του και εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο ή σε μια ομάδα του, μέσω της εκμάθησης των αξιών, των κανόνων και των επικοινωνιακών συστημάτων που αυτό κάθε φορά ορίζει.

Ο Müller (1977) αναφέρει πως η κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία κατά την οποία σχηματίζεται η προσωπικότητα του ανθρώπου σε ορισμένο χώρο εξέλιξης, ξεκινώντας πριν ακόμα από την γέννησή του και φτάνοντας μέχρι το τέλος της ζωής του.

Μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη μάθηση, υιοθετούνται από το άτομο κοινωνικοί ρόλοι, αξίες, τρόποι σκέψης και δράσης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη συνειδητή ή μη διαμόρφωση κοινωνικών συμπεριφορών προσκειμένων στις επιταγές, στους κανόνες και στις αξίες τις οποίες πρεσβεύει η κοινωνία, μέσα στην οποία το άτομο εντάσσεται και δημιουργεί. Μέσα από τη συγκεκριμένη θέαση της κοινωνικοποίησης, γίνεται κατανοητό πως αυτή αποτελεί μια διαδικασία που διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, προσδίδοντάς του κοινωνικά χαρακτηριστικά και διαμορφώνοντας τον χαρακτήρα του (Πυργιωτάκης, 2009).

Ο Mayntz (χ.χ. όπ. αναφ. στο Καζάζη, 2004), στο λεξικό της κοινωνιολογίας, υπογραμμίζει πως η κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία κατά την οποία οι αξίες, οι κανόνες και οι κοινωνικές επιταγές μεταλαμπαδεύονται μέσω της ανατροφοδότησης και της μεταβίβασης στο πλαίσιο της οικογένειας και των υπόλοιπων πρωτογενών (παιδικών) ομάδων.

Η μετάβαση και η εσωτερικευση της κουλτούρας από το παιδί, είναι μια σύνθετη διαδικασία που δεν λαμβάνει χώρα πάντα αυτόβουλα μέσω της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, αλλά αρκετές φορές επηρεάζεται από τον τρόπο που το διαπαιδαγωγούν οι ενήλικες (Νόβα - Καλτσούνη, 2007).

Ο Wurzbacher (χ.χ. όπ. αναφ. στο Πυργιωτάκης, 2009) αναφέρει πως κατά την κοινωνικοποιητική διεργασία υπάρχει συνάρτηση και αλληλεπίδραση τριών βασικών στοιχείων, του ατόμου, της κοινωνίας και του πολιτισμού. Στόχος της αλληλεπίδρασης αυτής είναι να αποκτήσει το άτομο τις ικανότητες για την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκει.

Σύμφωνα με τον Hurrelman (χ.χ. όπ. αναφ. στο Muhlbauer, 1995), η κοινωνικοποίηση γίνεται αντιληπτή ως μια διαμορφωτική διαδικασία της προσωπικότητας του ατόμου, σε εξάρτηση και αντίθεση με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, σε ορισμένη χρονική στιγμή της ιστορίας μιας κοινωνίας. Σε αυτήν ενέχονται διαδικασίες όπως η εκπαίδευση και η εξέλιξη, υπό το πρίσμα της κοινωνικής μεσολάβησης.

Ο Κωνσταντίνου (1997) υπογραμμίζει πως υπάρχει στενή και σημαντική σχέση μεταξύ της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας και της προσαρμογής, αφού η κοινωνικοποίηση στην πραγματικότητα αποτελεί σε μεγάλο βαθμό προσαρμογή του ανθρώπου στις κοινωνικές και πολιτισμικές επιταγές του πλαισίου στο οποίο εντάσσεται.

Ο Giddens (2002) τονίζει πως η κοινωνικοποίηση αποτελεί μια διαδικασία πολιτιστικής μάθησης που συνδέει τις γενιές μεταξύ τους, μέσα από την οποία το παιδί από απροστάτευτο μετουσιώνεται σε πρόσωπο με αυτοσυνείδηση, το οποίο διαθέτει όλες εκείνες τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τα χαρακτηριστικά που του υπαγορεύει ο πολιτισμός του.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002), η κοινωνικοποίηση είναι μια ενεργητική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του, κατά την οποία το άτομο διαμορφώνει την ταυτότητά του τόσο σε προσωπικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, αλλά και αποκτά πληρότητα επικοινωνίας και πράξεων. Αξίζει να σημειωθεί πως κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, το άτομο, η προσωπικότητά και ο εαυτός του δεν διαμορφώνεται ολοκληρωτικά, ούτε παγιώνεται κατά την παιδική ηλικία, αλλά βρίσκεται σε μια διαρκή αναμόρφωση και ανανέωση (Hughes & Kroehler, 2014).

Σύμφωνα με τον Henslin (2004), κάθε άτομο από τη στιγμή της γέννησής του εντάσσεται σε ένα σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο με συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, το οποίο συνεχώς εξελίσσεται. Για να καταφέρει να ενταχθεί επιτυχώς το άτομο, ώστε να γίνει ενεργό και συνειδητό μέλος, θα πρέπει να ταυτιστεί με το συγκεκριμένο σύστημα, τις σκέψεις, τις δράσεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που υπαγορεύει ο πολιτισμός της κοινωνικής δομής στην οποία γεννιέται. Στο παραπάνω πλαίσιο, γίνεται ξεκάθαρο πως ο πολιτισμός είναι εκείνος που παρέχει τους τρόπους μέσω των οποίων η οικογένεια, μέσα από την εκμάθηση των κατάλληλων κοινωνικών κανόνων, θα προσφέρει στο παιδί τους εναρμονισμένους με τις κοινωνικές επιταγές βασικούς προσανατολισμούς.

Σύμφωνα με την Woolfolk (2005), η κοινωνικοποίηση ορίζεται ως εκείνη η διεργασία κατά την οποία τα ώριμα μέλη μιας κοινωνίας προωθούν και ενθαρρύνουν τη θετική ανάπτυξη των μη ώριμων μελών της. Ως τέτοια μέλη σημαντικών παραγόντων, που επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση του παιδιού, ορίζονται οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι φίλοι/οι φίλες και όσοι/όσες υποστηρίζουν το παιδί στην προσπάθειά του να γνωρίσει το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο προορίζεται να ενταχθεί, αλλά και τον εαυτό του.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, η κοινωνικοποίηση αποτελεί μια δυναμική, συνεχή, σύνθετη και διαρκή διαδικασία που λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη ζωή του ανθρώπου και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, τόσο για την ανάπτυξη και την ύπαρξη του ίδιου του ατόμου, όσο και της εκάστοτε κοινωνίας στην οποία εντάσσεται. Το άτομο και η κοινωνία, βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση. Μέσα από διάφορα στάδια, θεσμούς και ετερόκλητους φορείς παράλληλης επιρροής, ο άνθρωπος αποκτά ατομική και κοινωνική ταυτότητα και διάσταση. Έτσι, καθίσταται ικανό να ενεργεί αποδεκτά στο πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ενέχεται, έχοντας μεταβληθεί από μια βιολογική σε

κοινωνική προσωπικότητα, μέσα από την ένταξη και την ταυτόχρονη εξατομίκευσή του (Mühlbauer, 1995· Νόβα - Καλτσούνη, 2007· Πυργιωτάκης, 2009).

Κατά την κοινωνικοποιητική διαδικασία, δεν τοποθετείται μια παγιωμένη κοινωνική φόρμα στο άτομο ως παθητικό αντικείμενο. Αυτό γίνεται αντιληπτό ως ενεργό υποκείμενο σε μια αμφίδρομη διαδικασία, κατά την οποία δρα, δημιουργεί και αναπροσαρμόζει κοινωνικά χαρακτηριστικά και κοινωνικούς θεσμούς. Έτσι, όχι μόνο δε δέχεται παθητικά τους κανόνες και τις επιταγές της κοινωνίας, αλλά ασκεί ταυτόχρονα επιδράσεις σε αυτήν (Μπαμπάλης, 2011).

Στο παραπάνω πλαίσιο, σημαντικός κρίνεται ο ρόλος της αυτογνωσίας, του κοινωνικού ελέγχου και της αφομοίωσης των κοινωνικών αξιών που υιοθετούνται από το άτομο, αφού μέσα από τον συνδυασμό τους με την ομαδικότητα διαμορφώνονται οι στάσεις ζωής. Η αφομοίωση και ο κοινωνικός έλεγχος αποτελούν βασικές λειτουργίες της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας. Η διαδικασία της αφομοίωσης αναφέρεται στην υιοθέτηση των αξιών, των κανόνων, των ηθών και του πολιτισμικού κεφαλαίου, το οποίο πρεσβεύει η κοινωνία και εξασφαλίζει στο άτομο την πρότερη, αποδεκτή δράση, σύμφωνα με το κανονιστικό πλαίσιο της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται (Πυργιωτάκης, 2009).

Σε ό,τι αφορά στον κοινωνικό έλεγχο, μέσω αυτού η κοινωνικοποίηση επιδρώντας στο άτομο, εξασφαλίζει τη σταθερότητα και τη συνοχή του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος. Ο κοινωνικός έλεγχος λαμβάνει χώρα σε δύο επίπεδα. Σε εσωτερικό επίπεδο, επιδρώντας στη συνείδηση του ατόμου και σε εξωτερικό επίπεδο μέσω της κοινωνίας, των θεσμών και των κυρώσεων που αυτή επιβάλλει, οι οποίες, αναλόγως την περίπτωση, διαφοροποιούνται και ποικίλουν από την αποδοκιμασία έως την επιβολή ποινών (Νόβα - Καλτσούνη, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, για να εξασφαλίσει η κοινωνία τη συνέχειά της και να επιβιώσει στον χωροχρόνο, ασκεί έλεγχο στα μέλη της. Ο κοινωνικός αυτός έλεγχος, μέσω απλών και σύνθετων μηχανισμών, διαπερνά κάθε πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης και έκφραση της ανθρώπινης δράσης. Σε μικρότερες κοινωνίες, φαίνεται να λαμβάνει χώρα μέσω άμεσων προσωπικών σχέσεων, ενώ σε μεγαλύτερες κοινωνίες μέσω επίσημων και περισσότερο έμμεσων μηχανισμών. Κύριος στόχος των μηχανισμών κοινωνικού ελέγχου, ανεξάρτητα από την κοινωνία στην οποία λαμβάνουν χώρα, είναι να προσαρμόσουν τη σκέψη, τη στάση και τη δράση του ατόμου στις υπάρχουσες κοινωνικές αξίες (Henslin, 2004).

Κάθε άτομο κατά την κοινωνικοποίησή του διαμορφώνει τη δικιά του προσωπικότητα επηρεαζόμενο από τα διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά που επιδρούν σε αυτό με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται ένας συγκεκριμένος κάθε φορά τύπος κοινωνικού ατόμου με ξεχωριστή ταυτότητα (ως προς το φύλο, την εθνικότητα, τη θρησκεία, κ.ά.), με αυτογνωσία,

αξίες και στάσεις ζωής που συνδέονται με τις επιταγές, τη συλλογική συνείδηση και παράδοση της ομάδας στην οποία εντάσσεται. Έτσι, η κοινωνία καταφέρνει να αποκτά διαχρονικότητα υπερβαίνοντας το φυσικό όριο της μίας γενιάς, ενώ γίνεται αντιληπτό πως η έννοια της κοινωνικοποίησης είναι αδύνατον να αποκτήσει διαχρονικό και διαπολιτισμικό χαρακτήρα, αφού ορίζεται κάθε φορά από τα χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης κοινωνίας σε μια δεδομένη χρονική στιγμή της εξέλιξής της (Mühlbauer, 1995· Νόβα - Καλτσούνη, 2007· Πυργιωτάκης, 2009).

Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2009), κατά τη δια βίου και συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνικοποιητική διαδικασία, το άτομο εντάσσεται συνεχώς σε νέες κοινωνικές ομάδες, αλληλεπιδρά με αυτές, υιοθετεί, αφομοιώνει και εσωτερικεύει χαρακτηριστικά, αξίες και στάσεις, αναλαμβάνοντας διαφορετικούς κάθε φορά ρόλους και εξασφαλίζοντας την πρόοδο και εξέλιξη. Συνάμα, η κοινωνικοποιητική διαδικασία αποτρέπει την κοινωνική στασιμότητα, τον κομφορμισμό και την ομοιομορφοποίηση στο πέρασμα των γενεών. Έτσι, μέσα από αυτό το πλαίσιο είναι δυνατόν να προστατεύονται περισσότερο τα άτομα τα οποία, λόγω της ανίσχυρης προσωπικότητάς τους, κινδυνεύουν ευκολότερα να χειραγωγηθούν.

Εξαιτίας της έκτασης της κοινωνικοποίησης σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, οι κοινωνιολόγοι χωρίζουν την πορεία της σε διαδοχικές φάσεις. Αναλυτικότερα, γίνεται διάκριση στην πρωτογενή κοινωνικοποίηση, στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση και σε μια επιπλέον εξελικτική φάση, η οποία ονομάζεται τριτογενής κοινωνικοποίηση ή ανακοινωνικοποίηση και κρίνεται απαραίτητη για την πιο ολοκληρωμένη ανάλυση του φαινομένου της κοινωνικοποιητικής διεργασίας (Νικολάου, 2009· Πυργιωτάκης, 2009).

Συμπερασματικά, λόγω της αδυναμίας προσδιορισμού μιας κοινωνικοποιητικής διαδικασίας για μια συγκεκριμένη κοινωνία σε μια συγκεκριμένη εποχή, θεωρείται αδύνατη η ύπαρξη ενός διαχρονικού προτύπου κοινωνικοποίησης για όλες τις εποχές και τους πολιτισμούς, αφού αυτή επηρεάζεται από τα εκάστοτε κοινωνικοπολιτικά και πολιτισμικά συστήματα στα οποία λαμβάνει χώρα κάθε φορά. Όλα τα παραπάνω, καταδεικνύουν πως δεν έχει νόημα η προσπάθεια διατύπωσης ενός συγκεκριμένου ορισμού της κοινωνικοποίησης, αλλά η διεπιστημονική προσέγγισή της (Νόβα - Καλτσούνη, 2007).

## **1.2 Θεωρητικές Προσεγγίσεις της Κοινωνικοποίησης**

Οι βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με την κοινωνικοποίηση προέρχονται από τους επιστημονικούς τομείς της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας. Τόσο οι ψυχολογικές,

όσο και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, επιχειρούν μια ανάλυση και ερμηνεία του ανθρώπου ως βιολογική και κοινωνική ύπαρξη, της κοινωνίας ως λειτουργίας και δομής, αλλά και της μεταξύ τους σχέσης και αλληλεπίδρασης (Τσιπλητάρης, 2011).

Ο τομέας της ψυχολογίας και πιο συγκεκριμένα οι ψυχολογικές προσεγγίσεις, όπως η θεωρία της συμπεριφοράς, η ψυχαναλυτική θεωρία, η θεωρία της ψυχοσωματικής ανάπτυξης, οι θεωρίες της ψυχο-οικολογίας και η εξελικτική προσέγγιση, προσεγγίζουν, αναλύουν και ερμηνεύουν την κοινωνικοποιητική διαδικασία από την πλευρά των ψυχικών ιδιοτήτων του ανθρώπου, λαμβάνοντας όμως υπόψιν τους και τις συνθήκες της κοινωνίας στην οποία ανήκει κάθε φορά το άτομο. Το γεγονός αυτό τους προσέδωσε το στίγμα και τον χαρακτηρισμό κοινωνιολογίζουσες (Νικολάου, 2005· Shaffer, 2004· Τσιπλητάρης, 2011).

Ο τομέας της κοινωνιολογίας με τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, όπως την δομολειτουργική - φονξιοαναλιστική προσέγγιση (λειτουργισμός), με τη συστημική θεωρία, την κοινωνικο-δομική θεωρία (μαρξιστική προσέγγιση) και τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (ιντεραξιομιστικό μοντέλο), ερμηνεύει την κοινωνικοποίηση στηριζόμενος στα κοινωνικά χαρακτηριστικά και τις κοινωνικές συνθήκες της ζωής του ανθρώπου. Αντίστοιχα, και οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις λαμβάνουν υπόψη τους το βιολογικό δυναμικό του ατόμου και με τη σειρά τους είναι δυνατόν να λάβουν τον χαρακτηρισμό ψυχολογίζουσες (Hurrelmann, 1993· Κωνσταντίνου, 1997· Μπαμπάλης, 2011· Νικολάου, 2009).

Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις της θεωρίας της συμπεριφοράς, η μάθηση οικοδομείται πάνω στο δίπολο ερέθισμα – αντίδραση και η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί το αποτέλεσμα της αντίδρασης του ατόμου στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, βάση για την κατανόηση της ανάπτυξης είναι η παρατήρηση της συμπεριφοράς και των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος Έτσι, ο άνθρωπος από τη γέννησή του ξεκινά να διαμορφώνει τη συμπεριφορά του, βασιζόμενος στις εμπειρίες μέσα από τη σχέση ερεθίσματος και αντίδρασης. Καταλυτικός παράγοντας σε αυτή τη σχέση είναι τόσο το κατά πόσο το ερέθισμα ικανοποιεί τις ανάγκες του ατόμου για το οποίο προορίζεται, όσο και οι μηχανισμοί και τα χαρακτηριστικά που διαθέτει το ίδιο το άτομο, αλλά και παράγοντες όπως η μίμηση, η ενίσχυση και τα εξαρτημένα αντανακλαστικά. Εκπρόσωποι των προσεγγίσεων της θεωρίας της συμπεριφοράς είναι ο Pavlov, Thorndike, Watson, Skinner και Badura (Feldman, 2009· Lawrence & Oliver, 2001· Μπαμπάλης, 2011).

Σε ό,τι αφορά στον τομέα της ψυχολογίας, η ψυχαναλυτική θεωρία εστίασε στην επίδραση των πρώιμων παιδικών χρόνων και των εμπειριών τους, σε ασυνείδητες εσωτερικές δυνάμεις, τις ορμές, τα καταπιεσμένα ένστικτα (Εκείνο) και την ικανοποίησή τους, στο

ορθολογικό στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου (Εγώ) και στην οικοδόμηση της συνείδησης του ατόμου (το Υπερεγώ). Η σχέση της ψυχαναλυτικής θεωρίας με την κοινωνικοποιητική διαδικασία μπορεί να αποτυπωθεί ως η εσωτερίκευση των κοινωνικών επιταγών και αξιών και η ενσωμάτωσή τους στο Υπερεγώ του ατόμου. Εμπνευστής της συγκεκριμένης θεωρίας είναι ο S. Freud και κύριοι εκπρόσωποί της οι Klein, Spitz και Mahler (Feldman, 2009. Κωνσταντίνου, 1997· Lawrence & Oliver, 2001· Τσιπλητάρης, 2011).

Η θεωρία της ψυχοσωματικής ανάπτυξης (εξελικτικό μοντέλο) του Jean Piaget στρέφει το ενδιαφέρον της στη γνωστική πλευρά της κοινωνικοποίησης και της αγωγής, υποστηρίζοντας έναν ντετερμινιστικό τρόπο ηθικής και γνωστικής ανάπτυξης μέσα την ύπαρξη συγκεκριμένων, σταθμισμένων και καθολικών σταδίων, τα οποία προϋποθέτουν το ένα την ύπαρξη του άλλου. Το παιδί ακολουθεί γνωστική, ηθική και συναισθηματική εξέλιξη, η οποία είναι συγκεκριμένη και προσδιορισμένη βάσει ενός κανονιστικού προτύπου παιδικής ηλικίας. Επιπρόσθετα, το παιδί θεωρείται ένας μαθητευόμενος ενήλικας χωρίς να αναγνωρίζεται ως κοινωνικά ενεργό με ενσυνείδητη δράση. Η ηλικία και οι ικανότητες του θεωρούνται αλληλένδετες και αλληλεξαρτώμενες, αφού αρχικά το παιδί δεν διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες ορθολογικής σκέψης, τις δεξιότητες και ηθικές ευαισθησίες, αλλά τις αποκτά σταδιακά κατά την πορεία του προς την ενηλικίωση (Πεχτελίδης, 2015).

Επιπλέον, η αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, δεν διαφοροποιείται από τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά του πλαισίου στο οποίο μεγαλώνει, αλλά είναι προδιαγεγραμμένη, προβλέψιμη, καθολική, γραμμική και σταδιακή, με στόχο τη μετάβαση στην ενηλικιότητα. Υπό τη θέαση της συγκεκριμένης προσέγγισης, η κοινωνικοποίηση παρουσιάζεται ως μια διαδικασία προσαρμογής σε νέες καταστάσεις μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων αντιμετώπισης και επίλυσης νέων καταστάσεων και προβλημάτων. Σημαντικές αρχές που διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στο παραπάνω πλαίσιο είναι η αρχή της αφομοίωσης και η αρχή της συμμόρφωσης, οι οποίες λειτουργούν παράλληλα και ταυτόχρονα με στόχο την επίτευξη της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών (Feldman, 2009· Μπαμπάλης, 2011· Shaffer, 2004).

Χαρακτηριστική επίδραση της αναπτυξιακής ψυχολογίας αποτελεί ο διαχωρισμός των παιδιών στο σχολείο, με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, σε αντιστοιχία με το κοινό αναπτυξιακό επίπεδο που, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, ορίζεται από την ηλικία τους (Πεχτελίδης, 2015).

Οι θεωρίες της ψυχο-οικολογίας ή οικολογικής ψυχολογίας προσεγγίζουν και ερμηνεύουν την κοινωνικοποιητική διαδικασία μέσα από τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του. Αναλυτικότερα, υποστηρίζεται πως ο άνθρωπος και το περιβάλλον

απαρτίζουν μια δυναμική σχέση, αφού αλληλεπιδρούν επηρεάζοντας ο ένας το άλλο. Σύμφωνα με τον βασικό εκπρόσωπο της συγκεκριμένης θεωρίας, τον Bronfenbrenner, η συγκεκριμένη προσέγγιση βασίζεται σε ένα οικολογικό μοντέλο, αφού το άτομο μεταβαίνει από το ένα σύστημα στο άλλο, διευρύνει τις ψυχοσωματικές δεξιότητες και ικανότητές του, επηρεασμένο από τα κοινωνικοπολιτισμικά συστήματα στα οποία εντάσσεται κάθε φορά. Έτσι, διαφορετικά επίπεδα-συστήματα (μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα, χρονοσύστημα) επιδρούν ταυτόχρονα στην συμπεριφορά του ατόμου, επιβεβαιώνοντας τη διασύνδεση πολλών διαφορετικών επιρροών στην ανάπτυξή του. Η κοινωνικοποίηση, υπό αυτό το πρίσμα, θεωρείται το αποτέλεσμα της επίδρασης των κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των εκάστοτε συστημάτων στα οποία μεταβαίνει το άτομο (Feldman, 2009· Shaffer, 2004· Τσιπλητάρης, 2011).

Η εξελικτική προσέγγιση, η οποία έχει τη βάση της στην εθολογία με κύριο εκπρόσωπο τον Lorenz, υποστηρίζει πως η συμπεριφορά έχει κληρονομικές καταβολές από τους προγόνους και έχει τη βάση της στον Κάρολο Δαρβίνο, στου οποίου το έργο αναφορικά με την εξέλιξη των ειδών, υποστηρίζεται πως τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα δημιουργούνται μέσω μιας διαδικασίας φυσικής επιλογής και συμβάλλουν στην προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του. Έτσι, υποστηρίζεται πως είδη συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα το να είναι κάποιος ντροπαλός, είναι αποτέλεσμα γενετικών παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν την εμφάνιση συγκεκριμένων γνωρισμάτων του ατόμου (Feldman, 2009).

Σε ό,τι αφορά στον τομέα της κοινωνιολογίας, σύμφωνα με θεωρία του λειτουργισμού ή φονξιοναλιστική προσέγγιση και τη συστημική θεωρία του Parsons, μέσα από την εσωτερικευση κανόνων, σταθερών και αξιών, τα άτομα συναινούν αναφορικά με κοινές αξίες διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο την κοινωνική ύπαρξη, σταθερότητα και συνέχεια. Έτσι, στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης το άτομο αποκτά νέες δεξιότητες και ικανότητες που το καθιστούν ικανό να εξυπηρετεί τις κοινωνικές επιταγές και να ανταποκρίνεται στους ρόλους που του υπαγορεύει το κοινωνικό του σύστημα (Τσιπλητάρης, 2011).

Η συγκεκριμένη θεωρία, επικεντρώνεται στη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του και τη χρησιμοποιεί για να ερμηνεύσει την κοινωνική του ανέλιξη. Οι κοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν τους ρόλους, αλλά και εκφράζουν τη συμπεριφορά του ατόμου, ονομάζονται από τον Parsons συστήματα (οργανισμικό σύστημα, ψυχικό σύστημα, κοινωνικό σύστημα) και συνυπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του ατόμου, με απαραίτητη προϋπόθεση την μεταξύ τους ισορροπία. Στο παραπάνω πλαίσιο, ιδιαίτερα σημαντικός τονίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης, αφού μέσω αυτής είναι δυνατόν να μεταλαμπαδευτούν κοινωνικές αξίες, κανόνες και πεποιθήσεις και να διατηρηθεί η κοινωνική



συνοχή. Βάση έμπνευσης της παραπάνω θεωρίας αποτελούν οι ιδέες των Parsons, Durkheim, Spencer, Comte και άλλων θιασωτών τους (Νικολάου, 2009).

Σύμφωνα με τον Parsons (1968), μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης το άτομο αναπτύσσει όλες εκείνες τις δεξιότητες που του είναι απαραίτητες για να είναι ικανό να αναλάβει ρόλους στο πλαίσιο της κοινωνίας. Οι λειτουργίες των ρόλων που μπορεί κάποιο άτομο να αναλάβει εναρμονίζονται πάντα με τις αξίες, τις επιταγές και τις προσδοκίες της εκάστοτε κοινωνίας. Υπό τη θέαση αυτή, το κοινωνικό σύστημα είναι στην πραγματικότητα ένα σύστημα από αποδεκτούς κοινωνικούς ρόλους, ενώ το άτομο αποκτά κοινωνικά χαρακτηριστικά μέσα από την αποδοχή, την υιοθέτηση και εσωτερίκευση προσδοκώμενων κοινωνικών ρόλων. Πρέπει να υπογραμμιστεί πως, πέραν της κοινωνικής δομής και των αξιών που αυτή πρεσβεύει, η προσωπικότητα του ατόμου ως κάτι το μοναδικό και ιδιαίτερο παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάληψη και υιοθέτηση ρόλων (Νικολάου, 2009).

Αναφορικά με την κοινωνικοποίηση, ο Durkheim (1972) εστιάζει στην κοινωνία ως σύνολο-όλον και όχι τόσο στο άτομο ως μονάδα, υποστηρίζοντας πως το κοινωνικό σύνολο ως ολότητα είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των ατόμων που το απαρτίζουν και ως προς τη σκέψη του και ως προς τη δράση του. Επιπλέον, αναφέρει πως η κοινωνία ασκεί στα μέλη της ηθικές και ψυχολογικές πιέσεις μέσω των κοινωνικών γεγονότων και της αφομοίωσης του αξιακού κοινωνικού συστήματος που την αντιπροσωπεύει σε δεδομένη χρονική περίοδο.

Όλο αυτό οδηγεί στη δημιουργία μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία αποτελεί στην πραγματικότητα το αποτέλεσμα της συνένωσης και αλληλεπίδρασης όλων των συνειδήσεων των επιμέρους μελών της και κατ' επέκταση στην κοινωνική ζωή. Η συνοχή και η ισχύς της συλλογικής συνείδησης μιας κοινωνίας εξαρτάται και συσχετίζεται με το βαθμό σεβασμού και εσωτερίκευσης των κανόνων και αξιών της από τα μέλη της. Επομένως, τα κοινωνικά γεγονότα συνιστούν καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα ως αποτελέσματα της συλλογικής συνείδησης (Νικολάου, 2009).

Τα άτομα, μέλη μιας κοινωνίας, δεν μιμούνται απλώς τους ενήλικες ως προς τις στάσεις και τον τρόπο δράσης τους, αλλά εσωτερικεύουν ουσιαστικά τις κοινωνικές επιταγές για να ενταχθούν στον κοινωνικό ιστό. Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η κοινωνικοποίηση δεν είναι τίποτα παραπάνω από την εσωτερίκευση των κανόνων και αξιών της κοινωνίας ως μια συλλογική συνείδηση που αλληλοεπιδρά με την ατομική συνείδηση καθ' όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής (Durkheim, 1972). Σημαντική είναι η διάσταση του σχολείου σε όλη αυτή την κοινωνικοποιητική διαδικασία, αφού δρα καταλυτικά στην ένταξη των μελών σε μια κοινωνία, ακριβώς επειδή τα παιδιά μέσα σε αυτό αποκτούν συλλογικές συνειδήσεις. Η

κοινωνικοποίηση σε αυτό επηρεάζεται από πληθώρα κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων, αλλά και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε κοινωνίας.

Κατά την μαρξιστική θεώρηση, η κοινωνιολογική προσέγγιση διακρίνεται στην ιστορία υπό τη θέαση σταδίων τα οποία διαδέχονται το ένα το άλλο, στη θεωρία της κοινωνίας και στην αντίληψη αναφορικά με την ανθρώπινη φύση και την αλλοτρίωση του ανθρώπου. Καταλυτικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, διαδραματίζουν οι οικονομικές, οι οικολογικές, οι πολιτισμικές και οι πολιτικές συνθήκες, οι οποίες αφήνουν κάθε φορά το αποτύπωμά τους στο άτομο. Αναλυτικότερα, αναφορικά με το πεδίο της ιστορίας, τονίζεται πως οι τεχνολογικές εξελίξεις οδηγούν σε οικονομικές ανακατατάξεις και μεταβολές, που εν τέλει διαταράσσουν την ισορροπία, αφού προκαλούν επανάσταση εκείνης της τάξης που επιζητά να εκμεταλλευτεί τις εξελίξεις αυτές. Μέσα από την παραπάνω θέαση, η κοινωνική συνοχή και ενότητα δεν είναι παρά ψευδαίσθηση που διατηρείται υπό εξαναγκασμό, πράγμα που τελικά οδηγεί σε ανισορροπία και αστάθεια. Αναφορικά με την αλλοτρίωση του ανθρώπου, υπογραμμίζεται πως αυτή σχετίζεται όχι μόνο σε σχέση με την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους ανθρώπους, αλλά και με την εργασία του, με το προϊόν αυτής και με την ανθρώπινη και κοινωνική ύπαρξη του ατόμου. Εμπνευστές της συγκεκριμένης θεώρησης πέρα από τον Marx είναι οι Simmel, Lewis Coser κ.ά. (Νικολάου, 2009).

Στο πλαίσιο της μαρξιστικής θεώρησης εντάσσονται και οι θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής των Bowles & Gintis, Althusser και Bourdieu, σύμφωνα με τις οποίες, το αξιακό κοινωνικό σύστημα, αλλά και οι κοινωνικές ανισότητες, διαιώνονται και αναπαράγονται μέσα από συγκεκριμένους θεσμούς. Τέτοιος θεσμός αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας και των υφιστάμενων σχέσεων αποτελεί, σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρίες, η εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό οδηγεί στη «δημιουργία» ατόμων κατάλληλων να ενταχθούν χωρίς αντίσταση στην εκάστοτε κοινωνική διάρθρωση και δομή. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, υπάρχει μια σχέση εξουσίας και ελέγχου ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής και σε αυτές της εργασίας (Νικολάου, 2009).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η προσοχή της εστιάζεται στο άτομο, στην συμβολική αλληλεπίδρασή του και την επικοινωνία μέσω συμβόλων με τα υπόλοιπα άτομα, τους σημαντικούς άλλους (ως μέλη μιας κοινωνίας), με κυρίαρχο όργανο τη γλώσσα. Έτσι, η συμπεριφορά και η δράση του κάθε ατόμου επηρεάζεται και αντικατοπτρίζει τόσο αξιακό σύστημα της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται, όσο και τις προθέσεις και τις πεποιθήσεις του, με την κοινωνικοποίηση να αποτελεί μια διαδικασία εσωτερίκευσης, διαπραγμάτευσης και ερμηνείας συμβόλων. Στην αλληλεπίδραση των ατόμων, καταλυτικό

ρόλο διαδραματίζουν τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά του πλαισίου στο οποίο είναι μέλη και οι σχέσεις κυριαρχίας, ανταγωνισμού, εξουσίας, συμβιβασμού, διαπραγμάτευσης κ.ά.. Τα παραπάνω, έχουν σαν αποτέλεσμα τα άτομα είτε μέσα από ένα πλαίσιο συνεργασίας να οδηγούνται στην επιτυχία, είτε μέσα από ένα πλαίσιο ανταγωνισμού και σύγκρουσης στην αποτυχία (Νικολάου, 2009·Τσιπλητάρης, 2011).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί και η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία η νοητική ανάπτυξη αποτελεί αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα μέλη μιας πολιτισμικής κοινότητας. Για να κατανοηθεί πλήρως αυτή, θα πρέπει να μελετηθεί και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Η ανάπτυξη και η απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων από τα παιδιά, ορίζεται ως το αποτέλεσμα της αμοιβαίας συναλλαγής ανάμεσα στο παιδί και στους ανθρώπους του περιβάλλοντός του, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στους πολιτισμικούς παράγοντες. Η διαδικασία αυτή είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί ως μια δραστηριότητα κοινωνικά μεταδιδόμενη και επηρεασμένη από την κουλτούρα (Feldman, 2009· Shaffer, 2004).

Γενικά, οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, αναφορικά με την κοινωνικοποίηση του παιδιού, είναι δυνατόν να χωριστούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες, τις κλασικές προσεγγίσεις και τις νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Στις κλασικές κοινωνιολογικές θεωρίες, παρατηρείται η παρουσίαση ενός καθολικού προτύπου για την παιδική ηλικία, η οποία χαρακτηρίζεται ως ένα στάδιο μετάβασης, με τα ατελή παιδιά να ολοκληρώνονται μέσω των κοινωνικοποιητικών διαδικασιών που τους υπαγορεύουν οι ενήλικες. Αντίθετα, στις νέες κοινωνιολογικές θεωρίες τα παιδιά παρουσιάζονται ενεργά μέλη της κοινωνικής τους πραγματικότητας, ικανά να διαχειριστούν την κοινωνική τους ύπαρξη με τρόπους ανάλογους των εμπειριών και της θέασής τους για τον κόσμο, παρά τη συνειδητοποίηση της υποτελούς τους θέσης (Πεχτελίδης, 2015).

Σύμφωνα με τις κλασικές προσεγγίσεις, το παιδί θεωρείται ένα «φυσικό», ατελές κοινωνικά ον που καθορίζεται από τα φυσικά του ένστικτα και τις παρορμήσεις κι όχι από τους κοινωνικούς κανόνες. Η υπόστασή του ολοκληρώνεται μέσα από τις καθορισμένες από τους ενήλικες διαδικασίες κοινωνικοποίησης, τις οποίες αυτό δέχεται παθητικά. Στο πλαίσιο αυτό, το παιδί παρουσιάζεται πλήρως εξαρτημένο, με ασταθή ευμετάβλητο ψυχικό κόσμο, απρόβλεπτο και κυκλοθυμικό, έχοντας ανάγκη την φροντίδα και την καθοδήγηση των ενηλίκων. Η αξία του παιδιού διαπιστώνεται μόνο υπό τη θέασή του ως μαθητευόμενος ενήλικας και μελλοντικός ενεργός πολίτης (Durkheim, 1961· Μακρυνιώτη, 1997).

Το παιδί αναγνωρίζεται και τοποθετείται κοινωνικά υπό το πρίσμα περιορισμών, επιβολών και όρων στη συμμετοχή του, οι οποίοι αίρονται καθώς αυτό μεγαλώνει και αποκτά

αποδεκτά κοινωνικά χαρακτηριστικά ενηλίκων. Μόνο μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και πειθαρχίας που υπαγορεύουν οι ενήλικες μπορεί να συνειδητοποιήσει την ύπαρξη των κοινωνικών ορίων, που είναι δυνατό να περιορίσουν τις επιθυμίες του. Έτσι, η κοινωνική του ένταξη προϋποθέτει την τήρηση των υποδείξεων των ενηλίκων και τον ενστερνισμό των αντιλήψεων τις οποίες πρεσβεύουν. Στο παραπάνω πλαίσιο, το παιδί αναμένεται να προσαρμοστεί στις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες με τρόπο προκαθορισμένο από τους ενήλικες, ενώ στην πειθάρχηση και στην κοινωνικοποίησή του καταλυτικό ρόλο διαδραματίζουν το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση (Πεχτελίδης, 2015).

Οι νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, αναφορικά με την κοινωνικοποίηση του παιδιού, εστιάζουν στην αλληλεπίδραση του παιδιού με την κοινωνία στην οποία ανήκει, αμφισβητώντας την ενηλικοκεντρική οπτική θέασης των παιδιών και της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης που πρεσβεύουν οι κλασικές θεωρίες και η αναπτυξιακή ψυχολογία. Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζουν τη θεώρηση των παιδιών ως δρώντων υποκειμένων με ενσυνείδητη δράση, υπογραμμίζοντας πως αυτά είναι δυνατόν να έχουν φωνή και να συμμετέχουν ενεργά παίρνοντας θέση στο κοινωνικό τους γίγνεσθαι (Πεχτελίδης, 2015· Prout, 2005).

### **1.3 Αγωγή και Κοινωνικοποίηση**

Η αγωγή αποτελεί έναν όρο ιδιαίτερα αμφιλεγόμενο, ο οποίος έχει αποτελέσει σημαντικό σημείο συζήτησης εξαιτίας της εκτεταμένης χρήσης του, ιδιαίτερα στον χώρο της παιδαγωγικής, ενώ η προβληματική γύρω από την έννοια της αγωγής θεωρείται τόσο παλιά, όσο η ύπαρξη της ανθρώπινης διάστασης (Κωνσταντίνου, 1997).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002), η λέξη αγωγή προέρχεται από το αρχαιοελληνικό ρήμα ἄγω και αρχικά δήλωνε, τόσο κυριολεκτικά όσο και μεταφορικά, το ταξίδι, τη μεταφορά και αργότερα την κατεύθυνση που παρέχεται από τον/την οδηγό. Στη συνέχεια, ήδη από την εποχή του Αριστοτέλη, η λέξη αγωγή συμπλεκόταν με τη λέξη ήθος. Σήμερα, η αγωγή δηλώνει την ανατροφή, το σύστημα εκπαίδευσης, την παιδεία, τη διαπαιδαγώγηση, την καθοδήγηση, τον τρόπο συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της ανατροφής.

Ο Durkheim, (χ.χ., όπ. αναφ. στο Νικολάου 2009, στο Νόβα - Καλτσούνη, 2007, και στο Πυργιωτάκης, 2009) αναφέρει ως ορισμό της αγωγής τον όρο της μεθοδευμένης, προγραμματισμένης κοινωνικοποίησης, κατά την οποία συμβαίνουν σκόπιμες και συστηματικές επιδράσεις της παλαιότερης προς τη νέα γενιά, με απώτερο σκοπό την

μεταβίβαση και εκμάθηση κανόνων, για την επίτευξη ομαλής κοινωνικής ένταξης των νέων ατόμων. Επίσης, σύμφωνα με τον Γκότοβο (1985), η αγωγή είναι δυνατόν να νοηθεί ως η συνειδητή και σκόπιμη κοινωνικοποίηση, ακριβώς επειδή στο πλαίσιο της λαμβάνουν χώρα και μη σκόπιμες ενέργειες μέσω της διαπαιδαγώγησης, με την αντιγραφή συμπεριφορών και στάσεων. Έτσι, τα σχετικά με την διαπαιδαγώγηση άτομα, όπως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, αποτελούν παραδείγματα μίμησης και αντιγραφής συμπεριφοράς για τα νέα άτομα (Νόβα - Καλτσούνη, 2007).

Οι μορφές της αγωγής επηρεάζονται και προσανατολίζονται στις εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές, οικονομικές, παιδαγωγικές και πολιτικές συνθήκες και εξελίξεις. Το γεγονός αυτό προσδίδει κάθε φορά στην αγωγή ιστορικό, κοινωνικό και ιδεολογικό προσδιορισμό (Κωνσταντίνου, 1997).

Οι έννοιες, τόσο της κοινωνικοποίησης όσο και της αγωγής, αποτελούν κοινωνικές διαδικασίες οι οποίες χρησιμοποιούν αντίστοιχα κοινωνικά μέσα για να επιτύχουν τους στόχους τους. Ακολουθώντας τη συγκεκριμένη λογική, ο διαχωρισμός των δύο εννοιών αποτελεί δύσκολο εγχείρημα. Η έννοια της κοινωνικοποίησης είναι συγγενής με αυτή της αγωγής. Η αγωγή αποτελεί συνειδητή και σκόπιμη ενέργεια, ενώ η κοινωνικοποίηση του ατόμου προκύπτει από προσωπική του επαφή και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του οποίου αποτελεί μέλος. Η αναγκαιότητα της αγωγής υπογραμμίζεται ιδιαίτερα μέσα από τις κοινωνικές απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, που οδηγούν σε νέες αναπροσαρμογές, συνεχή εκπαίδευση, κατάρτιση, ευελιξία και κατά συνέπεια διαρκή παιδεία. (Πυργιωτάκης, 2011).

Στις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης περιλαμβάνεται όλο το φάσμα των διαπροσωπικών σχέσεων και οι επιδράσεις του περιβάλλοντος, χωρίς να ορίζονται πάντοτε σκόπιμες και συνειδητές ενέργειες από την πλευρά των ενηλίκων, οπότε γίνεται αντιληπτή ως μια λιγότερο συστηματική και μεθοδευμένη διαπαιδαγώγηση. Ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες, υπάρχει στενή σχέση, αφού αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε οποιαδήποτε παιδαγωγική ενέργεια. Το γεγονός αυτό καθιστά πολύ δύσκολο τον διαχωρισμό τους, ιδιαίτερα στις κοινωνίες που η ένταξη του ατόμου σε αυτές γίνεται με περισσότερο φυσικό τρόπο και όχι συστηματικά μέσα από μίμηση και αντιγραφή ρόλων και προτύπων (Νόβα - Καλτσούνη, 2007).

Γενικά, η κοινωνικοποίηση υπό μια αφαιρετική θέαση αποτελεί μια ευρύτερη έννοια από αυτή της αγωγής, αφού περιλαμβάνει όλες εκείνες τις φυσικές, μη σκόπιμες δράσεις και ενέργειες και μέρος της μπορεί να θεωρηθεί η αγωγή. Οι σκοποί και οι μέθοδοι της αγωγής επηρεάζονται και προσαρμόζονται στην κοινωνική πραγματικότητα και διαμορφώνονται ανάλογα με την εξέλιξη, τα κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά και τη δομή

του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλουν στη διασφάλιση της κοινωνικής σταθερότητας και συνοχής, αφού για το άτομο η άσκηση της αγωγής είναι αναγκαία για να καταφέρει να δρα ως κοινωνικά ενταγμένο υποκείμενο (Κωνσταντίνου, 1997· Πυργιωτάκης, 2009).

Συγκεκριλαιωτικά, δε θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός ο διαχωρισμός των δύο εννοιών, αφού η μία προϋποθέτει και αλληλοεπιδρά με την άλλη, γεγονός που γίνεται αντιληπτό ακριβώς επειδή, για να διαπαιδαγωγηθεί κάποιος, αποτελεί προϋπόθεση η προηγούμενη κοινωνικοποίησή του σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα η οικογένειά του (Νικολάου, 2005· Νόβα - Καλτσούνη, 2007).

#### **1.4 Θεσμοί και Φορείς Κοινωνικοποίησης**

Η κοινωνικοποίηση των ατόμων, ως μια διαδικασία ένταξης σε ένα κοινωνικό σύνολο, υλοποιείται συστηματικά μέσω θεσμών και φορέων που αντιστοιχούν στις διαφορετικές φάσεις της εξελικτικής της διαδικασίας. Οι φάσεις αυτές είναι δυνατόν να διακριθούν, τόσο βάσει των φορέων και θεσμών που κοινωνικοποιούν το άτομο, όσο και βάσει της ηλικίας του. Οι φορείς κοινωνικοποίησης του ατόμου μπορεί να είναι άτυποι, μη θεσμοθετημένοι, όπως για παράδειγμα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και επίσημοι, θεσμοθετημένοι, οι οποίοι υπαγορεύονται από αντίστοιχους θεσμούς (Καζιάζη, 2004· Μιχαλακόπουλος, 2015).

Ως κοινωνικός θεσμός, ορίζεται το κοινωνικό σύμπλεγμα-σύστημα που προσδιορίζεται από οργανωμένους και καθιερωμένους ρόλους και σχέσεις, το οποίο έχει στόχο την ικανοποίηση κάποιας ανάγκης ή την επίτευξη κάποιου στόχου. Στην έννοια του κοινωνικού θεσμού εντάσσεται κάθε κοινωνική λειτουργία που επαναλαμβανόμενα και σταθερά επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες και σκοπούς. Επομένως, ο κοινωνικός θεσμός έχει ομαδική ή ατομική δράση με εξωατομικό όμως χαρακτήρα, ακριβώς επειδή επιβάλλεται στα δρώντα άτομα (Μιχαλακόπουλος, 2015· Νόβα - Καλτσούνη, 2007).

Σύμφωνα με τη Μουσούρου (2006), ο κοινωνικός θεσμός αποτελεί ένα πλέγμα κοινωνικά προσδιορισμένων σχέσεων και ρόλων, που διακρίνονται από σταθερότητα και αντικατοπτρίζουν ένα σύνολο τυποποιημένων ατομικών ή ομαδικών τρόπων δράσης με εξωατομικό χαρακτήρα. Στο παραπάνω πλαίσιο, η ατομική βούληση δεν καταργεί, ούτε αλλάζει τον θεσμό εξαιτίας της τυποποίησης και της σταθερότητας που τον διακρίνει. Μέσα από την επιβολή του κοινωνικού θεσμού στα μέλη της κοινωνίας, εξασφαλίζεται η ένταξή τους

στο κοινωνικό πλαίσιο και η επίτευξη των αποδεκτών κοινωνικά συλλογικών, αλλά και ατομικών στόχων.

Οι θεσμοί όπως η οικογένεια, το σχολείο, ο γάμος, η εργασία κ.λπ., διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στις λειτουργίες και στη δομή του κοινωνικού συνόλου και κοινωνικοποιούν το άτομο μέσω των φορέων και των μέσων που τους απαρτίζουν. Οι θεσμοί και οι φορείς διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία ανάλογα με το εκάστοτε επίπεδο ανάπτυξής της. Επιπλέον, οι κοινωνικοί θεσμοί δεν λειτουργούν απομονωμένα ο ένας από τον άλλο, αλλά σε αλληλεξάρτηση, αφού οι λειτουργίες του ενός επηρεάζουν τις λειτουργίες του άλλου (Καζάζη, 2004· Μιχαλακόπουλος, 2015· Νικολάου, 2009).

Σύμφωνα με τον Μιχαλακόπουλο (2015), οι θεσμοί συνιστούν κοινωνικούς μηχανισμούς συμπεριφοράς και δράσης και αποτελούν βασική μονάδα κατανόησης και ανάλυσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ένα άτομο μπορεί να συμμετέχει σε περισσότερους από έναν θεσμούς, υιοθετώντας ταυτόχρονα ποικίλους ρόλους. Οι θεσμοί αποτελούνται από άτομα που ασκούν ρόλους τους οποίους υπαγορεύουν οι κοινωνικές τους θέσεις. Έτσι, είναι αδύνατον να νοηθεί η κοινωνική δομή των θεσμών χωρίς την αναφορά στους ρόλους.

Ως ρόλος, ορίζεται μια συγκεκριμένη δράση και συμπεριφορά σε ένα πλαίσιο καθορισμένων κοινωνικών σχέσεων, που έχει κανονιστικό χαρακτήρα και υπαγορεύεται από το αξιακό πλαίσιο που διέπει τη συγκεκριμένη κάθε φορά θέση και ευρύτερα το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα (Νόβα - Καλτσούνη, 2007). Ο εκάστοτε κοινωνικός ρόλος ενός ατόμου παρουσιάζει ιδιαίτερα στενή σύνδεση με μια κοινωνική θέση και δε νοείται χωρίς την αντιστοιχισή του με αυτήν, όπως και το αντίστροφο. Ωστόσο, η διαφοροποίηση των δύο εννοιών είναι ευδιάκριτη, ακριβώς επειδή ο ρόλος αφορά στο δυναμικό κομμάτι μιας κοινωνικής θέσης, ενώ η κοινωνική θέση αφορά στο μέρος που καταλαμβάνει στο αντίστοιχο κοινωνικό σύστημα οργάνωσης. Παρόλο που ο κάθε ρόλος νοείται ως συγκεκριμένη δράση με ξεκάθαρη περιγραφή, είναι δυνατόν να διαφοροποιείται ως προς τον τρόπο πραγματοποίησής του από άτομο σε άτομο και να επηρεάζεται από τις καταστάσεις, τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του πλαισίου στο οποίο λαμβάνει χώρα (Μιχαλακόπουλος, 2015).

Ο Dahrendorf (1986, όπ. αναφ. στο Νόβα-Καλτσούνη, 2007) υποστηρίζει πως οι κοινωνικοί ρόλοι αποτελούν απαιτήσεις της κοινωνίας από τους φορείς κοινωνικών θέσεων και δεν πρέπει να συγχέονται με τις κοινωνικές θέσεις, ακριβώς επειδή δεν μπορούν να νοηθούν ανεξάρτητα, αφού είναι συμπληρωματικές και όχι ταυτόσημες έννοιες. Έτσι, η εκάστοτε κοινωνική θέση ενέχει διαφορετικές προσδοκίες και αντιστοιχούν σε αυτήν διαφορετικοί κάθε φορά κοινωνικοί ρόλοι ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι κοινωνιολόγοι διακρίνουν τους θεσμούς κοινωνικοποίησης σε πρωτογενείς και δευτερογενείς, αφού είναι κοινά αποδεκτό πως η κοινωνικοποιητική διαδικασία εξελίσσεται σε διαδοχικές φάσεις με δική τους διάρκεια και ακολουθία (Πυργιωτάκης, 2009). Επιπρόσθετα, στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται η τριτογενής φάση που αφορά στη δημιουργία οικογένειας από το άτομο και στην ένταξή του στο επαγγελματικό του πλαίσιο, αλλά και η τεταρτογενής φάση κοινωνικοποίησης, που αναφέρεται στην περίοδο συνταξιοδότησης του ατόμου. Αντίστοιχη κατηγοριοποίηση της κοινωνικοποίησης μπορεί να γίνει αναφορικά με την ηλικία του ατόμου σε πέντε φάσεις: την πρώιμη παιδική ηλικία, την παιδική, την εφηβική, την μητρότητα/πατρότητα/γάμο και τη μέση ηλικία μαζί με τους υπερήλικες (Καζάζη, 2004).

Ο σημαντικότερος θεσμός πρωτογενούς κοινωνικοποίησης θεωρείται η οικογένεια. Για τον λόγο αυτό η κοινωνικοποίηση που συντελείται στο πλαίσιο της οικογένειας θεωρείται ιδιαίτερα καταλυτική για την εξέλιξη του ατόμου. Στους δευτερογενείς θεσμούς κοινωνικοποίησης περιλαμβάνονται ομάδες στις οποίες συμμετέχει το άτομο και βρίσκονται έξω από το πλαίσιο της οικογένειας. Τέτοιες είναι το σχολείο, οι ομάδες των συνομηλίκων, ομάδες ατόμων με κοινά ενδιαφέροντα κλπ.. Μέσα στις ομάδες αυτές, το άτομο αναλαμβάνει κάθε φορά διαφορετικούς ρόλους, εσωτερικεύει κανόνες, διαμορφώνει αντιλήψεις και υιοθετεί αξίες (Νικολάου, 2009).

#### 1.4.1 Πρωτογενής Κοινωνικοποίηση

Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της οικογένειας, η οποία αποτελεί το πρώτο κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο εντάσσεται το παιδί μετά τη γέννησή του. Ξεκινά με τη γέννηση του παιδιού, διαρκεί κατά τα παιδικά του χρόνια και ολοκληρώνεται κατά την απόκτηση της πολιτισμικής του ταυτότητας (Νικολάου, 2009· Πυργιωτάκης, 2009).

Η οικογένεια, ως ένας κοινωνικός θεσμός, αποτελεί ένα σταθερό πλέγμα σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνικά καθορισμένους ρόλους, με καθολικότητα και ύπαρξη σε όλες τις κοινωνίες. Αναφορικά με τη λειτουργία της, υπογραμμίζεται πως διαδραματίζει σημαντικούς σκοπούς εξασφαλίζοντας τη συνέχεια και κατ' επέκταση τη συνοχή της κοινωνίας, μέσα από τη μεταβίβαση από γενιά σε γενιά του πολιτισμικού κεφαλαίου της εκάστοτε κοινωνίας, που αφορά σε αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις, τρόπους ζωής, σε τρόπους ύπαρξης των υλικών αγαθών, αλλά και των κοινωνικών θέσεων (Μουσούρου, 2006).

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία, η κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο της οικογένειας είναι ιδιαιτέρως σημαντική και ικανή να επηρεάσει, μέσω της ανατροφής που θα λάβει το παιδί



κατά τα πρώιμα χρόνια της παιδικής του ηλικίας, όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς του στη μετέπειτα ζωή του. Έτσι, οι εμπειρίες των πρώτων χρόνων ζωής του ανθρώπου σημαδεύουν την μετέπειτα ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Υπό αυτή τη θέαση, το παιδί που θα λάβει στα πρώιμα παιδικά του χρόνια ζεστασιά και θαλπωρή από την οικογένειά του θα είναι ικανό αργότερα να αναπτύξει και να βιώσει συναισθήματα εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Feldman, 2009).

Κατά την πρωτογενή κοινωνικοποίηση, σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2009), καλλιεργείται στο παιδί το κοινωνικό στοιχείο. Ταυτόχρονα, αυτό εντάσσεται σε συγκεκριμένη πολιτιστική κληρονομιά, αποκτώντας με τον τρόπο αυτό συγκεκριμένη πολιτισμική ταυτότητα. Αναλυτικότερα, κατά την καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου, η άσκηση των πρώτων κοινωνικών επιδράσεων στο βρέφος από την οικογένεια θεωρείται ως προδιάθεση-προστάδιο και βάση για την μετέπειτα ομαλή συνύπαρξη, κοινωνική συμβίωση και καλλιέργεια κάθε κοινωνικού και συναισθηματικού στοιχείου, αλλά και κάθε ανθρώπινης ιδιότητας. Οι ειδικοί, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως ο άνθρωπος όταν γεννηθεί, δε διαθέτει προκαθορισμένες έτοιμες συμπεριφορές, αλλά μια μοναδική πλαστικότητα και ικανότητα κοινωνικής μάθησης. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά επιτρέπουν στον άνθρωπο να εξελιχθεί από βιολογική ύπαρξη σε κοινωνικό ον μέσα από την υιοθέτηση μορφών συμπεριφοράς και κοινωνικών κανόνων. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να υπάρξει το κατάλληλο περιβάλλον που να προσφέρει κοινωνική μαθητεία και κοινωνική επαφή.

Η καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου επιτυγχάνεται μέσα από την κοινωνική αναστροφή του νεογέννητου με τα πρόσωπα του οικογενειακού του περιβάλλοντος και τις ανθρώπινες σχέσεις και τότε μόνο είναι δυνατόν να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για να αρχίσει η διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

Αναφορικά με την πολιτιστική ένταξη, υπογραμμίζεται πως στο στάδιο αυτό πραγματοποιείται βαθμιαία ο ενστερνισμός της πολιτιστικής κληρονομιάς και των αντίστοιχων αξιών που υπαγορεύει το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το παιδί και διαμορφώνονται σε αυτό τα πρώτα στοιχεία ηθικής συνείδησης. Κατά την πολιτιστική ένταξη το παιδί εσωτερικεύει αξίες, διαμορφώνει την πρώτη αντίληψη του κόσμου και οικειοποιείται το γλωσσικό όργανο των γονιών του, αποκτώντας γενικά την πολιτιστική του ταυτότητα. (Πυργιωτάκης, 2009)

Σύμφωνα με την Μισέλ (2000), κατά την πρωτογενή κοινωνικοποίηση το παιδί αποκτά στάσεις και ικανότητες που είναι απαραίτητες για τη διαδραμάτιση ενός συγκεκριμένου ρόλου και εσωτερικεύει την κουλτούρα του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται η οικογένειά του.

Τέλος, σύμφωνα με τον Μπεζεβέγκη (2012), η σχέση μεταξύ παιδιού και οικογένειας, που αποτελεί και συστατικό στοιχείο της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης, χαρακτηρίζεται ως μια αμφίδρομη σχέση. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται πως η οικογένεια αποτελεί την ισχυρότερη μορφοποιό περιβαλλοντική δύναμη που δέχεται ένα παιδί, η οποία αφενός επηρεάζει το παιδί ή τα παιδιά της και αφετέρου επηρεάζεται συγχρόνως από αυτά.

Αξίζει να σημειωθεί πως πριν τη δεκαετία του 1970 η έρευνα επικεντρωνόταν σχεδόν αποκλειστικά γύρω από τη σχέση της μητέρας με το παιδί, ενώ από τα μέσα της συγκεκριμένης δεκαετίας και στο εξής αντικείμενο της έρευνας αποτελούσαν πέραν της μητέρας, ο πατέρας, αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας αναλόγως τη μορφή της. Η θέαση του οικογενειακού πλαισίου, αναφορικά με την ανάπτυξη του παιδιού, γίνεται πλέον με όρους συστήματος αλληλεπιδράσεων και αλληλεξαρτήσεων μεταξύ των μελών του (Μπεζεβέγκης, 2006).

#### 1.4.2 Δευτερογενής Κοινωνικοποίηση

Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση αναφέρεται στα άτομα που έχουν δεχθεί την πρωτογενή κοινωνικοποίηση, ακριβώς επειδή αποτελεί συνέχειά της και βασίζεται πάνω σε αυτήν. Λαμβάνει χώρα κυρίως έξω από τα πλαίσια της οικογένειας σε διαφορετικούς θεσμούς, φορείς και ομάδες κοινωνικοποίησης (Νικολάου, 2009).

Κατά τη φάση αυτή, το άτομο μαθαίνει διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους σε επίπεδο οικογένειας, εργασίας, εκπαίδευσης κ.λπ. τα ήθη και έθιμα του πολιτισμικού του περιβάλλοντος και, ουσιαστικά, εντάσσεται ολοκληρωτικά στο κοινωνικό του σύνολο. Φορείς κοινωνικοποίησης όπως το σχολείο, οι ομάδες συνομηλίκων, το επάγγελμα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο κατά τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση. Ιδιαίτερη σημασία στη φάση αυτή έχει η σχολική κοινωνικοποίηση, η οποία θα αναλυθεί εκτενώς στη συνέχεια, αφού επηρεάζει ουσιαστικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και την κοινωνική του ενσωμάτωση. Σημαντική, επίσης, θέση στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση κατέχει και η επαγγελματική κοινωνικοποίηση, αφού ολοκληρώνει την κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου, το οποίο πρέπει να είναι ικανό να ανταποκρίνεται πλέον στις υποχρεώσεις που του υπαγορεύει το επάγγελμά του.

Στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του ατόμου κυρίαρχη θέση κατέχουν και οι ομάδες στις οποίες είναι μέλος, είτε αυτές είναι οργανωμένες υπαγορεύοντας απρόσωπες τυπικές σχέσεις, είτε άτυπες όπως η ομάδα των συνομηλίκων. Η συμμετοχή του παιδιού στις

ομάδες αυτές συμβάλει στην ενίσχυση της αποδοχής, στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και σχέσεων συνεργασίας, στη δημιουργία ενός πλαισίου φιλίας και στην ανάπτυξη σχέσεων διαφορετικής ποιότητας μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι σχέσεις των μελών χαρακτηρίζονται γνήσιες με στενούς δεσμούς και ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, γεγονός που αυξάνει την επίδρασή τους στη συμπεριφορά του ατόμου. Συνήθως, οι ομάδες αυτές διαμορφώνουν κανόνες και αξίες και τη δική τους κουλτούρα, που συχνά διαφέρει από την κουλτούρα των ενηλίκων του κοινωνικού συνόλου και ονομάζεται αντικουλτούρα (Πυργιωτάκης, 2009).

Η ανάπτυξη φιλικών δεσμών με συνομήλικα παιδιά συμβάλλει στην κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη του παιδιού. Σε σχετική βιβλιογραφία, τονίζεται πως τα παιδιά που ανέπτυξαν φιλίες με συνομήλικα παιδιά κατά την παιδική τους ηλικία, συγκριτικά με εκείνα που μεγάλωσαν μοναχικά, καταφέρνουν να αναπτύξουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και φαίνεται να διατηρούν τις προσωπικές τους σχέσεις περισσότερο κατά την ενήλικη ζωή τους (Woolfolk, 2005).

Οι φίλοι/φίλες μπορούν να διαφοροποιηθούν τόσο από την οικογένεια, όσο και από το σχολείο, αφού αποτελούν μοναδικό τρόπο διαφυγής από την αυστηρότητά τους, δίνοντας στο παιδί την αίσθηση της αυτονομίας και ανεξαρτησίας που διαθέτει ένας ενήλικας. Τα παιδιά δημιουργούν ομάδες με τους φίλους/τις φίλες τους μέσα από τις οποίες αναπτύσσουν την ομαδικότητα τους, κατανοούν το ρόλο των ανθρωπίνων σχέσεων στην κοινωνία και τους κανόνες που τη διέπουν, εκφράζουν τα συναισθήματά τους και πράττουν ελεύθερα. Η σχέση που έχει το άτομο με τους φίλους/τις φίλες είναι εντελώς διαφορετική από αυτή με την οικογένεια, γιατί η επιλογή της φιλίας γίνεται με δικά του κριτήρια, ενώ στο πλαίσιο της οικογένειας υπάρχουν δεσμοί αίματος. Παρόλα αυτά, η επιλογή των φίλων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την επιρροή της οικογένειας σε θέματα ταξικού, οικονομικού και φυλετικού προσανατολισμού (Νικολάου, 2005· Τάτσης, 1999).

Επιπρόσθετα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα χαρακτηριστικά και η ποιότητα των φιλικών σχέσεων που αναπτύσσονται στην κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη του παιδιού. Οι υποστηρικτικές σταθερές σχέσεις με ώριμους φίλους προάγουν την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ μια απορριπτική φιλική σχέση μπορεί να προκαλέσει άμεσο τραύμα στο παιδί (Hartup & Stevens, 1999). Τα παιδιά που βιώνουν την απορριπτική συμπεριφορά από τους συνομήλικους τους εμφανίζουν συνήθως αρκετά συμπεριφορικά προβλήματα και οδηγούνται σε ενέργειες όπως εγκατάλειψη του σχολείου, χρήση ουσιών, ακόμα και εγκλήματα (Woolfolk, 2005).

Η κουλτούρα των συνομηλίκων παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιών. Ως κουλτούρα στην ομάδα των παιδιών ορίζονται όλοι εκείνοι οι κανόνες τους οποίους πρέπει να

υιοθετεί καθένα από αυτά, που θέλει να γίνει μέλος της εκάστοτε ομάδας. Έτσι, ο τρόπος ντυσίματος, ο τρόπος ομιλίας, ο τρόπος κοινωνικής συμπεριφοράς, το χτένισμα των μαλλιών, το είδος της μουσικής που ακούει κάποιος κ. ά., αποτελούν συστατικά στοιχεία της κουλτούρας της εκάστοτε ομάδας συνομηλίκων και εξασφαλίζουν τη συνοχή της, ακριβώς επειδή οι κανόνες που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία της ομάδας των συνομηλίκων είναι αρκετά ισχυροί. Μέσα από την εναρμόνιση στην κουλτούρα των συνομηλίκων τα παιδιά έρχονται σε μια πρώτη επαφή με την υπακοή των κανόνων μιας ομάδας, ως προϋπόθεση για την ένταξή τους σε αυτήν. Η επίδραση της κουλτούρας της ομάδας γίνεται ιδιαίτερα αισθητή όταν αυτή συγκρούεται με τους κανόνες και τις αξίες της οικογένειας. Η κουλτούρα της ομάδας των συνομηλίκων μπορεί να ασκεί υποστηρικτική και θετική επίδραση, αλλά και το αντίθετο (Woolfolk, 2005).

Το παιδί, μέσα από τη συναναστροφή του με τους συνομηλίκους του ακόμα και στο πλαίσιο του παιχνιδιού, μαθαίνει να λειτουργεί σύμφωνα με ορισμένους κανόνες, να εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους και να αντιλαμβάνεται διαφορετικές οπτικές των ανθρώπων για πράγματα και καταστάσεις. Η ανάπτυξη των συγκεκριμένων συναναστροφών και συμπεριφορών μέσα στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων αποτελεί ιδιαίτερο παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού και σημαντική παρακαταθήκη για τις μετέπειτα συναναστροφές του στον κόσμο των ενηλίκων (Ballantine & Hammack, 2015).

Τέλος, αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί πως σύμφωνα με τη Caesar (1972) και την Καζάζη (2004), σε ό,τι αφορά στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση, είναι δυνατόν να καταταμηθεί και, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, να προσδιοριστεί μια τρίτη φάση που αφορά στη δημιουργία της οικογένειας και στην επαγγελματική ζωή και μια τέταρτη που περικλείει την περίοδο της συνταξιοδότησης του ατόμου.

#### 1.4.3 Τριτογενής Κοινωνικοποίηση ή Ανακοινωνικοποίηση

Με τον όρο ανακοινωνικοποίηση, περιγράφεται η κατάσταση κατά την οποία ένα κοινωνικοποιημένο άτομο υιοθετεί νέες αντιλήψεις, αντίθετες με εκείνες που είχε μέχρι τότε. Αναλυτικότερα, το άτομο απορρίπτει μια πίστη, ιδεολογία και αποδέχεται μια άλλη, αλλάζοντας τις στάσεις ζωής του και τη συμπεριφορά του.

Σύμφωνα με τον Μεταξά (1976, όπ. αναφ. στο Πυργιωτάκης, 2009) θα ήταν προτιμότερη η χρήση του όρου τροποποιητική κοινωνικοποίηση, ενώ ο Πυργιωτάκης (2009) τονίζει την ανάγκη σε κοινωνία συνεχώς μεταβαλλόμενη να εισαχθεί ο όρος τριτογενής κοινωνικοποίηση, αφού πρόκειται για αναπροσαρμογή στην υπάρχουσα κοινωνικοποίηση του ατόμου και θεωρείται συνέχεια της πρωτογενούς και δευτερογενούς κοινωνικοποίησης. Χαρακτηριστικό

παράδειγμα ανακοινωνικοποίησης αποτελεί η αλλαγή θρησκείας και, σε ακραίες μορφές εφαρμογής της, η μαζική κοινωνικοποίηση ατόμων ύστερα από κινητοποίηση μηχανισμών σε περιπτώσεις όπως η επιβολή δικτατορικού καθεστώτος.

Σύμφωνα με τον Τσαούση (1979 όπ. αναφ. στο Πυργιωτάκης 2009), ως προς την έννοια της ανακοινωνικοποίησης είναι παραπλήσια η έννοια της αποκοινωνικοποίησης, κατά την οποία ένα ήδη κοινωνικοποιημένο άτομο αποκόπτεται από το κοινωνικό του περιβάλλον και ζει για μεγάλο χρονικό διάστημα απομονωμένο χωρίς κοινωνικές επαφές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στον ελλαδικό χώρο αποτελεί η περίπτωση στο Κωσταλέξι Φθιώτιδας, όπου η απομόνωση και η μακροχρόνια έλλειψη κοινωνικής διάδρασης της Ελένης επέφερε την πλήρη σχεδόν αναστολή της ικανότητάς της για κοινωνική αντίδραση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### Οικογένεια και Κοινωνικοποίηση

#### 2.1 Η Οικογένεια ως Θεσμός Κοινωνικοποίησης του Παιδιού

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002), η οικογένεια είναι η ομάδα ατόμων τα οποία συνδέουν δεσμοί αίματος, γάμου ή και υιοθεσίας και μένουν κάτω από κοινή στέγη. Συνήθως στη σύγχρονη εποχή, η οικογένεια αποτελείται από τον πατέρα, τη μητέρα και τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον Giddens (2002), η οικογένεια αποτελεί μια μονάδα από πρόσωπα που τα συνδέει σχέση συγγένειας, η οποία μπορεί να είναι αποτέλεσμα γάμου ή εξ αίματος καταγωγής. Στο πλαίσιο της, οι ενήλικες αναλαμβάνουν τις ευθύνες ανατροφής των παιδιών.

Η οικογένεια αποτελεί τον πρωταρχικό θεσμό πρωτογενούς κοινωνικοποίησης ανεξάρτητα από τη μορφή συγκρότησής της, αφού αποτελεί το πρώτο οργανωμένο κοινωνικό σύστημα διαντίδρασης και ένταξης του παιδιού, αλλά και την αρχή της μεταβίβασης των κοινωνικών επιταγών και προσδοκιών στο άτομο. Η κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο της οικογένειας, αποτελεί αντικείμενο μελέτης εδώ και αρκετές δεκαετίες, αφού ως θεσμός αποτελεί την κυριότερη κοινωνικοποιητική αρχή, διασφαλίζοντας τη σταθερότητα της κοινωνικής δομής. Στην οικογένεια το παιδί βρίσκει τα πρώτα πρότυπα μάθησης, εσωτερικεύει τις πρώτες αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, μαθαίνει τη γλώσσα, τρόπους συμπεριφοράς, αποκτώντας τις βάσεις της κοινωνικής του συμπεριφοράς και της προσωπικότητάς του (Καζάζη, 2004).

Σύμφωνα με τον Μπεζεβέγκη (2006), η οικογένεια ασκεί έμμεση και άμεση επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού μέσα από ποικίλες λειτουργίες ήδη από τη γέννησή του και για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Αναλυτικότερα, το οικογενειακό πλαίσιο είναι αυτό που καλύπτει τις βιολογικές ανάγκες του παιδιού και του παρέχει τα απαραίτητα για αυτό υλικά αγαθά. Επιπλέον, προσφέρει σε αυτό συναισθηματική στήριξη, του αναπτύσσει το αίσθημα του ανήκειν και συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη των νοητικών και γλωσσικών του ικανοτήτων. Επίσης, μεταλαμπαδεύει σε αυτό αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις αλλά και δεξιότητες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων (Μπεζεβέγκης, 2006).

Η Νικολάου (2009) τονίζει πως η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο κοινωνικό θεσμό κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, που είναι υπεύθυνος για την εκμάθηση της γλώσσας, τη μεταβίβαση των κοινωνικών αξιών και την καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου στο παιδί,

με σκοπό τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και την εκμάθηση και υιοθέτηση από αυτό κοινωνικά αποδεκτών ρόλων.

Σύμφωνα με τους Bott & Spillius (2014), η οικογένεια αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της κοινωνίας και ορίζεται ως ομάδα ενωμένων ατόμων, που έχουν μια διπλή βιολογική σχέση ως προς την αναπαραγωγή, η οποία προσφέρει συστατικά στοιχεία της ομάδας και ως προς τους περιβαλλοντικούς όρους διαβίωσης, που είναι απαραίτητοι για την ανάπτυξη και διατήρησή της. Επιπλέον, αποβλέπει στη μετάδοση των πολιτισμικών αξιών που υπαγορεύει το κοινωνικό της πλαίσιο, με στόχο την ένταξη, προσαρμογή και επιβίωσή της σε αυτό. Αξίζει να σημειωθεί πως δεν είναι απαραίτητη η ύπαρξη βιολογικής σχέσης για να θεωρηθούν κάποιοι άνθρωποι οικογένεια, αφού υπάρχει το ενδεχόμενο να υπάρχουν παιδιά από υιοθεσίες ή προηγούμενους γάμους. Για να νοηθεί μια ομάδα ατόμων ως οικογένεια, αρκεί ένας γονιός και ένα παιδί, ενώ υφίσταται και η περίπτωση οι γονείς να μην είναι απαραίτητα παντρεμένοι.

Ορίζοντας την οικογένεια, γίνεται αναφορά στις έννοιες της δομής και της λειτουργίας της. Πιο συγκεκριμένα, η δομή της οικογένειας αναφέρεται τόσο στον αριθμό των μελών της, όσο και στους ρόλους που επιτελούν και τις θέσεις που καταλαμβάνουν στο οικογενειακό πλαίσιο. Αντίστοιχα, η λειτουργία της οικογένειας αφορά στους τρόπους με τους οποίους η οικογένεια εξυπηρετεί τις ψυχολογικές, βιολογικές, οικονομικές και κάθε φύσης ανάγκες της, τον τρόπο που επικοινωνεί, συνεργάζεται και αλληλοϋποστηρίζει τα μέλη της, εξασφαλίζοντας την επιβίωσή της (Μπρούμου, 2014).

Σύμφωνα με την Μυλωνάκου-Κέκε (2009), η οικογένεια ασκεί ορισμένες λειτουργίες σε ό,τι αφορά στην αναπαραγωγική λειτουργία που εξασφαλίζει τη συνέχειά της, στην ψυχολογική λειτουργία, μέσω της οποίας τα μέλη της οικογένειας βιώνουν συναισθήματα αγάπης, αποδοχής, στοργής και στήριξης και στην οικονομική λειτουργία, άλλοτε ως προς την παραγωγή και πλέον ως προς την κατανάλωση των αγαθών. Έτσι, η οικογένεια νοείται ως μία κοινωνική ομάδα με διαχρονικό χαρακτήρα, της οποίας η οργάνωση και η κατεύθυνση υπαγορεύεται από τις κοινωνικές επιταγές και στοχεύει στην αναπαραγωγή και την κοινωνικοποίηση των νέων (White, 1991· Ρήγα, 2006).

Επιπρόσθετα, σε ό,τι αφορά στις λειτουργίες του θεσμού της οικογένειας, υποστηρίζεται πως είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτές που αφορούν στις αναπαραγωγικές-βιολογικές της διαστάσεις και στοχεύουν στη διαιώνιση του είδους, στις οικονομικές-κοινωνικές λειτουργίες με σημαντική διάσταση τη στήριξη των παιδιών από τους γονείς σε οικονομικό επίπεδο, στις εκπαιδευτικές λειτουργίες στο πλαίσιο των οποίων μεταλαμπαδεύονται αξίες, πεποιθήσεις και καλλιεργείται η πολιτισμική ταυτότητα και στις

ψυχολογικές λειτουργίες, μέσω των οποίων παρέχεται η συναισθηματική κάλυψη και υποστήριξη των μελών της οικογένειας μέσω της αγάπης, της στοργής και της οικειότητας και λειτουργεί εξισορροπητικά απέναντι στην πίεση που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον πέραν των ορίων της οικογένειάς του (Hammond, 2010· Μουσούρου, 2006).

Γενικά, η οικογένεια είναι δυνατόν να θεωρηθεί ένα ιδεολογικό αντικείμενο, μια μορφή οικιακής οργάνωσης προσανατολισμένης στο όφελος των μελών της, η οποία ταυτόχρονα αναπαράγει, συντηρεί και νομιμοποιεί ένα σύνολο έμφυλων ανισοτήτων αναφορικά με τις σχέσεις εξουσίας, εργασίας και ελέγχου μεταξύ των μελών της (Muncie, Wetherell, Langan, & Dallos, 2008).

Η οικογένεια ως κοινωνικός θεσμός δεν μένει αμετάβλητη, αλλά εξελίσσεται, αλλάζει και επηρεάζεται από τις κοινωνικές και ιστορικές μεταβολές, τα ήθη τα έθιμα και τις αξίες του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται. Επιπλέον, μεταβάλλεται από γεγονότα τα οποία λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό της και την επηρεάζουν, όπως η συνεργασία των μελών της, η απόκτηση ενός παιδιού ή η λήψη διαζυγίου κ. ά. (Νικολάου, 2005). Ιδιαίτερη σημαντικότητα παρουσιάζει η διαφοροποίησή της σε σχέση με την ποικιλομορφία των χαρακτηριστικών από οικογένεια σε οικογένεια, αλλά και σε ό,τι αφορά στη διαφορετική επίδραση των κοινωνικών εξελίξεων και αλλαγών στο θεσμό της και κατ' επέκταση στον τρόπο κοινωνικοποίησης που κάθε φορά πρεσβεύει (Νικολάου, 2009).

Κατά τον Henslin (2004), η οικογένεια αποτελεί μια κοινωνικοπολιτισμική μονάδα η οποία συνεχώς εξελίσσεται και αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου πλαισίου κοινωνικών σχέσεων, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς και θεωρήσεις του κόσμου. Μέσω αυτής, γίνεται η μεταφορά της κοινωνικοπολιτισμικής κληρονομιάς, η οποία καθορίζει σημαντικά τον προσανατολισμό του σε όλα τα επίπεδα της δράσης του.

Αξίζει να σημειωθεί πως στο οικογενειακό πλαίσιο οι αλλαγές που συμβαίνουν μέσα σε αυτό δεν αφήνουν ανεπηρέαστα τα μέλη του, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται τόσο οι γονείς, όσο και τα παιδιά και η εξέλιξή τους να νοείται ως μέρος μιας συνεξέλιξης όλων των μελών της οικογένειας (Δημητρίου, 1994· Ρήγα, 2006).

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2012), η ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού επηρεάζεται από τα δομικά, αλλά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειάς του, όπως η δομή της, οι ρόλοι και η άσκηση εξουσίας που κατέχουν τα μέλη της, ο τρόπος διαχείρισης των προβλημάτων που προκύπτουν στο πλαίσió της, αλλά και ο τρόπος επικοινωνίας που επιλέγουν να χρησιμοποιούν τα μέλη της. Αναλυτικότερα, χαρακτηριστικά όπως η μορφή συγκρότησης της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμά τους, το οικονομικό, πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο, η κοινωνική τάξη, η πρόσβαση στα νέα δεδομένα



της «ψηφιακής» σύγχρονης εποχής, επηρεάζουν τις μεθόδους κοινωνικοποίησης του παιδιού (Καζάζη, 2004).

Η διαδικασία της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού δεν αποτελεί μια απλή και αυτόματη διεργασία, αλλά μια διαδικασία ζωτικής σημασίας για την ομαλή ένταξη και μετέπειτα δράση του στο κοινωνικό σύνολο. Η οικογένεια είναι αυτή που διαδραματίζει τον καταλυτικότερο ρόλο προκειμένου το βρέφος να εξελιχθεί φυσιολογικά και να μεταβεί από την ανωριμότητα στην ωριμότητα, την αυτονομία και κατ' επέκταση να ενταχθεί στην κοινωνία, μέσα από την καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου στο παιδί και την πολιτισμική του ένταξη. Οι δεσμοί που αναπτύσσονται ανάμεσα στο παιδί και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του αποτελούν τα θεμέλια για τη δημιουργία των μετέπειτα κοινωνικών του σχέσεων, αφού η αφύπνιση και η καλλιέργεια του αρχικού κοινωνικού στοιχείου στο νεογνό από την οικογένειά του θέτουν τις βάσεις και αποτελούν προϋπόθεση για την έναρξη της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας του παιδιού (Πυργιωτάκης, 2009).

Για να λειτουργεί ομαλά η οικογένεια ως σύστημα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το σύνολο των μελών που την απαρτίζουν και η μεταξύ τους σχέση και οργάνωση. Τα μέλη της οικογένειας διέπουν κανόνες, ιεραρχία και οργάνωση που ποικίλουν ανάλογα με τη μορφή της. Οι κανόνες αυτοί αφορούν απλές συμπεριφορές και λειτουργίες, αλλά και αξίες, στάσεις και αντιλήψεις για φαινόμενα που καθορίζουν τη δράση, τις προσδοκίες και τους ρόλους της οικογένειας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται (Galvin, Braithwaite, & Bylund, 2015· Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000).

Παρόλες τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στα χαρακτηριστικά της οικογένειας και αντίστοιχα στον τρόπο κοινωνικοποίησης του παιδιού, όλες οι οικογένειες ακολουθούν τα γενικότερα πρότυπα της κοινωνίας και του οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού τους πλαισίου. Η οικογένεια λειτουργεί σαν φίλτρο των αξιών, των κοινωνικών επιταγών, των συνηθειών, των γλωσσικών ιδιωμάτων και όλου του πολιτισμικού κεφαλαίου που μεταβιβάζει στα παιδιά της με στόχο την απόκτηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Έτσι, το παιδί μέσα στην οικογένεια αναπτύσσει μηχανισμούς δράσης και αποκτά ταυτότητα σύμφωνα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένο, γεγονός που διασφαλίζει την κοινωνική διατήρηση και συνοχή (Νικολάου, 2009· Πυργιωτάκης, 2009).

Σε ό,τι αφορά στην καθολικότητα του θεσμού της οικογένειας, αναφέρεται πως αυτή οφείλεται στην ιδιομορφία που διακρίνει τη σύνθεση των λειτουργιών της και, ειδικότερα, στην αδυναμία άλλων εναλλακτικών ομάδων να υποκαταστήσουν τις λειτουργίες που διαδραματίζει με σκοπό την ικανοποίηση τόσο του ατόμου-μέλους της οικογένειας, όσο και του γενικότερου κοινωνικού συνόλου (Μουσούρου, 2006).

Αξίζει να σημειωθεί πως οι μορφές της οικογένειας αλλάζουν, εξελίσσονται και αναπτύσσονται, καθώς έρχονται σε επαφή με τις προκλήσεις που υπαγορεύουν τα σύγχρονα με αυτές κάθε φορά κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα. Γενικά, κάθε οικογένεια ακολουθεί τον κύκλο της οικογενειακής ζωής που υπαγορεύει στη συμβατική του μορφή την ερωτική γνωριμία, τη συμβίωση, τον γάμο, τα παιδιά, την ένταξή τους στην εκπαίδευση, την έξοδό τους από το σπίτι, τη μεσήλικη φάση του γάμου, τα εγγόνια και το πένθος. Περνώντας από το κάθε ένα στάδιο, η οικογένεια αναδιοργανώνεται και επαναπροσδιορίζεται ορισμένες φορές ριζικά, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση του ερχομού του πρώτου παιδιού. Στον οικογενειακό αυτόν κύκλο ζωής, ενέχονται όχι μόνο τα παραπάνω στάδια, αλλά και οι αντίστοιχες κάθε φορά ιδεολογίες που επηρεάζουν και προσδιορίζουν τι θα πρέπει να γίνεται κάθε φορά και ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος. Στο σημείο αυτό, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπογραμμιστεί πως δεν περνάνε υποχρεωτικά από όλα αυτά τα στάδια όλες οι οικογένειες. Παρατηρείται ότι οι μη συμβατικές οικογένειες δεν περνούν με παρόμοια σειρά τα στάδια ή δεν περνούν καθόλου από μερικά από αυτά. Με αυτόν τον τρόπο, επιβεβαιώνεται πως ο οικογενειακός κύκλος στηρίζεται στις επιλογές των ατόμων στις διάφορες φάσεις της ζωής τους και αποτελεί απόρροια των επιλογών αυτών (Muncie, Wetherell, Langan, & Dallos, 2008).

Γενικά, η οικογένεια στη σύγχρονη εποχή καλείται να αντιμετωπίσει καινούργια προβλήματα και προκλήσεις τόσο σε οικονομικό, όσο και σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Στο παραπάνω συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό σκηνικό, η θέση του παιδιού έχει επαναπροσδιοριστεί και δε θεωρείται πλέον ως ένας μελλοντικός ενήλικας, αλλά αναγνωρίζονται σε αυτό πλήρη δικαιώματα (Χατζηχρήστου, 2015).

Συμπερασματικά, όταν γίνεται λόγος για την οικογένεια, δεν πραγματοποιείται η περιγραφή ενός πράγματος, αλλά μιας διαδικασίας, μιας κοινωνικής διεργασίας και ομαδοποίησης. Αυτή καλύπτει ένα ιδιαίτερα ευρύ φάσμα διαφοροποιήσεων και μπορεί να εκκινεί ξανά ύστερα από έναν χωρισμό ή μια απώλεια. Στα νέα αυτά δεδομένα, η οικογένεια και, πιο συγκεκριμένα, οι γονείς θα πρέπει να ασκούν το γονικό τους ρόλο με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, να δείχνουν ενσυναίσθηση, ενδιαφέρον, αγάπη και στοργή, δημιουργώντας ένα ευεργετικό για τα παιδιά περιβάλλον ανάπτυξης, αλλά και προλαμβάνοντας τυχόν προβληματικές συμπεριφορές και καταστάσεις (Muncie, Wetherell, Langan, & Dallos, 2008).

## 2.2 Δομή και Λειτουργία της Οικογένειας

Η οικογένεια αποτελεί την πιο βασική και πιο παλιά κοινωνική μονάδα, η οποία κατά την ανθρώπινη πορεία έχει λάβει διαφορετικές μορφές. Το γεγονός αυτό, απαιτεί και τη διευκρίνιση του όρου οικογένεια, όταν αυτός χρησιμοποιείται. Κατά την προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας της οικογένειας, γίνεται αντιληπτή η πληθώρα διαφορετικών οικογενειακών μορφών. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τις συνεχείς κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, εμποδίζει ακόμα περισσότερο την προσπάθεια να προσδιοριστεί για αυτήν ένας αποδεκτός από όλες τις πλευρές ορισμός (Muncie, Wetherell, Langan, & Dallos, 2008).

Μόνο μέσα από την αποσαφήνισή του είναι δυνατόν να γίνει αποδεκτός ο ορισμός της οικογένειας, ακριβώς επειδή δεν υπάρχει το πρότυπο-ορισμός της ιδανικής οικογένειας. Οι πυρηνικές οικογένειες αποτελούν την πιο διαδεδομένη μορφή οικογένειας στο δυτικό κόσμο, ενώ οι διευρυμένες κυριαρχούν στον υπόλοιπο κόσμο. Ωστόσο, ένα άτομο είναι δυνατόν κατά τη διάρκεια της ζωής του να υπάρξει ως μέλος σε διαφορετικούς τύπους οικογένειας (Sayres, 2004).

Στη σύγχρονη εποχή και ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες, είναι εμφανείς οι διαρθρωτικές μεταβολές που έχουν λάβει χώρα στα πλαίσια της οικογένειας, οδηγώντας σε νέα μοντέλα κοινωνικής οργάνωσης σε ό,τι αφορά τόσο στα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όσο και στις σχέσεις που χαρακτηρίζουν τα μέλη της. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται επαναπροσδιορισμός των συζυγικών ρόλων, μείωση των γεννήσεων, αύξηση του μέσου όρου της ηλικίας γάμου, αύξηση των γεννήσεων παιδιών εκτός γάμου και των μονοπρόσωπων-μονογονεϊκών νοικοκυριών, με τα εναλλακτικά σχήματα οικογένειας να βρίσκονται σε προσπάθεια να εκτοπίσουν τη συμβατική της μορφή. Το διγονεϊκό πυρηνικό μοντέλο φαίνεται να αποδυναμώνεται σταδιακά στην κοινή αντίληψη πως αποτελεί την περισσότερο νόμιμη μορφή οικογένειας (Κογκίδου, 1995· Μπαμπάλης, 2011· Νόβα - Καλτούνη, 2018).

Αιτίες που οδήγησαν στις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο θεσμό της οικογένειας υπογραμμίζεται πως είναι η αυξανόμενη αστικοποίηση με την αποπροσωποποίηση των σχέσεων, η αυξανόμενη αυτονομία του ατόμου μετά τη διάσπαση της οικογένειας ως οικονομικής μονάδας, αλλά και η μείωση της επιρροής της στα μέλη της. Επιπλέον αιτίες που συμβάλλουν στην αλλαγή του θεσμού της οικογένειας θεωρούνται η σταδιακή επικράτηση νέας ιδεολογίας αναφορικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου, την ισότητα των φύλων, το θεσμό του γάμου, οι απελευθερωμένες αντιλήψεις για το σεξ, η επισημοποίηση νέων μορφών

οικογένειας και η νέα προσέγγιση αναφορικά με τη σχέση γάμου και τεκνοποίησης, η αύξηση των διαζυγίων κ.ά. (Μαράτου-Αλιπράντη, 1998, 2010).

Επιπλέον, η διαμόρφωση των μορφών της οικογένειας επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες και φαίνεται πως οι παραδοσιακές στάσεις απέναντι στην οικογένεια σταδιακά αλλάζουν. Πιο συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται πως οι άνθρωποι επηρεάζονται από τα πρότυπα της οικογενειακής ζωής που προβάλλονται τόσο στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όσο και στην εκπαίδευση, αλλά και στο πλαίσιο της εκκλησίας. Ο ρόλος της θρησκείας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, ακριβώς επειδή ορίζει συμβολικά την είσοδο και έξοδο από την οικογένεια, προωθεί πεποιθήσεις και αξίες αναφορικά με το καθήκον της οικογένειας, τις ευθύνες της, αλλά και τη σεξουαλική ζωή των ανθρώπων (Muncie, Wetherell, Langan, & Dallos, 2008).

Στο πλαίσιο ανάλυσης των αλλαγών που συντελούνται στην οικογένεια, είναι δυνατόν αυτές να ομαδοποιηθούν στις αλλαγές που αφορούν στη σύνθεσή της, στους τύπους της, στους οικογενειακούς ρόλους των μελών της και στη λειτουργία της (Νόβα - Καλτούνη, 2018). Πιο συγκεκριμένα, η ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τις μορφές οργάνωσης της οικογένειας είναι δυνατόν να προσδιοριστεί με εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά της. Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά αναφέρονται σε όρους δομής, δηλαδή τα άτομα στο πλαίσιο της οικογένειας, τις σεξουαλικές τους σχέσεις, του ρόλους τους, τις ευθύνες που αναλαμβάνουν, την οικονομική τους συνεισφορά σε αυτήν κ.λπ.. Τα εσωτερικά χαρακτηριστικά αφορούν στις πεποιθήσεις και αξίες, στο νόημα που προσδίδεται στην δομή, στις προσδοκίες, στα καθήκοντα και στις υποχρεώσεις. Το εύρος όλων αυτών προσδιορίζεται από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται η οικογένεια, τη δυναμική της, τις εσωτερικές αξίες, τις επιλογές και την κουλτούρα της (Muncie, Wetherell, Langan, & Dallos, 2008).

Η αλλαγή της δομής και των ρόλων στο οικογενειακό πλαίσιο αποτελεί μια από τις επιπτώσεις του σύγχρονου εκσυγχρονισμού. Ωστόσο, δεν εξελίσσεται με τον ίδιο ρυθμό, ούτε είναι ενιαία στο σύνολο της κοινωνίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η δομή της, οι ρόλοι των συζύγων, η δυναμική της οικογένειας, ο καταμερισμός εξουσίας σε αυτήν, η διάσταση της ισοτιμίας σε πρακτικό επίπεδο να μελετώνται έχοντας σαν βάση παράγοντες όπως ο αριθμός και η ηλικία των παιδιών, το εκπαιδευτικό επίπεδο, η απασχόληση και η διαφορά εισοδήματος των συζύγων (Μουσουρού, 2006).

Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2009), η οικογένεια με βάση τη μορφή εξουσίας και τη δομή που τη χαρακτήριζε, ξεκίνησε ως μητριαρχική με την άσκηση της εξουσίας να πηγάζει από τη μητέρα, σταδιακά εξελίχθηκε σε πατριαρχική με την άσκηση εξουσίας να έχει μεταφερθεί στο πρόσωπο του πατέρα, για να φτάσει στη συνέχεια σε μια μορφή συντροφικής

οικογένειας την οποία χαρακτηρίζει η ισότητα των φύλων. Στο δυτικό κόσμο, φαίνεται πριν την νεότερη περίοδο να επικρατεί η μορφή της εκτεταμένης οικογένειας, ωστόσο έρευνες έδειξαν την πυρηνική οικογένεια ως επικρατούσα μορφή για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα (Giddens, 2002).

Σύμφωνα με την Gittins (1985), η οικογένεια αποτελεί ένα προσδιορισμένο κοινωνικά στερεότυπο που έχει σκοπό μέσα από τη δημιουργία και αναπαραγωγή του, την εξασφάλιση και άσκηση ενός είδους κοινωνικού ελέγχου. Στο παραπάνω πλαίσιο, η οικογένεια μπορεί να θεαθεί ως ένας τρόπος περιγραφής των κοινωνικών σχέσεων, όπου στο πλαίσιό της καθορίζονται ρόλοι (μητέρα, πατέρας, παιδί, νεαρή γυναίκα ή άντρας κ.λπ.) και εξουσίες, αλλά και τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις που είναι συνυφασμένες με αυτούς και τα οποία πρέπει να αναλάβουν (Muncie, Wetherell, Langan, & Dallos, 2008).

Στη σύγχρονη εποχή, την οικογένεια προσδιορίζουν σε παγκόσμιο επίπεδο νέα χαρακτηριστικά, τα οποία επηρεάζουν τη δομή και τα σχήματά της. Αναλυτικότερα, η ελευθερία ως προς την επιλογή του/της συζύγου, η αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών και γυναικών, η μείωση της αιμομιξίας στο πλαίσιο του γάμου και η αύξηση της σεξουαλικής ελευθερίας, είναι ορισμένα από αυτά που την χαρακτηρίζουν, χωρίς ωστόσο να επηρεάζονται με το ίδιο βαθμό και στο ίδιο μέγεθος παντού τα παραδοσιακά οικογενειακά σχήματα (Bosweel, 1995· Rubin, 1994· Ρήγα, 2006). Στις μέρες μας, παρουσιάζονται πέραν των παραδοσιακών μορφών οικογένειας όπως είναι η πατριαρχική-διευρυμένη, η πυρηνική, η μεικτή-επανασυσταθείσα-διπυρηνική, η χωλή και νέες μορφές οικογένειας συγκριτικά με το παρελθόν, αναφορικά με τη δομή και τη συγκρότησή της, όπως οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι ανάδοχες οικογένειες, οι οικογένειες ομοφυλόφιλων ζευγαριών και τα κοινόβια (Νικολάου, 2005).

Αναλυτικότερα, η εκτεταμένη-διευρυμένη πατριαρχική οικογένεια αποτελεί τη μορφή εκείνης της οικογένειας που συγκεντρώνει τους γονείς μαζί με τις οικογένειες των παιδιών τους, με το σπίτι να κατοικείται από τουλάχιστον τρεις γενιές. Οι ρίζες αυτού του τύπου οικογένειας φτάνουν αρκετά πίσω στον χρόνο, την περίοδο που η οικογένεια αποτελούσε αυτόνομη οικονομική μονάδα, με τα μέλη της να είναι υπεύθυνα για την εξυπηρέτηση όλων των αναγκών της (Sayres, 2004). Η μορφή αυτή της οικογένειας αποτέλεσε την πιο διαδεδομένη μορφή στο πέρασμα των χρόνων στις περισσότερες κοινωνίες ανά τον κόσμο (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Στο οικογενειακό αυτό πλαίσιο, τον σημαντικότερο ρόλο διαδραματίζει ο πατέρας, ο οποίος αποτελεί την κεφαλή της φαμίλιας και απολαμβάνει το σεβασμό όλων των μελών της, ενώ επικρατεί αυστηρή ιεράρχηση αναφορικά με τους ρόλους τους (Κατάκη, 1998). Σε αρκετές

κοινωνίες, η μορφή της οικογένειας αυτής διατηρείται ακόμα και σήμερα, παρά την επικράτηση της πυρηνικής μορφής οικογένειας. Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται πως η εκτεταμένη οικογένεια μπορεί να ιδωθεί και ως ένα σύμπλεγμα πυρηνικών οικογενειών, το οποίο ενέχεται στην πυρηνική οικογένεια των παππούδων, σε ένα μοντέλο όπου κάθε οικογένεια εντάσσεται σε σένα σύμπλεγμα πυρηνικών οικογενειών (Γεώργας, 2012).

Βασικό πλεονέκτημα σε αυτήν τη μορφή οικογένειας αποτελεί η παροχή βοήθειας αναφορικά με τα παιδιά και τις ανάγκες του σπιτιού τους από τις μεγαλύτερες γενιές, ωστόσο υπογραμμίζεται πως στο πλαίσιο αυτό χάνεται ο γονεϊκός έλεγχος και η επιρροή πάνω στα παιδιά. Σήμερα, οι διευρυμένες οικογένειες αποτελούν ακόμα την πιο διαδεδομένη δομή στο μη δυτικό κόσμο, ενώ σε δυτικές κοινωνίες φαίνεται να δημιουργούνται σε περιστασιακή βάση, ώστε να εξυπηρετηθούν ανάγκες και να ξεπεραστούν συγκεκριμένες περιστάσεις που αφορούν στο νέο ζευγάρι, στη νεοσύστατη οικογένεια (Sayres, 2004).

Η πυρηνική οικογένεια αποτέλεσε την εξέλιξη της οικογενειακής δομής μετά την βιομηχανική επανάσταση, αφού πριν από αυτήν κυρίαρχη μορφή οικογένειας ήταν η εκτεταμένη. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Parsons (1959), η εμφάνιση της πυρηνικής δομής της οικογένειας συνδέθηκε με την εξυπηρέτηση από την πλευρά της των λειτουργικών αναγκών της οικονομίας της βιομηχανίας. Στο πλαίσιο της, ήταν δυνατός ο περιορισμός των συγκρούσεων των ατόμων που εργάζονταν σε διαφορετικό τομέα και επάγγελμα, ενώ συνάμα εμπόδιζε την υπονόμηση της αλληλεγγύης εξαιτίας των ανταγωνιστικών χαρακτηριστικών που γεννούσε η έμμισθη εργασία. Επιπρόσθετα, ως μικρή μονάδα εξυπηρετούσε τις συνεχείς αλλαγές αναφορικά με τις ανάγκες της βιομηχανίας, αφού ήταν γεωγραφικά και οικονομικά ευκίνητη.

Παρόλα αυτά, τονίζεται πως δεν υπάρχει ένα απλοποιημένο σχήμα μετάβασης από την εκτεταμένη στην πυρηνική οικογένεια με το ξεκίνημα την βιομηχανικής επανάστασης και θεωρείται ασφαλέστερη τοποθέτηση η αντίληψη πως είναι δεδομένη τόσο η συνέχιση της πυρηνικής οικογένειας, όσο και η μεταβολή και η κατάτμησή της (Muncie, Wetherell, Langan, & Dallos, 2008).

Αναφορικά με τον αριθμό των μελών της οικογένειας, υπογραμμίζεται πως αυτός συρρικνώνεται συγκριτικά με το παρελθόν. Στη σύγχρονη πυρηνική οικογένεια παρατηρείται πλέον εκπροσώπηση μόνο δύο γενιών (γονείς και παιδιά), με την οικογένεια προσανατολισμού, από την οποία προέρχονται οι σύζυγοι, να έχει φύγει από το προσκήνιο του οικογενειακού σχήματος. Έτσι, η οικογένεια αποτελείται από την αναπαραγωγική οικογένεια, δηλαδή από τα μέλη που έχουν συνάψει το γάμο και τα παιδιά τους (Γεώργας, 2012· Πυργιωτάκης, 2009).

Στο πλαίσιο της πυρηνικής οικογένειας, η προσοχή εστιάζεται στη σχέση μεταξύ των συζύγων με χαρακτηριστικό πλεονέκτημά της την ατομική ελευθερία και την ανεξαρτησία αναφορικά με τους γονείς. Παρόλα αυτά, υπογραμμίζεται πως η ευελιξία που παρέχει αυτός ο τύπος οικογένειας, σε συνδυασμό με την ευρύτητά του, αποτελούν παράγοντες αστάθειάς της, αφού ο δυναμισμός αυτής της οικογένειας μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά σε ορισμένες περιπτώσεις (Sayres, 2004).

Σύμφωνα με τους Θεοδωροπούλου και Αποστολόπουλο (2003), στο παραπάνω πλαίσιο, η πυρηνική οικογένεια είναι δυνατόν να διαφοροποιηθεί ως προς την κατανομή των ρόλων σε οικογένεια με κλασική κατανομή, με ημι-παραδοσιακή κατανομή και σε οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας. Στην πρώτη περίπτωση, οι ρόλοι των συζύγων παρουσιάζονται στην παραδοσιακή τους διάσταση και διαφοροποιούνται με βάση το φύλο και την ηλικία του κάθε μέλους, με τη μητέρα να έχει την ευθύνη του νοικοκυριού και της ανατροφής των παιδιών και τον πατέρα να ασχολείται με τα οικονομικά και να έχει την ευθύνη αναφορικά με τη λήψη των αποφάσεων της οικογένειας. Στη δεύτερη περίπτωση, ο ρόλος της μητέρας διαφοροποιείται από εκείνον της οικογένειας κλασικής κατανομής, ακριβώς επειδή εργάζεται τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας για να φροντίσει και να αναθρέψει τα παιδιά, όσο και εκτός οικογένειας για να συμβάλει και αυτή με τη σειρά της οικονομικά στην οικογένεια. Στην τρίτη περίπτωση της οικογένειας διπλής σταδιοδρομίας και οι δύο σύζυγοι δουλεύουν εκτός του οικογενειακού πλαισίου, με σκοπό την οικονομική ενίσχυση της οικογένειάς τους, αλλά ταυτόχρονα επιμερίζονται τις υποχρεώσεις που αφορούν στο εσωτερικό του οικογενειακού πλαισίου, αλλά και την ανατροφή των παιδιών τους.

Αξίζει να σημειωθεί πως, αν και η πυρηνική οικογένεια αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή οικογένειας στις σύγχρονες κοινωνίες, ωστόσο δεν μπορεί να θεωρηθεί απολύτως αυτονόητη αυτή η πρωτιά της, ακριβώς επειδή νέες μορφές συγκρότησης της οικογένειας φαίνεται να καταλαμβάνουν συνεχώς αυξανόμενα ποσοστά. Παρόλα αυτά, υποστηρίζεται πως η πυρηνική οικογένεια θα αποτελεί πάντα την κοινωνική βάση, αφού στο πλαίσιο της επιτυγχάνονται όλες εκείνες οι λειτουργίες που εξασφαλίζουν την κοινωνική επιβίωση, όπως της αναπαραγωγής, της ικανοποίησης των σεξουαλικών αναγκών, της ανατροφής και φροντίδας των παιδιών (Muncie, Wetherell, Langan, & Dallos, 2008).

Αναφορικά με τη χωλή οικογένεια, υπογραμμίζεται πως αποτελεί τη μορφή εκείνης της οικογένειας στην οποία ένας από τους δύο συζύγους απουσιάζει για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η διάσπαση της δομής της συγκεκριμένης οικογένειας οφείλεται σε μη οικογενειακούς λόγους, όπως η μετανάστευση, οι επαγγελματικές υποχρεώσεις, ασθένεια κ.λπ. και όχι στην επιθυμία των συζύγων. Παρόλα αυτά, το γεγονός αυτό δεν οδηγεί σε συναισθηματική διάσπασή της ή

σε διαταραχή της λειτουργίας της. Οικογένειες ναυτικών, εμπόρων και οικονομικών μεταναστών αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της οικογενειακής μορφής (Μουσούρου, 2006).

Σε ό,τι αφορά στη μεικτή, διπυρηνική ή επανασυσταθείσα οικογένεια, αποτελεί τη μορφή της οικογένειας που δημιουργείται ύστερα από τον γάμο χωρισμένων γονέων ή από άτομα με νέους συντρόφους, που φέρουν παιδιά από ερωτικές τους σχέσεις. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία μια νέας οικογένειας, στην οποία συζούν το ζευγάρι και τα ετεροθαλή αδέρφια. Η μορφή αυτής της οικογένειας φαίνεται να κερδίζει έδαφος στη σύγχρονη εποχή εξαιτίας της αύξησης των διαζυγίων (Insabella, 2002. Sayres, 2004).

Η μονογονεϊκή οικογένεια δημιουργείται ύστερα από ένα διαζύγιο, τον θάνατο ενός γονέα ή την απόφαση μιας μητέρας να αποκτήσει και να μεγαλώσει ένα παιδί μόνη της. Παρόλα αυτά, το μεγαλύτερο ποσοστό μονογονεϊκών οικογενειών δημιουργείται λόγω θανάτου, εγκατάλειψης ή διαζυγίου, το οποίο αποτελεί και την κύρια αιτία δημιουργίας της. Τις μονογονεϊκές οικογένειες στις ανεπτυγμένες χώρες υποστηρίζουν προνοιακά επιδόματα ή η διατροφή που καταβάλει ο γονέας, ωστόσο παρατηρείται να αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες. Το γεγονός αυτό, επηρεάζει το επίπεδο ζωής τους, αλλά και την κοινωνικοποίηση, εξέλιξη, εκπαίδευση, σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών (Μπαμπάλης, 2003· Sugarman, 1998).

Παρόλα αυτά, αυτή η μορφή οικογένειας φαίνεται να προσφέρει αρκετά οφέλη για πολλούς γονείς, επειδή επισημαίνεται πως μέσω αυτής βελτιώθηκε η ποιότητα της ζωής τους, η επικοινωνία με τα παιδιά τους, αποφεύχθηκαν δυσάρεστες καταστάσεις και καβγάδες κι αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους (Sayres, 2004). Επιπλέον, στις σύγχρονες κοινωνίες αποτελεί συνηθισμένη μορφή η μονογονεϊκή οικογένεια, όπου συνήθως η γυναίκα και, σπανιότερα, ο άνδρας επιλέγει να αναλάβει μόνη ή μόνος το έργο του γονιού. Στην περίπτωση αυτή, ένας γονέας μπορεί να ζει απομονωμένος ή στο σπίτι συγγενών ή φαινομενικά απομονωμένος και στην πραγματικότητα να απολαμβάνει τη στήριξη του συγγενικού του δικτύου (Muncie, Wetherell, Langan, & Dallos, 2008).

Η ανάδοχη οικογένεια στο παρελθόν ήταν αποτέλεσμα του θανάτου του ενός γονέα και του μετέπειτα γάμου του άλλου. Στη σύγχρονη εποχή, αποτελεί αποτέλεσμα κυρίως ενός διαζυγίου, πρωτοβουλία των κοινωνικών υπηρεσιών ως τρόπο επίλυσης προβλημάτων και παροχής ενός οικογενειακού πλαισίου σε παιδιά που το έχουν ανάγκη, είτε αποτέλεσμα αδυναμίας παροχής των γονεϊκών υποχρεώσεων για κάποιο χρονικό διάστημα από τους φυσικούς γονείς (συγγενική αναδοχή, βραχυπρόθεσμη αναδοχή, αναδοχή φιλοξενίας κ. ά.) (Νικολάου, 2005).



Στο πλαίσιο της ανάδοχης οικογένειας συνήθως αναπτύσσονται ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ των ανάδοχων γονέων και των παιδιών, ιδιαίτερα αν αυτά είναι μικρής ηλικίας, ενώ οι συγκρούσεις παρατηρούνται είτε μεταξύ του βιολογικού γονέα και των ανάδοχων γονιών, είτε μεταξύ των παιδιών εφηβικής ηλικίας με τους ανάδοχους γονείς τους, όπου η αποδοχή από την πλευρά των παιδιών παρατηρείται να είναι δυσκολότερη (Giddens, 2002). Παρόλα αυτά, οι ανάδοχοι γονείς έχουν μειωμένα δικαιώματα σε ό,τι αφορά στο νομικό πλαίσιο και δεν ενθαρρύνονται να αναπτύξουν πολύ στενούς δεσμούς με τα παιδιά που φροντίζουν, για να αποφευχθούν οι τραυματικές συνέπειες κατά τον αποχωρισμό τους. Γενικά, οι ανάδοχοι γονείς φαίνεται να μην αποκομίζουν σημαντικά και ουσιαστικά οφέλη σε σύγκριση για παράδειγμα με τους θετούς γονείς ενός παιδιού (Sayres, 2004).

Η θετή οικογένεια είναι η μορφή οικογένειας η οποία δημιουργείται ύστερα από υιοθεσία ενός παιδιού. Μέσα από αυτή, προσφέρεται η επιλογή και δυνατότητα σε ζευγάρια τα οποία αδυνατούν να τεκνοποιήσουν να αποκτήσουν παιδιά. Η απόφασή τους είναι συνειδητή, ενώ υπογραμμίζεται πως ένα από τα πλεονεκτήματα αυτής της μορφής οικογένειας, συγκριτικά με την ανάδοχη, είναι η ανάπτυξη ιδιαίτερα στενών σχέσεων μεταξύ των θετών γονιών και του υιοθετημένου παιδιού (Sayres, 2004).

Οι ομοφυλόφιλες οικογένειες στη σύγχρονη εποχή φαίνεται σταδιακά να διευρύνουν το ρεπερτόριο της οικογενειακής δομής και φροντίδας, με τα μοντέλα γονεϊκής μέριμνας και τις οικογενειακές δομές να μην συνδέονται αποκλειστικά με το παραδοσιακό πυρηνικό ετεροφυλόφιλο οικογενειακό μοντέλο των μέσων του 20ού αιώνα, διαφοροποιώντας την έννοια της οικογένειας. Αυτό που ενώνει τις οικογένειες αυτές είναι η καθημερινή τους μάχη ενάντια στη θεσμοθετημένη και μη εχθρότητα αναφορικά με την ομοφυλοφιλία και σε ένα πλαίσιο ψυχολογικών, κοινωνικών, νομικών, πρακτικών, ακόμη και φυσικών προκλήσεων (Stacey & Biblarz, 2001).

Οι ομόφυλες οικογένειες αποτελούν τις οικογένειες των παιδιών εκείνων που αποκτήθηκαν είτε από μια ετερόφυλη σχέση, στην πορεία της οποίας ο ένας από τους δύο γονείς ή και οι δύο συνειδητοποίησαν την ομοφυλοφιλία τους, είτε από υιοθεσία, είτε από τεχνητή γονιμοποίηση, είτε με τη μέθοδο της παρένθετης μητέρας (Gelnaw, 2002). Η οικογένεια των ομοφυλόφιλων γονέων αποτελεί απότοκο της σταδιακής αποδοχής της σχέσης μεταξύ των ίδιων φύλων, με έναρξη την αναγνώριση των δικαιωμάτων των ομοφυλόφιλων ατόμων, του γάμου και της δημιουργίας οικογένειας από αυτά (Hawaii, Νέα Υόρκη, Μασαχουσέτη, Δανία, Νορβηγία, Σουηδία, Ελλάδα). Σημειώνεται πως, αν εξαιρεθεί ο σεξουαλικός προσανατολισμός, παρατηρείται πως τα ομοφυλόφιλα ζευγάρια δεν επιθυμούν να

αμφισβητήσουν τις νόρμες που χαρακτηρίζουν την πυρηνική οικογένεια (Muncie, Wetherell, Langan, & Dallos, 2008).

Παρά το παραπάνω πλαίσιο, αρκετά είναι τα άτομα που δεν αποδέχονται την ομόφυλη οικογένεια, υποστηρίζοντας την οικογενειακή δομή σε βάση ετερόφυλων ζευγαριών. Αξίζει να υπογραμμιστεί πως τα πιο κοινά επιχειρήματα κατά των ομοφυλόφιλων γονέων είτε βασίζονται σε κρίσεις γονέων ως ανήθικων ή ακατάλληλων λόγω του σεξουαλικού τους προσανατολισμού, είτε βασίζονται στις αρνητικές επιπτώσεις που έχουν αυτοί οι γονείς στην ανάπτυξη του παιδιού (Clarke, 2001). Ωστόσο, έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως ο σεξουαλικός προσανατολισμός των γονέων δεν επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη του παιδιού και ότι οι ομοφυλόφιλοι γονείς είναι εξίσου ικανοί με τους ετεροφυλόφιλους (Crowl, Ahn, & Baker, 2008· Tasker, 2005· Perrin & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2002). Τα παιδιά στις ομοφυλόφιλες οικογένειες, σύμφωνα με έρευνες, φαίνεται να χαρακτηρίζονται χωρίς κάποια υστέρηση αναφορικά με την κοινωνική τους συμπεριφορά από εκείνα των ετερόφυλων οικογενειών, ωστόσο η κοινωνική στάση απέναντι στην ανατροφή τους δε φαίνεται να αντικατοπτρίζει αυτά τα επιστημονικά συμπεράσματα, αφού αντιμετωπίζουν τον ρατσισμό και τον κοινωνικό στιγματισμό, γεγονός που επηρεάζει τόσο την κοινωνική τους θέση, όσο και την ψυχολογική ανάπτυξή τους (Giddens, 2002· Νικολάου, 2005).

Μια άλλη μορφή οικογενειακής δομής αποτελούν τα κοινόβια, τα οποία είναι μια σπάνια μορφή εναλλακτικής δομής με πιο χαρακτηριστικά τα ισραηλινά κιμπούτς. Στο πλαίσιο τους και στις ακραίες τους μορφές, συντίθενται από ένα σύνολο ζευγαριών ή ατόμων χωρίς συγγενικές σχέσεις. Γύρω από τα ζευγάρια υπάρχουν όρια, αλλά παρατηρείται ορισμένες δραστηριότητες να τις μοιράζονται από κοινού. Σε ορισμένα κοινόβια παρατηρείται ομαδογαμία με τις σεξουαλικές σχέσεις να αλλάζουν ανάμεσα στα ζευγάρια, γεγονός που δυσχεραίνει τον προσδιορισμό των οικογενειακών δομών. Σε ό,τι αφορά στα Κιμπούτς, αυτά αποτελούν ένα αυστηρά οργανωμένο σύστημα κοινοβιακής συμβίωσης, που θεωρήθηκαν ως εναλλακτικές μορφές οικογενειακής ζωής και δημιουργήθηκαν με σκοπό τη διαμόρφωση ριζικά διαφορετικών τρόπων συμβίωσης των ζευγαριών και ανατροφής των παιδιών (Muncie, Wetherell, Langan, & Dallos, 2008).

Σήμερα, επικρατούσα μορφή οικογένειας είναι η πυρηνική, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζεται αυξημένο στους στατιστικούς δείκτες το ποσοστό εναλλακτικών σχημάτων, όπως αυτό της μονογονεϊκής οικογένειας. Σύμφωνα με τον OECD (2008), η συμβατική μορφή οργάνωσης παραμένει η κυρίαρχη μορφή μιας οικογένειας. Στις σύγχρονες κοινωνίες, οι άνθρωποι διατηρούν την στερεοτυπική πεποίθηση πως η πυρηνική οικογένεια, αποτελεί την βασική εστία της συντροφικότητας, της αμοιβαίας φροντίδας, της σεξουαλικής δραστηριότητας, της

γέννησης, της φροντίδας και ανατροφής των παιδιών. Το πλαίσιο της πυρηνικής οικογένειας αποτελεί ένα ζευγάρι που έχει ενωθεί με τα δεσμά του γάμου και έχει αποκτήσει ένα παιδί. Η αντίληψη αυτή αποτελεί την αντανάκλαση των παραδοσιακών πεποιθήσεων, αναφορικά με τον τρόπο που πρέπει να δομούνται οι σχέσεις των ατόμων (σεξουαλικές, γονικές, συναισθηματικές κ.λπ.) χωρίς στην πραγματικότητα να συμβάλλει στην κατανόηση της οργάνωσης της ζωής διαφορετικών κάθε φορά ανθρώπων (Muncie, Wetherell, Langan, & Dallos, 2008).

Παρόλα αυτά, οικονομικοί κυρίως παράγοντες τις τελευταίες δεκαετίες τείνουν να ανατρέψουν την εικόνα της αντικατάστασης της εκτεταμένης οικογένειας από την πυρηνική οικογένεια, ως επικρατούσα μορφή συγκρότησης. Η ελληνική οικογένεια, στη σύγχρονη εποχή της κρίσης, μοιάζει να μεταβάλλεται ξανά ως προς τη δομή της, αφού η πυρηνική οικογένεια αποκτά ξανά βασικά χαρακτηριστικά της εκτεταμένης, με τους παππούδες και τους συγγενείς που προσφέρουν στήριξη και βοήθεια όποτε κρίνεται απαραίτητη. Το μεταβαλλόμενο αυτό σχήμα έχει ονομαστεί κατά το παρελθόν εκτεταμένη αστική οικογένεια (Γεώργας, 2000).

Σύγχρονες έρευνες υπογραμμίζουν μια σειρά από αλλαγές που επιδρούν στη δομή και τη μορφή της πυρηνικής οικογένειας. Αναλυτικότερα, τονίζεται πως στις αλλαγές εντάσσονται το συνεχόμενα αυξανόμενο ποσοστό των διαζυγίων, η αύξηση των οικογενειών μονογονεϊκού χαρακτήρα, οι νέες μορφές οικογένειας, η ανάληψη βασικών υποχρεώσεων των γονέων από τους κρατικούς τομείς πρόνοιας, ο επαναπροσδιορισμός των ενδοοικογενειακών ρόλων των μελών-φύλων, αλλά και οι νέες διαστάσεις της οικογενειακής οργάνωσης λόγω των νέων μορφών εργασίας (Τάνταρος, Τσαμπαρλή, Μπεζεβέγκης, & Γεωργουλέας, 2004· Ρήγα, 2006).

Σε ό,τι αφορά στους ρόλους των δύο φύλων στο οικογενειακό πλαίσιο, παρατηρείται επαναπροσδιορισμός ως προς την παραδοσιακή τους διάσταση. Η εξειδίκευση και η διάκριση των ρόλων φαίνεται να μειώνεται, ιδιαίτερα μετά την είσοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας, με τους άντρες να προωθούν με τη σειρά τους ένα πιο ισότιμο μοντέλο ως προς τους ρόλους των συζύγων στο πλαίσιο της οικογένειας και του νοικοκυριού. Ωστόσο, δυναμικοί παράγοντες κατά την είσοδό τους στο σύστημα της οικογένειας, όπως ο ερχομός ενός παιδιού, είναι δυνατόν να ανατρέψουν ξανά τους ρόλους, επιστρέφοντάς τους στα εσωτερικευμένα και παγιωμένα βαθιά κοινωνικά στερεότυπα, γεγονός που είναι δυνατόν να οδηγήσει ακόμα και σε διαζύγιο (Νόβα - Καλτούνη, 2018).

Αναφορικά με τη λήψη διαζυγίου, στη σύγχρονη εποχή παρατηρείται ότι το ποσοστό των διαζυγίων ολοένα αυξάνεται. Οι αλλαγές που προκαλεί ένα διαζύγιο τόσο πριν, όσο και μετά την έκδοσή του, είναι δυνατόν να διαταράξουν τη ζωή του παιδιού, ακόμα και στην περίπτωση που έχει ληφθεί χωρίς διενέξεις και εντάσεις. Ένας χωρισμός αποτελεί ένα ξαφνικό γεγονός που διαταράσσει τους ρυθμούς της καθημερινότητας όλων των μελών της οικογένειας,

τόσο στην περίπτωση που είναι αποτέλεσμα συγκρούσεων, όσο και στην περίπτωση που λαμβάνει χώρα κάτω από τις καλύτερες δυνατές συνθήκες. Μια σειρά από αλλαγές που συνήθως ακολουθούν ένα διαζύγιο είναι οι αλλαγές σπιτιού, σχολικού περιβάλλοντος, περιοχής κατοικίας, ρυθμών εργασίας των γονέων κ.ά.. Σε κάθε περίπτωση, το διαζύγιο σε μια οικογένεια δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση για κανένα μέλος της. Τα δύο πρώτα χρόνια μετά το διαζύγιο αποτελούν τα δυσκολότερα για τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο τους. Επιπλέον, το γεγονός αυτό φαίνεται να έχει σημαντική επίδραση σε βάθος χρόνου στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην εμπιστοσύνη (Woolfolk, 2005).

Παρόλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί πως ένα διαζύγιο δεν επιφέρει μόνο αρνητικές συνέπειες, αφού αρκετές φορές αποτελεί τη λύση σοβαρών προβλημάτων τόσο για τους ενήλικες, όσο και για τα παιδιά, προσφέροντάς τους ταυτόχρονα τη δυνατότητα έναρξης μιας καινούργιας ζωής. Επιπλέον, αναφέρεται πως η λήψη ενός διαζυγίου αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για την πρωιμότερη ωρίμανση των έφηβων αναφορικά με την ανάληψη ευθυνών, αλλά και την ανάληψη της φροντίδας τυχόν μικρότερων παιδιών της οικογένειας (Μπεζεβέγκης, 2012· Πεχτελίδης, 2015).

Σε ό,τι αφορά στις συνέπειες ενός διαζυγίου στην ανάπτυξη του παιδιού, υπογραμμίζεται πως αυτό είναι δυνατόν να έχει άμεσες και μακροπρόθεσμες συνέπειες, με καταλυτικότερο παράγοντα την ικανότητα και δυνατότητα του γονιού με τον οποίο συμβιώνει το παιδί μετά το διαζύγιο, να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες ζωής. Αναλυτικότερα, ένα διαζύγιο προκαλεί έντονο στρες στα παιδιά, λόγω της άμεσης αλλαγής στη ζωή τους, του τρόπου ίσως και του τόπου διαβίωσης τους, την απορρύθμιση της σταθερότητας του οικογενειακού τους πλαισίου εξαιτίας της απουσίας του ενός γονέα, αλλά και των προβλημάτων που τυχόν αντιμετωπίζει αρχικά ο γονέας με τον οποίο συμβιώνει το παιδί. Έτσι, είναι δυνατόν να αναπτυχθούν προβλήματα συμπεριφοράς και έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις κατά το πρώτο μεταβατικό στάδιο μετά το διαζύγιο ή και λίγο νωρίτερα από τη λήψη μου. Ιδιαίτερα τα μικρότερα παιδιά αδυνατούν να καταλάβουν τους λόγους λήψης ενός διαζυγίου σε σύγκριση με τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά, γεγονός που τα καθιστά περισσότερο ευάλωτα, ενώ εκδηλώνουν εντονότερο άγχος και φόβο εγκατάλειψης. Γενικά, η διατήρηση καλών σχέσεων μεταξύ των πρώην συζύγων-γονέων μετά το διαζύγιο είναι ο παράγοντας που θα διαδραματίσει το σημαντικότερο ρόλο στην ομαλή ανάπτυξη των παιδιών, αφού μέσα από την επικοινωνία τους θα είναι σε θέση να ασκήσουν και οι δύο τον γονεϊκό τους ρόλο επαρκέστερα με γνώμονα το καλό των παιδιών τους (Μπεζεβέγκης, 2012).

Ως προς τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της οικογένειας σε σχέση με τη μορφή της, το ενδιαφέρον πλέον εστιάζεται στην πυρηνική και μονογονεϊκή οικογένεια. Αναλυτικότερα, η

πυρηνική οικογένεια επικεντρώνεται στη στερεοτυπική κατανομή κι ανισότητα ρόλων, στο μοντέλο πατέρα, μητέρα, παιδιά και στην αλληλεπίδραση με στόχο την ενδοοικογενειακή επικοινωνία η οποία θεωρείται πλέον ιδιαίτερα σημαντική (Μπαμπάλης, 2011).

Σύμφωνα με τη Μουσσούρου (2006), στο πλαίσιο της πυρηνικής οικογένειας, οι ρόλοι των μελών της είναι σαφείς και υπάρχει γενικότερη συμφωνία με το καθιερωμένο κοινωνικό σύστημα. Η οικογένεια λειτουργεί σαν ομάδα, θυσιάζοντας την ατομικότητα με στόχο το γενικότερο οικογενειακό καλό. Μέσω της ενδοοικογενειακής επικοινωνίας, η οικογένεια προσπαθεί να διατηρήσει τη συνοχή της ως σύνολο, έχοντας και το προνόμιο της παροχής περισσότερου ελεύθερου χρόνου των γονέων σε αυτήν, υπό το πρίσμα του καταμερισμού των ευθυνών και των υποχρεώσεων σε δύο άτομα κάθε φορά. Επιπρόσθετα, υπογραμμίζεται πως οι λειτουργίες της πυρηνικής οικογένειας, αφορούν στην εξυπηρέτηση της αναπαραγωγικής της ανάγκης, των οικονομικών αναγκών της, των εκπαιδευτικών και ψυχολογικών αναγκών των μελών της.

Αναλυτικότερα, η πυρηνική οικογένεια επιτρέπει τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή των γονέων στην πνευματική και συναισθηματική στήριξη των παιδιών, γεγονός που θεωρείται σε μεγάλο βαθμό δεδομένο. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα διαδραματίζει ρόλο κατευθυντικό και όχι καθαρά υποστηρικτικό, στοχεύοντας στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού. Στον πατέρα παρέχεται μεγάλη δυνατότητα να μετέχει σε σημαντικό βαθμό στη λήψη αποφάσεων, χωρίς ωστόσο να εξασφαλίζει με τον τρόπο αυτόν την ποιοτική διάσταση στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά του (Τσιπλητάρης, 2011).

Από την άλλη πλευρά, η μονογονεϊκή οικογένεια χαρακτηρίζεται από έντονη παιδοκεντρικότητα και οι ρόλοι των μελών της σε έναν βαθμό από μια ασάφεια και αντιφατικότητα, ακολουθώντας τις εξελίξεις και τον εκσυγχρονισμό. Βασικό γνώρισμά της θεωρείται η αυτονόμηση του ατόμου από την ομάδα, ενώ το βάρος των υποχρεώσεων σε ένα άτομο κάθε φορά περιορίζει την παροχή ελεύθερου χρόνου στο παιδί. Γενικότερες επιδιώξεις και των δύο μορφών οικογένειας θεωρούνται η διατήρηση της ισορροπίας του συστήματός τους και η παροχή φροντίδας στα μέλη τους, με στόχο τη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας και την κοινωνική τους ένταξη (Μπαμπάλης, 2011).

Σύμφωνα με την Νικολάου (2005), κάθε μορφή αλλαγής στο πλαίσιο της οικογένειας εξαιτίας της επιρροής κοινωνικοοικονομικών, ιδεολογικών και πολιτισμικών κ.ά. παραγόντων, αλλά και της αποδυνάμωσης αρκετών παραδοσιακών λειτουργιών της κοινωνίας ή της αντικατάστασής τους από νέους φορείς (κρατικός μηχανισμός, φορείς πρόνοιας, μέσα μαζικής επικοινωνίας), αρχικά εκλαμβάνονταν ως παρέκκλιση και κρίση του θεσμού, αν και στην πραγματικότητα πρόκειται για μια συνεχή και παράλληλη μεταβολή της σε συνδυασμό με τις

κοινωνικές αλλαγές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ένταξη της γυναίκας στην αγορά εργασίας και κατ' επέκταση η οικονομική της ανεξαρτησία και χειραφέτηση από τον άντρα, η οποία οδήγησε στην αμφισβήτηση των ρόλων στο πλαίσιο της οικογένειας και σε μεγάλο βαθμό στην εξ' ολοκλήρου ανάληψη όλων των υποχρεώσεων που αφορούν στην απόκτηση και στην ανατροφή των παιδιών.

Η σύγχρονη οικογένεια, αν και μετά την ανάπτυξη και διεύρυνση των κρατικών θεσμών υποστηρίχθηκε πως έχασε αρκετές από τις λειτουργίες της, τονίζεται πως στην πραγματικότητα ο ρόλος της επαναπροσδιορίστηκε προς την ικανοποίηση των αναγκών των μελών της σε βάθος, προσφέροντας μεγαλύτερο ποσοστό οικειότητας και ανάπτυξης στενότερων συναισθηματικών δεσμών με τα μέλη της, όπως επίσης και ένα ισχυρότερο δίκτυο υποστήριξης τους (Muncie, Wetherell, Langan, & Dallos, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, οι συναισθηματικοί δεσμοί και οι σχέσεις που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της ευρύτερης οικογένειας διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την υποστήριξή της. Αναλυτικότερα, στο πλαίσιο της οικογενειακής αλληλοβοήθειας, λαμβάνουν χώρα ανταλλαγές που μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις συνιστώσες. Αρχικά, σε αυτήν που αφορά στην οικιακή αλληλοβοήθεια, οικιακές εργασίες, ψώνια, καθαριότητα, φύλαξη παιδιών, φροντίδα ηλικιωμένων κ.λπ.. Στη συνέχεια, στη συνιστώσα που αφορά στη σχεσιακή υποστήριξη και την προσφορά κοινωνικών αγαθών, όπως σχέσεις, κοινωνικές γνωριμίες και πληροφορίες. Τέλος, σε εκείνη που αφορά στην αναδιανομή των εισοδημάτων στο οικογενειακό πλαίσιο, μέσω συνθηκών κληρονομιάς, δωρεάς και περιουσιακών στοιχείων, όπως επίσης και στην οικονομική στήριξη σε μέλη της οικογένειας που βρίσκονται σε καταστάσεις αβεβαιότητας όπως ανεργία κ.ά. (Dechaux, 2008).

### **2.3 Μέγεθος της Οικογένειας και Πλήθος Παιδιών**

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο της οικογένειας, οι σχέσεις, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των μελών της επηρεάζονται σημαντικά από αρκετούς παράγοντες, όπως το μέγεθος και η δομή της εκάστοτε οικογένειας, το πλήθος των παιδιών της οικογένειας, το φύλο τους, η σειρά γέννησής τους και η μεταξύ τους σχέση και επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, το μέγεθος της οικογένειας επηρεάζει τόσο τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, όσο και την ανάπτυξη χαρακτηριστικών τους όπως η αυτονομία, η ασφάλεια, η αλληλεγγύη κ.ά. (Καζάζη, 2004).

Αναλυτικότερα, το μέγεθος της οικογένειας αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά της, που ασκεί σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού με άμεσο ή έμμεσο κάθε φορά τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως όσο μεγαλύτερο το μέγεθος μιας οικογένειας, τόσο αρνητικότερη και η επίδρασή της στην ανάπτυξη του παιδιού σε διάφορα επίπεδα. Ένας ακόμα παράγοντας που ασκεί σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού είναι η σειρά της γέννησής του, η οποία το τοποθετεί και στην αντίστοιχη θέση του στο οικογενειακό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, αναφέρεται πως οι αρνητικές επιδράσεις των πολυμελών οικογενειών γίνονται περισσότερο αντιληπτές στα τελευταία κατά σειρά παιδιά της οικογένειας (Μπεζεβέγκης, 2012).

Σύμφωνα με τον Χατζηχαραλάμπους (2020), υπογραμμίζεται πως σχετική έρευνά του έδειξε πως το πλήθος των παιδιών σε μια οικογένεια επηρεάζει τις γονεϊκές πρακτικές. Αναλυτικότερα, αναφέρεται πως στις οικογένειες με δύο παιδιά οι γονείς παρουσιάζονται περισσότερο στοργικοί σε αντίθεση με τους γονείς που έχουν ένα ή από τρία παιδιά και πάνω που παρουσιάζονται περισσότερο απορριπτικοί. Επιπρόσθετα, οι γονείς με δύο παιδιά υποστηρίζουν περισσότερο, σε σύγκριση με άλλους γονείς, πως τα παιδιά τους απολαμβάνουν επάρκεια σε σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο. Επιπλέον, οι γονείς με περισσότερα από τρία παιδιά δηλώνουν πως είναι περισσότερο επιτρεπτικοί, αλλά και ικανοποιημένοι από τον γονεϊκό τους ρόλο.

Αντίστοιχες έρευνες των Δεληλίγκα (2015) και Γαλάνη (2011) κατέδειξαν πως το μέγεθος της οικογένειας επηρεάζει το βαθμό υποστήριξης των γονέων προς τα παιδιά τους, με τους γονείς με μικρότερο αριθμό παιδιών να είναι περισσότερο υποστηρικτικοί συγκριτικά με τους γονείς με περισσότερα από τρία παιδιά. Επιπλέον, στη δεύτερη έρευνα υπογραμμίστηκε πως οι γονείς οικογενειών με δύο παιδιά υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα παιδιά τους, συγκριτικά με τους γονείς με περισσότερα παιδιά.

Αναλυτικότερα, τονίζεται πως η ανατροφή του κάθε παιδιού μιας οικογένειας και το ψυχολογικό πλαίσιο από την πλευρά των γονιών διαφοροποιείται ανάλογα με τη σειρά γέννησής του. Έτσι, σε ό,τι αφορά στις σχέσεις των αδελφών σε μια οικογένεια τονίζεται πως αυτές ποικίλουν και επηρεάζονται από τη στάση και τις πεποιθήσεις κάθε φορά των γονιών τους απέναντι στο κάθε παιδί. Πιο συγκεκριμένα, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η άσκηση μεγαλύτερης αυστηρότητας στα πρωτότοκα παιδιά, συγκριτικά με την εκδήλωση επιείκειας που λαμβάνει χώρα με τα υπόλοιπα κατά σειρά γέννησης παιδιά (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012).

Στις oligομελείς οικογένειες παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες αυτονομίας στα παιδιά. Οι γονείς αφιερώνουν μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους στα παιδιά τους, τα οποία

φαίνεται να μονοπωλούν το ενδιαφέρον τους. Στο πλαίσιο αυτό, αυξάνονται οι προσδοκίες τους ως προς αυτά, υπάρχει έντονη καλλιέργεια της γλώσσας και, γενικά, το περιβάλλον χαρακτηρίζεται ως υπερπροστατευτικό.

Η καλλιέργεια της αυτονομίας στις πολυμελείς οικογένειες είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, εξαιτίας του πλήθους των μελών της και συνήθως επικρατούν αυταρχικά πρότυπα ελέγχου και διαπαιδαγώγησης. Τα μεγαλύτερα και πρωτότοκα παιδιά επωμίζονται ευθύνες ανατροφής και φροντίδας των μικρότερων, αντίστοιχες των γονιών τους. Η γλωσσική ανάπτυξη στο πλαίσιο των πολυμελών οικογενειών δεν είναι τόσο ικανοποιητική και οι γονείς δεν καταφέρνουν να αφιερώσουν αρκετό χρόνο σε κάθε παιδί ξεχωριστά. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα μέσα στην οικογένεια να μην αναπτύσσονται ιδιαίτερα έντονοι δεσμοί επαφής και επικοινωνίας των γονιών με τα παιδιά τους και, ως εκ τούτου, να μην παρέχονται ικανοποιητικά ερεθίσματα αναφορικά με την ανάπτυξη κινήτρων και την καλλιέργεια της προσωπικότητας των παιδιών (Καζάζη, 2004).

Αναλυτικότερα, υπογραμμίζεται πως η ψυχολογική εξέλιξη των ατόμων και, ειδικότερα, των παιδιών επηρεάζεται πέραν των υπολοίπων παραγόντων και από τη σειρά της γέννησής τους. Οι σχέσεις μεταξύ των αδερφών και οι όποιες αντιπαλότητές τους μεταφέρονται και στην μετέπειτα ζωή τους και πηγάζουν από την ανάγκη τους για καθορισμό και εξασφάλιση των ορίων και της θέσης τους μέσα στην οικογένεια. Τα αδέρφια είναι τα μέλη της οικογένειας που γνωρίζονται σε επαρκέστερο βαθμό μεταξύ τους, σε σύγκριση με τη σχέση των γονιών με τα παιδιά τους. Ανάμεσά τους λαμβάνουν χώρα τόσο συναισθήματα στοργής, αγάπης, κατανόησης, αλληλεγγύης, αλλά και αρκετές φορές συναισθήματα ανταγωνισμού, έχθρας, καχυποψίας, ζήλειας, αποστροφής ή ακόμα και μίσους. Γενικά, τις σχέσεις μεταξύ των αδερφών τις χαρακτηρίζει η ισχύς και ο έλεγχος με στόχο την καθιέρωση μιας θέσης, ενός ρόλου στο πλαίσιο της οικογένειας. Οι σχέσεις και η ποιότητα της ανάπτυξης των συναισθημάτων ανάμεσα στα αδέρφια εξαρτάται από τη δράση ολόκληρης της οικογένειας και την αντιμετώπισή τους από αυτήν (Καζάζη, 2004).

Σε ό,τι αφορά στη σειρά γέννησής τους, αναφέρεται πως οι γονείς ασκούν μεγαλύτερη πίεση και περισσότερες απαγορεύσεις στα πρωτότοκα παιδιά της οικογένειας. Επίσης, οι γονείς χαρακτηρίζονται με περιορισμένη επιδεξιότητα προς αυτά, αν και χρησιμοποιούν πιο σύνθετο γλωσσικό κώδικα και προωθούν περισσότερο τη γλωσσική τους ανάπτυξη, όπως επίσης και τη δημιουργία ενός παιδοκεντρικού οικογενειακού κλίματος σε σχέση με τα υπόλοιπα κατά σειρά γέννησης παιδιά (Μπεζεβέγκης, 2012). Τα πρωτότοκα παιδιά παρατηρείται να νιώθουν παραμελημένα, ακριβώς επειδή είναι επιφορτισμένα με τη φροντίδα και ανατροφή των μικρότερων αδερφών τους σε μεγάλο βαθμό, ενώ παρουσιάζουν μεγαλύτερη γλωσσική



ανάπτυξη σε σύγκριση με τα μικρότερα αδέρφια τους για τα οποία αυτά αποτελούν το πρότυπο της δικής τους γλωσσικής ανάπτυξης. Η Mead (1987, όπ. ανάφ. στο Καζάζη, 2004) κάνει αναφορά και στα παιδιά που βρίσκονται στη μέση της σειράς γέννησης των αδερφών σε μια οικογένεια χαρακτηρίζοντάς τα ως παιδιά σάντουιτς, τα οποία βρίσκονται σε μια διαρκή προσπάθεια να προσδιορίσουν την προσωπικότητα και την ταυτότητά τους ανάμεσα στις πιέσεις των μεγαλύτερων και μικρότερων αδερφών.

Επιπρόσθετα, το μέγεθος της οικογένειας και συγκεκριμένα το πλήθος των παιδιών επηρεάζει την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού και, ως εκ τούτου, τη σχολική του επίδοση και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του φιλοδοξίες. Αναλυτικότερα, οι οικογένειες με μικρό αριθμό παιδιών τείνουν να προσφέρουν περισσότερα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα στα παιδιά τους, αφού τόσο το ενδιαφέρον των γονιών, όσο και οι οικονομικοί πόροι δεν επιμερίζονται σε μεγάλο βαθμό. Τα παιδιά απολαμβάνουν μεγαλύτερο ποσοστό της προσοχής και φροντίδας των γονέων τους, παρουσιάζοντας καλύτερη γλωσσική ανάπτυξη και αυξημένα κίνητρα και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Επιπλέον, σε αυτά προσφέρονται περισσότερες ευκαιρίες για εξωσχολικές δραστηριότητες και ενθαρρύνονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον για περαιτέρω ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη. Στο πλαίσιο αυτών των οικογενειών, οι γονείς διαθέτουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο, ώστε να ασχοληθούν με τα παιδιά τους και, ως εκ τούτου, νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από το γονεϊκό τους ρόλο. Επιπλέον, η επικοινωνία τους με τα παιδιά χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα διαλεκτική (Ballantine & Hammack, 2015).

Το παιδί μιας πολυμελούς οικογένειας είναι πιθανότερο να εμφανίσει χαμηλότερη σχολική επίδοση, γλωσσική ανάπτυξη και αυτοεκτίμηση συγκριτικά με ένα παιδί μιας ολιγομελούς οικογένειας, με τους γονείς των πολυμελών οικογενειών να παρουσιάζονται περισσότερο αυταρχικοί και αυστηροί με περιορισμένο χρόνο ενασχόλησης με τα παιδιά τους, αντιμετωπίζοντας την οικογένεια υπό τη θέαση της ομάδας και όχι της ατομικής ανάπτυξης των παιδιών (Μπεζεβέγκης, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά από πολυπληθείς οικογένειες παρουσιάζουν μικρότερη λεκτική ανάπτυξη και περιορισμένα κίνητρα και φιλοδοξίες, ενώ δεν τους προσφέρονται σε μεγάλο βαθμό ευκαιρίες για εξωσχολικές διανοητικές δραστηριότητες. Προτιμούν κυρίως τις αθλητικές δραστηριότητες και δεν ενθαρρύνονται ιδιαίτερα για εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη λόγω του μεγάλου επιμερισμού των οικονομικών πόρων της οικογένειας (Ballantine & Hammack, 2015).

Αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, υπογραμμίζεται πως έρευνες αποδεικνύουν ότι παιδιά πολυπληθών οικογενειών παρουσιάζουν καλύτερη ανάπτυξη διαπροσωπικών

δεξιοτήτων, ακριβώς επειδή αναλαμβάνουν πολλούς και διαφορετικούς ρόλους μέσα στο οικογενειακό τους πλαίσιο. Επιπρόσθετα, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με αδέρφια παρουσιάζουν καλύτερη προσαρμογή στα εξωοικογενειακά πλαίσια στα οποία εντάσσονται, όπως στο σχολείο ή τη γειτονιά, την ομάδα των φίλων και των συνομηλίκων και επιτυγχάνουν γενικότερα καλύτερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση στα κοινωνικά, εκπαιδευτικά και μετέπειτα εργασιακά τους πλαίσια (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012).

Στο παραπάνω πλαίσιο, κρίνεται αναγκαίο να συνεξετάζεται το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας αναφορικά με την αρνητική επίδραση που μπορεί να ασκεί στην ανάπτυξη του παιδιού, ακριβώς επειδή μια οικογένεια πολυπληθής που συνδυάζει και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο θα οδηγήσει σε αρνητικότερα αποτελέσματα σε σχέση με μια πολυπληθή οικογένεια με ιδιαίτερα υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Μπεζεβέγκης, 2012).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως, στο πλαίσιο της οικογένειας, ιδιαίτερη περίπτωση αποτελούν τα μοναχοπαιδιά. Αναλυτικότερα, τα παιδιά αυτά συγκεντρώνουν όλα τα πλεονεκτήματα αναφορικά με την επίδραση της ολιγομελούς οικογένειας, ωστόσο αρκετά συχνά παρουσιάζονται να υστερούν σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων, εξαιτίας του γεγονότος πως έχουν περιορισμένες αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά μέχρι την ένταξή τους στο σχολείο (Μπεζεβέγκης, 2012).

Τέλος, αναφορικά με το φύλο των αδερφών, φαίνεται πως τα πρωτότοκα αγόρια παρουσιάζουν εντονότερα τα χαρακτηριστικά του φύλου τους, ενώ στην περίπτωση που τα κορίτσια έπονται αγοριών παρουσιάζουν έντονα αγορίστικη συμπεριφορά. Αντίθετα, όταν ένα αγόρι έπεται των κοριτσιών αδερφών του, εμφανίζει εντονότερη ανδρική συμπεριφορά, ενώ παρατηρείται ιδιαίτερη ένταση και ανταγωνισμός ανάμεσα στα αδέρφια του ίδιου φύλου (Καζάζη, 2004).

## **2.4 Κοινωνικά και Οικονομικά Χαρακτηριστικά της Οικογένειας**

Η οικογένεια, ως κύριος και βασικότερος θεσμός κοινωνικοποίησης, παρουσιάζει αναμφισβήτητα μια σχέση εξάρτησης με τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ανήκει. Η σχέση αυτή γίνεται αντιληπτή μέσα από την παρατήρηση της συνάρτησης της κοινωνικής προέλευσης με την οικογένεια. Αναλυτικότερα, η κοινωνική προέλευση και, πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική τάξη αποτελεί

έναν από τους σημαντικότερους κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν το πλαίσιο, τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις για την κοινωνικοποίηση του παιδιού (Πυργιωτάκης, 2009).

Ο όρος κοινωνική τάξη εμφανίστηκε πρώτη φορά μετά την Γαλλική επανάσταση. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς του 19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> αιώνα, η κοινωνική θέση προσδιορίζεται από την κοινωνική διαστρωμάτωση και την κοινωνική διαφοροποίηση, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία κοινωνικής ιεραρχίας. Οι θεωρίες με τη σημαντικότερη επίδραση αναφορικά με την κατανόηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης ήταν εκείνες των Marx και Weber (Νικολάου, 2005).

Ο Marx ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την κοινωνική διαστρωμάτωση, υποστηρίζοντας την ύπαρξη δυο αντίπαλων τάξεων, οι οποίες βρίσκονται σε μάχη λόγω των αντικρουόμενων συμφερόντων τους, της τάξης που έχει τον έλεγχο των μέσων της παραγωγής και της τάξης που διαθέτει την εργατική δύναμη (Πυργιωτάκης, 2009). Η κατάταξη σε μια κοινωνική τάξη γίνεται de facto βασιζόμενη στην κοινωνική ουσία του καθενός, στη σχέση του με τα μέσα παραγωγής και στις καταστάσεις που ζει. Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, ένα άτομο είναι δυνατόν να αλλάξει κοινωνική τάξη, εφόσον αλλάξει η σχέση του με τα μέσα παραγωγής μέσω της κοινωνικής κινητικότητας (Νικολάου, 2005).

Ο Weber με τη σειρά του, αν και στηρίχθηκε στη θεωρία του Marx, παρουσίασε διαφοροποιήσεις ως προς τις κοινωνικές διαιρέσεις, αφού υποστήριξε πως ήταν περισσότερες από δύο και δεν έχουν όλες άμεση εξάρτηση με την οικονομική και ταξική θέση του κάθε ατόμου. Επιπλέον, τόνισε πως η κοινωνική διαστρωμάτωση δεν είναι αποκλειστικά αποτέλεσμα του ελέγχου ή μη της παραγωγής, αλλά κυρίως της οικονομικής κατάστασης, του κοινωνικού κύρους και της εξουσίας που διαθέτει και ασκεί το κάθε άτομο. Ο οικονομικός παράγοντας, θεωρείται ο καταλυτικότερος και αυτός που παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο να παρουσιάζει κοινωνική και πολιτιστική διαφοροποίηση, με τις κοινωνικές θέσεις που χαρακτηρίζονται από πλούτο, κύρος και εξουσία, να βρίσκονται στην κορυφή της κοινωνικής ιεραρχίας (Νικολάου, 2005).

Η βιβλιογραφία που ακολούθησε χωρίστηκε σε Μαρξιστική και μη και οι προσεγγίσεις της κοινωνικής διαστρωμάτωσης χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, στις ριζοσπαστικές και σε εκείνες που στηρίζονται στον λειτουργισμό. Οι θεωρίες σύγκρουσης, υποστηρίζουν πως μέσα από ταξικούς αγώνες, οι οποίοι πηγάζουν από την ανισορροπία της κοινωνίας λόγω του άνισου καταμερισμού των αγαθών, προκύπτει η κοινωνική διαστρωμάτωση και η διαμόρφωση των κοινωνικών τάξεων. Έτσι, υπό αυτήν τη θέαση, η κοινωνική ανισότητα αποτελεί έναν μηχανισμό εκμετάλλευσης υπέρ των προνομιούχων (Πυργιωτάκης, 2009).

Οι λειτουργικές θεωρίες τονίζουν πως η κοινωνική διαστρωμάτωση εξυπηρετεί την αναγκαιότητα για να λειτουργεί ο κοινωνικός μηχανισμός και είναι απαραίτητη για την κοινωνία, αφού αποτελεί έναν τρόπο κατανομής των ρόλων και πλήρωσης όλων των κοινωνικών θέσεων. Μέσα από αυτήν, εκπληρώνονται συγκεκριμένες υποχρεώσεις και παρέχονται τα απαραίτητα κίνητρα, ώστε οι άνθρωποι να επιτελούν τα καθήκοντα που αντιστοιχούν κάθε φορά στη θέση τους (Νικολάου, 2005).

Αναφορικά με τον προσδιορισμό της έννοιας της κοινωνικής τάξης, αν και η σχετική βιβλιογραφία είναι πλούσια και υπάρχουν πολλές διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, ο όρος δεν έχει προσδιοριστεί με ακρίβεια και δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία ορίζονται οι κοινωνικές τάξεις και κατατάσσονται τα άτομα σε αυτές. Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, παρουσιάζεται μια ιεράρχηση τριών επιπέδων-κοινωνικών στρωμάτων, του ανώτερου, του μεσαίου και του εργατικού κοινωνικού στρώματος. Στο ανώτερο στρώμα ανήκουν όσοι κατέχουν μεγάλη περιουσία είτε κληρονομικά, είτε λόγω των υπηρεσιών που προσφέρουν (διευθυντικά στελέχη, υψηλόβαθμα διοικητικά στελέχη κ.ά.). Στο μεσαίο κοινωνικό στρώμα ανήκουν όσοι απασχολούνται σε εργασίες με διάκριση σε ανώτερη τάξη για αυτούς που κατέχουν διευθυντικές θέσεις ή ανώτερες επαγγελματικές λόγω των τυπικών προσόντων και πτυχίων που διαθέτουν, σε ενδιάμεση για τα άτομα που προσφέρουν εξειδικευμένες γνώσεις και τεχνογνωσία και σε κατώτερη με ετερογενή διάσταση για τους κατώτερος υπαλλήλους. Τέλος, το τρίτο επίπεδο αποτελεί το εργατικό στρώμα στο οποίο ενέχεται το εργατικό δυναμικό με τους ειδικευμένους, ανειδίκευτους και ημι-ειδικευμένους εργάτες (Νικολάου, 2005).

Στην Ελλάδα, δεν υπάρχει ευρύτερα αποδεχτή ανάλυση της κοινωνίας σε τάξεις. Η ταξινόμηση γίνεται με κριτήριο το επάγγελμα, χωρίς παρόλα αυτά να γίνεται με ομοιόμορφο τρόπο η κατάταξη των επαγγελματιών σε κάθε κοινωνική τάξη. Τα περισσότερο αποδεκτά κριτήρια μεταξύ άλλων είναι το εισόδημα, το επάγγελμα, η πολιτική ισχύς και το κοινωνικό κύρος. Τα βασικά χαρακτηριστικά που τείνουν να διαφοροποιούνται κατά κοινωνική τάξη μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες, ως προς τις οικονομικές συνθήκες, τις οικολογικές συνθήκες και τις πολιτιστικές συνθήκες (Πυργιωτάκης, 2009).

Σε ό,τι αφορά στα οικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, υπογραμμίζεται πως αυτά είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την κοινωνική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, η οικονομική θέση μιας οικογένειας επηρεάζει τις καθημερινές συνήθειές της, όπως τις ενδυματολογικές επιλογές, την περιποίηση του σώματος, τις διατροφικές συνήθειες, την πνευματική καλλιέργεια, τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και την κατατάσσει στην ανάλογη κοινωνική τάξη (Γιοβαζολιάς, 2011).

Αναλυτικότερα, σε ό,τι αφορά στις οικονομικές συνθήκες, το οικονομικό στοιχείο επηρεάζει έντονα το πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά, ιδιαίτερα σε ακραίες περιπτώσεις μεγάλης ανέχειας και ευμάρειας αντίστοιχα. Στην πρώτη περίπτωση, η οικονομική ανέχεια επιφέρει τεράστια εμπόδια και λειτουργεί ανασχετικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση, κατά την οικονομική ευμάρεια δίνονται στο παιδί πολύ περισσότερες ευκαιρίες να αξιοποιήσει και να καλλιεργήσει τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του (Πυργιωτάκης, 2009).

Επιπρόσθετα, τονίζεται πως η κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας επηρεάζει τόσο την κοινωνική, όσο και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη οικονομικών πόρων επηρεάζει τη γονεϊκή λειτουργία και κατ' επέκταση τη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών τους (Simkiss, και συν., 2010). Αξίζει να σημειωθεί, πως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας επιδρά καθοριστικά στη σχολική πορεία του παιδιού και αποτελεί προβλεπτικό δείκτη των πιθανοτήτων της επιτυχίας του, αναφορικά με το πλαίσιο τόσο της εκπαίδευσης, όσο και της επαγγελματικής επιλογής. (Γεωργίου, 2011).

Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται πως οι γονείς που διαθέτουν οικονομική άνεση, παρατηρείται να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και να πραγματοποιούν μεγαλύτερες επενδύσεις σε ό,τι αφορά στην παροχή υλικών και άυλων μέσων στον πλαίσιο της εκπαίδευσης των παιδιών τους. Επιπλέον, υπογραμμίζεται πως οι γονείς υψηλότερου οικονομικού επιπέδου φαίνεται να παρουσιάζονται περισσότερο ενεργοί σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή τους σε πολιτιστικές και μαθησιακές δραστηριότητες που αφορούν στο παιδί τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να επηρεάζουν θετικά την απόδοση και πορεία των παιδιών στο σχολείο τόσο ως προς την επίδοσή τους όσο και ως προς τη διαμόρφωση των φιλοδοξιών τους. (Freeman & Viarengo, 2014)

Αρκετές είναι οι έρευνες που συνδέουν την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών με τη σχολική τους επίδοση και πολλές και διαφορετικές επιστήμες έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα αυτό (Georgiou & Christou, 2000· Konstantopoulos, 2006· Schluz, 2015). Τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας παίζουν καθοριστικό ρόλο στα κίνητρα που αναπτύσσει το παιδί στον προσανατολισμό του, στην απόκτηση γνώσεων και την οργάνωση του μαθησιακού υλικού (Τζάνη, 2000). Σύμφωνα με αποτελέσματα του διεθνούς οργανισμού που ασχολείται με την αξιολόγηση των μαθητών (PISA), το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών και κατ' επέκταση της οικογένειάς τους επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις διαφορετικές επιδόσεις που παρουσιάζουν οι σχολικές μονάδες (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2007).

Γενικά, οι οικονομικές συνθήκες παίζουν το μεγαλύτερο και σημαντικότερο ρόλο, αφού γίνεται αντιληπτό πως εκ των πραγμάτων διαμορφώνουν και διαφοροποιούν τόσο τις οικολογικές, όσο και τις πολιτιστικές συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, μια οικογένεια με περιορισμένες αποδοχές δεν μπορεί να δημιουργήσει άνετες οικολογικές συνθήκες, ούτε να αναπτύξει ιδιαίτερα κίνητρα και δυνατότητες ως προς τη μορφωτική διάσταση με τη δημιουργία μορφωσιογόνου ή μη περιβάλλοντος, αλλά και ως προς την κοινωνική μόρφωση (Πυργιωτάκης, 2009).

## 2.5 Πολιτισμικά και Οικολογικά Χαρακτηριστικά της Οικογένειας

Στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν μια οικογένεια ενέχονται οι πρακτικές των γονέων, οι αντιλήψεις, οι αξίες, το θρήσκευμα, οι παραδόσεις, τα ήθη και έθιμα, η γλωσσική καλλιέργεια, η σχολική και κοινωνική τους μόρφωση, η καλλιέργεια των τεχνών, όπως η μουσική, η τέχνη, το θέατρο κ.ά.. Όλα τα παραπάνω μεταβιβάζονται και επιδρούν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσω της πολιτισμικής του ένταξης στο οικογενειακό πλαίσιο και κατ' επέκταση στο κοινωνικό του πλαίσιο.

Αναλυτικότερα, τονίζεται πως, από τη στιγμή που συντελεστεί η καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου, το παιδί ξεκινά να αφομοιώνει βαθμιαία πολιτιστικά στοιχεία, ανταποκρίνεται στα κοινωνικά ερεθίσματα και διαμορφώνει την πολιτιστική του ταυτότητα και ένταξη. Στη φάση αυτή, η οικογένεια έχει ρυθμιστικό ρόλο στη συμπεριφορά του παιδιού, αφού είναι αυτή που επιδοκιμάζει ή αποδοκιμάζει τις πρώτες αντιδράσεις του, οδηγώντας το στην υιοθέτηση εκείνων των συμπεριφορών που είναι οι επιθυμητές και κοινωνικά αποδεκτές. Έτσι, το παιδί δεν ενεργεί ανεξάρτητα, αλλά μαθαίνει αρχικά να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας και, στη συνέχεια, σχηματίζει τις δικές του προσδοκίες τόσο για τον εαυτό του, όσο και για τους άλλους (Πυργιωτάκης, 2009).

Με τον τρόπο αυτό, μέσα από την αλληλεπίδραση και την κοινωνική επικοινωνία γίνεται από το παιδί η αναγνώριση της κοινωνικά αποδεκτής ή απαράδεκτης συμπεριφοράς. Ιδιαίτερα σημαντική κατά την περίοδο αυτή είναι η λειτουργία της ταύτισης, αφού το παιδί αναζητά πρότυπα συμπεριφοράς και ταυτίζεται με τους γονείς του. Μέσα από αυτό βιώνει τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία που έχουν εκείνοι υιοθετήσει. Έτσι, οι γονείς και τα πρόσωπα της οικογένειας μεταβιβάζουν, μέσα από τη συναναστροφή τους με το βρέφος, τις αξίες και τις στάσεις ζωής που οι ίδιοι έχουν υιοθετήσει και εσωτερικεύσει.

Σε ό,τι αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, φαίνεται αυτό να αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα επίδρασης στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και στη μετέπειτα εκπαιδευτική και επαγγελματική του πορεία, αφού οι αξίες, οι στάσεις και το μορφωτικό κεφάλαιο μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά και διαφοροποιούνται ανάλογα με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας. Το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων υπογραμμίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη των παιδιών τους. Αναλυτικότερα, οι γονείς με υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο χρησιμοποιούν ιδιαίτερα το διάλογο στην επικοινωνία με το παιδί τους, το στηρίζουν συναισθηματικά ενδυναμώνοντας την αυτοπεποίθησή του και επαινώντας το, ενώ συνάμα δημιουργούν για αυτό ένα ιδιαίτερα μορφωσιογόνο περιβάλλον με πληθώρα ερεθισμάτων. Το γεγονός αυτό δρα καταλυτικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Αντίθετα, οι γονείς χαμηλού οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου είναι πιθανότερο να προτιμούν να αναπτύξουν την υπακοή στα παιδιά τους και όχι τόσο την αυτονομία, να χρησιμοποιήσουν τιμωρητικές μεθόδους και να εκδηλώνουν αυστηρή και αυταρχική συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά τους (Μπεζεβέγκης, 2012).

Αξίζει να σημειωθεί πως το πολιτιστικό κεφάλαιο που έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν οι πιο μορφωμένοι γονείς στα παιδιά τους, επιδρά σημαντικά στις εκπαιδευτικές τους φιλοδοξίες και ερμηνεύει τη διαφοροποιημένη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στον πανεπιστημιακό τομέα (Γουβιάς, 2010).

Το χαμηλό ή υψηλό αντίστοιχα μορφωτικό επίπεδο των γονέων επιδρά στη σχολική επίδοση των παιδιών. Έτσι, παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με γονείς που χαρακτηρίζονται υψηλού μορφωτικού επιπέδου παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο και υψηλότερο βαθμό σχολικής επιτυχίας. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, στην Ελλάδα οι γονείς των μαθητών/μαθητριών που έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση επιδρούν καταλυτικά δίνοντας σημαντική ώθηση στην επίδοση των παιδιών τους, γεγονός που δεν συμβαίνει σε όλες τις χώρες (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών, & Σταμέλος, 2000).

Οι γονείς με χαμηλή μόρφωση και κατώτατο οικονομικό επίπεδο παρουσιάζονται σε έρευνες να έχουν παιδιά με σχολικές δυσκολίες, ενώ στην αντίθετη περίπτωση υπήρχαν κυρίως άριστοι μαθητές. Έτσι, το πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί και οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες που το προσδιορίζουν παρέχουν ή στερούν αντίστοιχα την πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά. Με αυτόν τον τρόπο η μόρφωση των γονέων και η οικονομική τους κατάσταση επηρεάζουν τη σχολική και μετέπειτα ακαδημαϊκή ή μη πορεία των παιδιών τους (Γιοβαζολιάς, 2011· Σακκάς, 2002).

Σε έρευνά του, ο Bloom (χ.χ. όπ. αναφ. στους Allen & Friedman, 2010) τονίζει πως τα παιδιά που δεν έχουν κληρονομήσει τα κατάλληλα μορφωτικά αγαθά από το οικογενειακό τους

περιβάλλον δεν ξεκινούν με τις ίδιες προϋποθέσεις τη σχολική τους πορεία, με αποτέλεσμα μοιραία να αδικούνται σε σύγκριση με άλλα παιδιά διαφορετικών οικογενειών με υψηλό μορφωτικό υπόβαθρο.

Γενικά, τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες που κατατάσσονται σε ανώτερες κοινωνικές τάξεις αποκτούν, πέραν των εμπλουτισμένων γνώσεων, και εκείνα τα πολιτιστικά και μορφωτικά ερεθίσματα που τους δημιουργούν μια θετική προδιάθεση απέναντι στη μάθηση. Έτσι, επιβεβαιώνονται οι εξαρτώμενες από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικές διακυμάνσεις τόσο ως προς τα προσόντα όσο και ως προς τις δεξιότητες των μαθητών. Συνεπώς, η οικογένεια επιδρά στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού, ανάλογα με το πλήθος των πολιτιστικών αγαθών τα οποία κατέχει και την κοινωνικοοικονομική της θέση (Φραγκουδάκη, 1985).

Ένας επιπλέον παράγοντας που επηρεάζει τις οικονομικές, συναισθηματικές και πολιτιστικές συνθήκες της οικογένειας είναι η επαγγελματική κατάσταση των γονέων, η οποία επιδρά στις καθημερινές συνήθειες μιας οικογένειας και ορίζει την κοινωνική της τάξη. Η επαγγελματική κατάσταση του πατέρα και της μητέρας αποτελεί σημαντική παράμετρο στο πλαίσιο κοινωνικοποίησης του παιδιού και επιδρά σε όλες τις εκφάνσεις και, ως εκ τούτου, και στη σχολική επίδοση και προσαρμογή του παιδιού. Έρευνες καταδεικνύουν πως τα παιδιά των γονέων που ασκούσαν επιστημονικά επαγγέλματα παρουσίαζαν μεγαλύτερο βαθμό επίδοσης από εκείνα που οι γονείς τους ήταν ανειδίκευτοι εργάτες ή ασκούσαν αγροτικά-κτηνοτροφικά επαγγέλματα (Γιοβαζολιάς, 2011).

Αναφορικά με την εργαζόμενη μητέρα, αναφέρεται πως, στο βαθμό που η εργασία της την ικανοποιεί και υπάρχουν επαρκείς τρόποι να αναπληρωθεί, τα αποτελέσματα στην ανάπτυξη του παιδιού είναι θετικά. Χαρακτηριστικά τονίζεται πως παιδιά των οποίων οι μητέρες τους εργάζονται, παρουσιάζονται να έχουν καλύτερη κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή, υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και λιγότερο στερεοτυπικές αντιλήψεις για το ρόλο των δύο φύλων. Επιπρόσθετα, μια εργαζόμενη μητέρα, προωθεί-καλλιεργεί εκ των πραγμάτων την αυτονομία και την υπευθυνότητα στα παιδιά της, αφού τους αναθέτει από πολύ νωρίς ποικίλους ρόλους. Επιπλέον, παρουσιάζεται περισσότερο διαλεκτική ως προς τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών της και επιδιώκει την επικοινωνία με αυτά αφιερώνοντάς τους χρόνο (Μπεζεβέγκης, 2012).

Γενικά, η οικογένεια είναι αυτή που μεταβιβάζει αβίαστα τα πολιτισμικά αγαθά, τις αξίες, τις στάσεις, το γλωσσικό ιδίωμα, τις συνήθειες και τον εκάστοτε τρόπο επικοινωνίας. Τα παιδιά αντίστοιχα, ως αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής, αναπτύσσουν αντίστοιχους



μηχανισμούς σκέψης και αποκτούν την πολιτισμική ταυτότητα που τους χορηγεί η οικογένειά τους (Πυργιωτάκης, 2009).

Σε ό,τι αφορά στις οικολογικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν μια οικογένεια, αυτές τις απαρτίζουν τα χαρακτηριστικά της περιοχής και της κατοικίας στην οποία ζει και, γενικότερα, το ευρύτερο περιβάλλον της. Οι συνθήκες διαβίωσης μια οικογένειας, ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των ατόμων της. Αναλυτικότερα, ο τόπος διαβίωσης των παιδιών επηρεάζει και διαφοροποιεί την κοινωνικοποίησή τους, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα χωριό και σε μία πόλη, ανάμεσα στα παιδιά που βρίσκονται απομονωμένα στην ύπαιθρο και σε εκείνα που διαθέτουν πληθώρα κοινωνικών επαφών (Πυργιωτάκης, 2009).

Έρευνες στη Γαλλία αλλά και στην Ελλάδα έδειξαν πως το ποσοστό των ανθρώπων που έχουν πετύχει κοινωνικά αυξάνεται όσο μεταβαίνουμε από τους μικρότερους σε μεγαλύτερους οικισμούς. Αντίστοιχες έρευνες παρουσιάζουν αποτελέσματα που δείχνουν πως οι συνθήκες διαβίωσης μέσα στο σπίτι, όπως η στενότητα χώρου, επιδρούν καταλυτικά στη συμπεριφορά των γονιών απέναντι στα παιδιά επηρεάζοντας την ανατροφή τους. Αναλυτικότερα, τονίζεται πως η στενότητα των χώρων συνδέεται με τρόπους διαπαιδαγώγησης στηριγμένους στην πειθαρχία, την υπακοή, τις τιμωρίες και την αυστηρότητα. Τα παιδιά που στερούνται το δικό τους δωμάτιο περιορίζουν αναγκαστικά τις δραστηριότητές τους, γεγονός που επιδρά ανασταλτικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους και κατ' επέκταση στη σχολική τους επίδοση. Οι μαθητές/μαθήτριες δε διαθέτουν το δικό τους δωμάτιο για να συγκεντρωθούν και να ολοκληρώσουν τις εργασίες και τις υποχρεώσεις τους λόγω των οικολογικών αυτών συνθηκών και περιορίζονται σε ένα πλαίσιο υποβαθμισμένης μάθησης (Πυργιωτάκης, 2009).

Γενικότερα, διαπιστώνεται πως οι ακατάλληλες συνθήκες διαβίωσης έχουν σαν αποτέλεσμα να επηρεάζονται οι κοινωνικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια, ως προς τη συχνότητα, το χαρακτήρα και το εύρος τους. Οι οικολογικές συνθήκες καθορίζουν τόσο τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, όσο και τις κοινωνικές σχέσεις και το πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας. Επιπλέον, υπογραμμίζεται πως επηρεάζουν κατ' επέκταση και την επίδοση των μαθητών στο σχολείο, αφού οι μαθητές/μαθήτριες που προέρχονται από ακατάλληλες συνθήκες διαβίωσης κατά κανόνα παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο (Πυργιωτάκης, 2009· Φραγκουδάκη, 1985).

Γενικά, τόσο τα οικολογικά, όσο και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά με τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες που μεταλαμπαδεύουν οι γονείς στα παιδιά τους, τονίζεται πως ασκούν, αν και έμμεση, ιδιαίτερα σημαντική επίδραση στην ανάπτυξή τους. Τα πιστεύω των γονιών, το τι προσδοκούν από τα παιδιά τους και τι θεωρούν σημαντικό για αυτά, επηρεάζουν

και διαφοροποιούν τις πρακτικές διαπαιδαγώγησης που επιλέγουν κάθε φορά. Έτσι, το σύνολο των οικολογικών, κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών μιας οικογένειας, μετουσιώνεται σε πρακτικές που υιοθετούνται από την πλευρά των γονιών προς τα παιδιά τους, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν σημαντικά τη γενικότερη ανάπτυξή τους (Μπεζεβέγκης, 2012).

## **2.6 Οικογένεια και Διαπαιδαγώγηση του Παιδιού**

Καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική ένταξη του παιδιού μετά τη γέννησή του διαδραματίζει η οικογένειά του, η οποία αποτελεί το πρώτο του κοινωνικό σύνολο. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς είναι αυτοί που αποτελούν τα πρώτα πρότυπα για το παιδί τους. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερα σημαντική για την ομαλή εξέλιξή του παιδιού είναι η επικοινωνία που αναπτύσσει με την οικογένειά του, της οποίας η ποιότητα και η φύση επηρεάζει σημαντικά τις μετέπειτα κοινωνικές του συναναστροφές. Η πορεία εξέλιξης και ανάπτυξης ενός παιδιού στο οικογενειακό πλαίσιο, αλλά και οι επιδράσεις που αυτό του ασκεί εξετάζονται υπό το πρίσμα των εννοιών της γονικής/γονεϊκής εμπλοκής και του γονεϊκού/γονικού στιλ (Γεωργίου, 2012).

Σε ό,τι αφορά στους γονεϊκούς ρόλους, τονίζεται πως αυτοί είναι κοινωνικοί και βιολογικοί, με την οικογένεια να αφορά στους κοινωνικούς ρόλους. Παρότι οι δύο αυτές διαστάσεις στην πραγματικότητα δεν συμπίπτουν, με αρκετές κοινωνίες να διαφοροποιούν τον πατρικό ρόλο από αυτόν του γεννήτορα, γενικά η σύμπτωσή τους θεωρείται και εκλαμβάνεται ως δεδομένη (Μουσούρου, 2006).

Σύμφωνα με τον Μπεζεβέγκη (2012), τα είδη της συμπεριφοράς που επιλέγουν κάθε φορά οι γονείς αναφορικά με τη σχέση τους με το παιδί ή τα παιδιά τους αποτελούν το στιλ γονεϊκής συμπεριφοράς (parenting / parenting style) ή τις γονεϊκές πρακτικές ανατροφής του παιδιού (child rearing practices). Οι γονεϊκές πρακτικές είναι δυνατόν να συνοψιστούν σε δύο διαστάσεις, αφενός στη διάσταση του ελέγχου και των απαιτήσεων και αφετέρου στη διάσταση του ενδιαφέροντος και της ανταπόκρισης-στήριξης. Μέσα από το συνδυασμό των δύο αυτών διαστάσεων, δημιουργούνται διαφορετικοί τύποι γονεϊκού στιλ και κατ' επέκταση διαφορετικές μορφές διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης του παιδιού.

Σύμφωνα με τους Darling & Steinberg (1993), οι γονεϊκές στάσεις, οι μη λεκτικές, αλλά και πρακτικές εκφράσεις των γονέων κατά την αλληλεπίδρασή τους με το παιδί στο πλαίσιο διαφόρων καταστάσεων αποτελούν και διαμορφώνουν το γονεϊκό στιλ. Αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο γονεϊκό στιλ και στις γονεϊκές πρακτικές, ακριβώς επειδή το γονεϊκό στιλ αναφέρεται στο συναισθηματικό κλίμα που διαμορφώνεται ανάμεσα

στο γονέα και στο παιδί, επηρεάζοντας τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Το γονεϊκό στιλ διαφοροποιείται με βάση το μέγεθος της αυτονομίας, της αρμονίας, αλλά και των συγκρούσεων που χαρακτηρίζουν αυτή τη σχέση. Οι γονεϊκές πρακτικές με τη σειρά τους αποτελούν τις οργανωμένες και με συγκεκριμένο στόχο προσπάθειες που γίνονται από τους γονείς με απώτερο σκοπό την κοινωνικοποίηση του παιδιού προς συγκεκριμένη κάθε φορά κατεύθυνση.

Σύμφωνα με τους Hong & Ho (2005), τη γονεϊκή εμπλοκή ορίζουν μια σειρά από πολλαπλές και διαφορετικές πρακτικές και συμπεριφορές, που υιοθετούνται από τους γονείς τόσο εντός του οικογενειακού πλαισίου, όσο και έξω από αυτό, όπως για παράδειγμα στο σχολικό πλαίσιο. Ταυτόχρονα, σε αυτήν ενέχονται και όλες οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις και οι φιλοδοξίες των γονιών αναφορικά με την εκπαίδευση και την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού τους. Υπογραμμίζεται πως ο όρος είναι ιδιαίτερα ασαφής λόγω των πολλαπλών σημασιών που μπορεί να λάβει, οι οποίες έχουν κατά κύριο λόγο σχέση με τη συμμετοχή των γονέων στη μελέτη του παιδιού στο οικογενειακό πλαίσιο και κατ' επέκταση την επίδρασή τους στη σχολική του επίδοση. Αναλυτικότερα, η εμπλοκή των γονέων στην ανάπτυξη του παιδιού αναφέρεται τόσο στην επίβλεψη της συμπεριφοράς του στο σπίτι και την υποστήριξή τους στις εργασίες, όσο και στην επικοινωνία, την παροχή βοήθειας και υπηρεσιών, αλλά και τη συμμετοχή και λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο του σχολείου (Epstein, Coates, Salinas, Sanders, & Simon, 1997).

Αναλυτικότερα, τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού επηρεάζουν μια σειρά από παράγοντες, όπως ο τρόπος που μεγάλωσαν οι γονείς του στις δικές τους οικογένειες, το μορφωτικό τους επίπεδο, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το μέγεθος της οικογένειας, η σχέση μεταξύ των γονέων, τα επιπλέον πρόσωπα που εμπλέκονται στη διαπαιδαγώγηση πέραν των δύο γονέων, η ψυχολογική ωριμότητα των γονέων και οι τυχόν επαγγελματικές ή και οικονομικές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει η οικογένεια (Νόβα - Καλτσούνη, 2007).

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2000), το κοινωνικό σύστημα της οικογένειας προσδιορίζουν σημαντικά τόσο η γονεϊκή συμπεριφορά και το είδος της, όσο και η συνοχή που το διακρίνει. Αναλυτικότερα, αναφορικά με τη συνοχή υπογραμμίζεται πως αυτή εξαρτάται από το επίπεδο και την ένταση της συναισθηματικής σύνδεσης των μελών μιας οικογένειας, αλλά και το βαθμό αυτονομίας που τα διακρίνει. Αναφορικά με τη συμπεριφορά των γονιών, τονίζεται πως αυτή παίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην ανάπτυξη και ποιότητα της σχέσης των γονιών με το παιδί, όσο και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Έτσι, οι οικογένειες διακρίνονται στις ακραίες τους μορφές που είναι οι αδιαφοροποίητες και οι διαλυμένες/ασύνδετες και σε εκείνες που ο βαθμός συνοχής τους προσδιορίζεται σε μέτριο επίπεδο και τις χαρακτηρίζει τόσο υψηλός βαθμός συνοχής, όσο και αρκετή αυτονομία. Στις

αδιαφοροποίητες οικογένειες, παρατηρείται αλληλοκάλυψη και συγκερασμός των ταυτοτήτων με μηδενική αυτονομία, ενώ αντίθετα στις ασύνδετες υπάρχει τεράστια αυτονομία με εξαιρετικά χαμηλή συνοχή.

Η κάθε οικογένεια φαίνεται να διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες τόσο ως προς τη δομή της, όσο και από το προφίλ των γονέων, αλλά και τον εκάστοτε τρόπο διαπαιδαγώγησης και επικοινωνίας με τα παιδιά τους. Όσο πληρέστερη είναι αυτή η επικοινωνία, τόσο καλύτερη είναι και η μετέπειτα κοινωνική σχέση του παιδιού με τα μέλη του κοινωνικού συνόλου στο οποίο εντάσσεται αυτό και η οικογένειά του. Τις τελευταίες δεκαετίες, παρουσιάζεται έντονο ενδιαφέρον για τη μελέτη της επίδρασης της συμπεριφοράς των γονιών στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Στις μέρες μας, τα πρότυπα διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών μέσα στην οικογένεια παρουσιάζονται διαφοροποιημένα, αφού το ενδιαφέρον στρέφεται στη δυνατότητα του παιδιού να εκφραστεί και όχι στην πειθαρχία του (Νόβα - Καλτούνη, 2018).

Σύμφωνα με τον Μετοχιανάκη (2000), η παιδαγωγική επίδραση της κάθε οικογένειας διαφέρει ανάλογα με την ψυχολογική και βιολογική της σύνθεση και τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτήν. Ο τρόπος διαπαιδαγώγησης, όπως ονομάζεται η στρατηγική που επιλέγουν οι γονείς να αναθρέψουν τα παιδιά τους, διαφοροποιείται αρκετά από οικογένεια σε οικογένεια και οδηγεί στη δημιουργία μιας κατηγοριοποίησης. Ο ρόλος τόσο του πατέρα όσο και της μητέρας αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη διαπαιδαγώγηση και περαιτέρω πνευματική ανάπτυξη του παιδιού (Κιτσαράς, 1988).

Η συμπεριφορά, οι προσδοκίες, ο τρόπος και οι πρακτικές διαπαιδαγώγησης στο πλαίσιο της οικογένειας είναι παράγοντες που διαφοροποιούνται ανάλογα και με την κοινωνική τάξη στην οποία εντάσσεται. Ο κοινωνικός χαρακτήρας των παιδιών που διαμορφώνεται στα πλαίσια της κοινωνικοποίησής τους στις οικογένειες της μεσαίας κοινωνικής τάξης είναι εντελώς διαφορετικός από εκείνον των παιδιών της εργατικής τάξης. Έρευνες καταδεικνύουν ότι γονείς της μεσαίας κοινωνικής τάξης αφιερώνουν περισσότερες ώρες στα παιδιά τους παίζοντας μαζί τους και απαντώντας σε ερωτήσεις και ανησυχίες τους. Επίσης, βοηθούν τα παιδιά τους σε όλες τους τις δυσκολίες και είναι πιο συγκαταβατικοί, στοχεύοντας στο να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση, πρωτοβουλία, αυτονομία, αίσθημα ευθύνης, χαρακτηριστικά που τα καθιστούν περισσότερο ικανά να θέτουν στόχους και να έχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο. Αντίθετα, οι γονείς της εργατικής κοινωνικής τάξης συμπεριφέρονται απρογραμματίιστα στα παιδιά τους και η συμπεριφορά τους εξαρτάται από τη διάθεσή τους εκείνη τη στιγμή. Στόχος τους είναι η κάλυψη των περιστασιακών αναγκών χωρίς μακροπρόθεσμους στόχους. Βασική τους επιδίωξη φαίνεται να είναι η πειθαρχία και η υπακοή

από την πλευρά των παιδιών, η τήρηση της τάξης, η καθαριότητα, η καλή εξωτερική εμφάνιση και οι καλοί τρόποι (Πυργιωτάκης, 2009).

Σύμφωνα με τη Lareau (2003), η κοινωνική τάξη της οικογένειας επηρεάζει τις πολιτισμικές πρακτικές και λογικές που επιλέγουν οι γονείς να υιοθετήσουν για να αναθρέψουν και να διαπαιδαγωγήσουν τα παιδιά τους. Επιπλέον, ο παράγοντας αυτός φαίνεται να επηρεάζει την ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων των παιδιών, αφού η διαφοροποίηση στις πρακτικές διαπαιδαγώγησης οδηγούν σε διαφοροποιημένη κοινωνικοποίηση των παιδιών. Έτσι, οι γονείς των μεσαίων στρωμάτων προωθούν την ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων μέσα από ένα πλαίσιο διαρκής έμμεσης επιτήρησης των παιδιών τους, με στόχο τη συγκέντρωση κοινωνικού κεφαλαίου και τη δημιουργία κοινωνικού δικτύου. Σε ό,τι αφορά στους γονείς των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, παρατηρείται είτε να αφήνουν την επιλογή σύναψης φιλικών σχέσεων αποκλειστικά στα παιδιά τους, είτε να παρεμβαίνουν ελέγχοντας ή περιορίζοντας την επιλογή των φίλων τους.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Γερμανία ως προς την προτίμηση των γονέων σε ό,τι αφορά στον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών υποστηρίζουν πως η προτίμησή τους βρίσκεται σε συνάρτηση με τη μόρφωσή τους. Επίσης, παρουσιάζεται ιδιαίτερη διαφοροποίηση ως προς τις προσδοκίες που τρέφουν για τα παιδιά τους, ανάλογα με την κοινωνική τους τάξη, γεγονός που συνδέουν οι επιστήμονες με το είδος και τις συνθήκες της εργασίας τους.

Το διαφοροποιημένο κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο, ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσης της κάθε οικογένειας, οδηγεί σε περαιτέρω διαφοροποιήσεις στις πρακτικές και στον τρόπο ανατροφής των παιδιών. Οι γονείς με κατώτερο κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο ενδιαφέρονται για τις επιφανειακές πράξεις του παιδιού τους και τις συνέπειες που έχουν, χρησιμοποιώντας την τιμωρία και τις σωματικές ποινές ως συνέπειες των πράξεων αυτών. Επίσης, χρησιμοποιούν την απειλή πως θα πάψουν να τα αγαπούν, στοχεύοντας έτσι την εξωτερική πειθαρχία και συνδυάζουν τον έλεγχο με την απόρριψη. Αντίθετα, οι γονείς με ανώτερο κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο δεν ενδιαφέρονται για τη μεμονωμένη πράξη, αλλά για τον κανόνα που τη διέπει και τιμωρούν τα κίνητρα των πράξεων και όχι τις συνέπειες, ενώ ταυτόχρονα χρησιμοποιούν το διάλογο, τη λογική επιχειρηματολογία, την πειθώ και όχι τη σωματική ποινή. Γενικά, συνδέουν την αγάπη με την αυτονομία και αποβλέπουν στο να κατανοήσει το παιδί τους τον κανόνα για να ρυθμίζει μόνο του αυτόνομα την συμπεριφορά του σύμφωνα με αυτόν (Πυργιωτάκης, 2009).

Ένας επιπλέον παράγοντας που παρατηρείται πως επηρεάζει τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού είναι αυτός της ηλικίας. Αναλυτικότερα, υπογραμμίζεται πως οι γονείς της

μεγαλύτερης ηλικίας, αν και παρουσιάζονται συνήθως να μην έχουν την ενεργητικότητα που απαιτεί ο γονεϊκός τους ρόλος για να είναι επαρκείς, ωστόσο βρίσκονται σε αυτήν τη φάση της ζωής τους που είναι πιθανότερο να απολαμβάνουν την επαγγελματική τους αποκατάσταση, διαθέτουν υψηλή μόρφωση και κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά αγαθά, που να τους επιτρέπουν να προσφέρουν στα παιδιά τους ένα θετικό γεμάτο ερεθίσματα περιβάλλον ανάπτυξης. Επιπρόσθετα, υπογραμμίζεται πως οι γονείς μεγαλύτερης ηλικίας παρουσιάζονται περισσότερο ώριμοι και συνειδητοποιημένοι για να αναλάβουν τον γονεϊκό τους ρόλο, αλλά και περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτόν (Μπεζεβέγκης, 2012).

Γίνεται αντιληπτό πως οι οικογένειες δε διαφοροποιούνται μόνο ως προς τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και τις οικολογικές συνθήκες που τις χαρακτηρίζουν, αλλά και ως προς το πολιτιστικό επίπεδο, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις πρακτικές ανατροφής και τις προσδοκίες που τρέφουν για τα παιδιά τους. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά ανάλογα με την κοινωνική προέλευση της οικογένειάς τους και τους τρόπους με τους οποίους διαπαιδαγωγούνται, να διαμορφώνουν διαφορετικά χαρακτηριστικά αναφορικά με την προσωπικότητά τους (Νικολάου, 2005).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διαφορετικά είδη διαπαιδαγώγησης, όπως η συναισθηματική διαπαιδαγώγηση, η αποστασιοποιημένη, η επικριτική ή αποδοκιμαστική, και η επιτρεπτική ή παραχωρητική διαπαιδαγώγηση. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Gottman (2000), κατά τη συναισθηματική διαπαιδαγώγηση, οι γονείς αφουγκράζονται τις ανησυχίες και δίνουν μεγάλη αξία στα συναισθήματα των παιδιών τους. Αφιερώνουν χρόνο στα παιδιά τους και παρουσιάζονται ιδιαίτερα ευαίσθητοι. Το συγκεκριμένο είδος διαπαιδαγώγησης δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση για τους γονείς, αφού απαιτεί αστείρευτη υπομονή και συνεχή προσπάθεια. Παρόλες τις δυσκολίες που παρουσιάζει ως προς την εφαρμογή του, συμβάλλει ιδιαίτερα στη σωστή ανάπτυξη του παιδιού.

Κατά την αποδοκιμαστική-επικριτική διαπαιδαγώγηση, οι γονείς αντιμετωπίζουν αρνητικά τα παιδιά τους, επικρίνοντας αδιάκοπα και με την κάθε ευκαιρία τη συμπεριφορά τους. Κύριο μέλημά τους είναι η επίδειξη ισχύος και η κατοχύρωση της υπακοής από την πλευρά των παιδιών τους προς το πρόσωπό τους. Συνήθως, αντιμετωπίζουν τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών τους, ως ένδειξη της ποιότητάς τους με αποτέλεσμα να τα τιμωρούν, ακριβώς επειδή εκείνα τα εκφράζουν.

Στην παραχωρητική διαπαιδαγώγηση, οι γονείς δεν θέτουν όρια στον τρόπο που μεγαλώνουν τα παιδιά τους, παρηγορούν τα παιδιά τους σε τυχόν απογοητεύσεις, ενώ ταυτόχρονα προσφέρουν την ελάχιστη καθοδήγηση σε αυτά. Συνήθως, αποδέχονται κάθε συμπεριφορά από την πλευρά των παιδιών τους, χωρίς να προσφέρουν ιδιαίτερες λύσεις στην

επίλυση των τυχόν προβλημάτων τους και χωρίς να μαθαίνουν σε αυτά τον τρόπο να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει αναφορά και στη διάσταση της λανθάνουσας διαπαιδαγώγησης στο πλαίσιο της οικογένειας. Αναλυτικότερα, οι πρακτικές της δωροδοκίας, της χειροδικίας, του χλευασμού, του οίκτου, η καλλιέργεια του φόβου, η απώλεια της ψυχραιμίας, η διάσταση ανάμεσα στις αποφάσεις και τις ενέργειες των γονέων, η ύπαρξη ενός εχθρικού περιβάλλοντος, η συνεχής κριτική των γονιών προς το παιδί και η ασυνέπεια των λόγων και των πράξεών τους είναι δυνατόν να περάσουν έμμεσα μηνύματα και να επηρεάσουν τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Έτσι, οι γονείς δε θα πρέπει να ασκούν κανενός είδους βία στο παιδί τους, ακριβώς επειδή παγιώνουν σε αυτό τη βία και όχι το διάλογο ως τη λύση των συγκρούσεων (Νικολάου, 2005).

Σε ό,τι αφορά στην αντίληψη του γονεϊκού στιλ από την πλευρά των παιδιών, υπογραμμίζεται πως αυτή καθορίζεται από τους παράγοντες της απαιτητικότητας και της συναισθηματικής ανταπόκρισης, δηλαδή το μέγεθος του ελέγχου από την πλευρά των γονιών, τον καθορισμό και την επιβολή των προσδοκιών τους, αλλά και από το μέγεθος και τον τρόπο έκφρασης και εκδήλωσης των συναισθημάτων της στοργής, της αποδοχής και της υποστήριξης προς αυτά (Baumrind, 1991).

Στη σύγχρονη εποχή, οι αλλαγές που παρατηρούνται στο θεσμό της οικογένειας επηρεάζουν χωρίς αμφιβολία και τον τομέα της αγωγής, ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Οι νέες μορφές συγκρότησης και οργάνωσης της οικογένειας, παρουσιάζουν διαφορετική κατανομή των ευθυνών, παρουσιάζοντας δυσκολίες τόσο ως προς τον χρόνο αφιέρωσης στα παιδιά τους, όσο και ως προς την οικονομική τους δυνατότητα. Αναλυτικότερα, στις μονογονεϊκές οικογένειες, όπου οι ευθύνες βαρύνουν όλες ένα γονέα, παύουν να είναι δεδομένες ορισμένες παγιωμένες συνθήκες αναφορικά με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, τη φροντίδα προς τους ηλικιωμένους κ.λπ. Ο περιορισμός του χρόνου από την πλευρά του γονέα στη μονογονεϊκή οικογένεια ή των γονιών σε μια πυρηνική σύγχρονη οικογένεια, μειώνει την ανάπτυξη ισχυρών συναισθηματικών δεσμών με τα παιδιά, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε χαλάρωση των δεσμών μεταξύ των μελών της οικογένειας, δημιουργώντας ανασφάλεια, αποπροσανατολισμό και ψυχική αστάθεια στα παιδιά.

Η παρουσία των γονιών υπογραμμίζεται ως απαραίτητη για τη διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση των παιδιών, αφού συμβάλλει στη συναισθηματική ανάπτυξη και κάλυψη των παιδιών, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της ταυτότητάς τους, αλλά και στην ανάπτυξη χαρακτηριστικών όπως η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη. Η απουσία του πατέρα, στη σύγχρονη οικογένεια, ή η διάθεση ελάχιστου από το χρόνο του στα παιδιά του, οδηγεί σε

αποπροσανατολισμό του παιδιού σε ό,τι αφορά στο πρότυπο ταύτισης του πατέρα και συνδέεται με την απουσία ενός φορέα εξουσίας στο πλαίσιο της οικογένειας για τα παιδιά. Επιπλέον, η ένταξη της γυναίκας στην αγορά εργασίας περιόρισε το χρόνο που αφιερώνει στα παιδιά της. Παρόλα αυτά, συγκριτικά με αυτόν του πατέρα φαίνεται πως σε ποσοστό γύρω στο 60% οι γυναίκες αφιερώνουν πέραν της εργασίας τους 20 ώρες στα παιδιά και το νοικοκυριό τους, όταν αντίστοιχο ποσοστό των αντρών αφιερώνει λιγότερες από 10 ώρες (Νικολάου, 2005).

Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά τα οποία απολαμβάνουν πολύ ποιοτικό χρόνο με την οικογένειά τους αναπτύσσουν αυξημένα το αίσθημα της ευθύνης, λειτουργώντας περισσότερο υπεύθυνα σε σύγκριση με παιδιά των οποίων οι γονείς δεν ασχολούνται με τις δραστηριότητες της οικογένειας. Επιπρόσθετα, καταλυτικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών διαδραματίζει και η συμφωνία που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των συζύγων-γονιών ως προς τις μεθόδους και το είδος της διαπαιδαγώγησης που θα υιοθετήσουν για τα παιδιά τους, αλλά και η συμφωνία της δικής τους συμπεριφοράς με αυτές. Υπογραμμίζεται πως οι ακραίες καταστάσεις τόσο της υπερπροστασίας, όσο και της πλήρους αδιαφορίας κατά τη διαπαιδαγώγηση είναι δυνατό να οδηγήσουν σε αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα, με τα παιδιά να αντιμετωπίζουν τον κόσμο εντελώς απροετοίμαστα, με παράλογες και υπερβολικές απαιτήσεις, αλλά και ανασφάλειες (Νικολάου, 2005).

Σε ό,τι αφορά στους τρόπους τιμωρίας που υιοθετούν οι γονείς κατά τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, αναφέρεται πως αν και αρκετοί είναι αυτοί που πιστεύουν πως είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί ως κατάλληλο μέσο με στόχο την αγωγή των παιδιών, ωστόσο αυτή φαίνεται να οδηγεί σε αντίθετα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως ο τρόπος τιμωρίας των παιδιών συνδέεται με την υιοθέτηση από αυτά επιθετικών συμπεριφορών, αφού η σωματική ποινή σταδιακά οδηγεί τα παιδιά στο να πιστέψουν πως η σωματική τιμωρία αποτελεί δίκαιη ενέργεια και όχι επιθετική συμπεριφορά. Επιπλέον, μέσα από τη συστηματική άσκηση αυστηρής τιμωρίας και σωματικής βίας, τα παιδιά οδηγούνται στην απευαισθητοποίησή τους και την ταύτισή τους με την επιθετική συμπεριφορά των γονιών τους. Όλα τα παραπάνω είναι δυνατόν να καταστρέψουν το κοινωνικό κλίμα και τις σχέσεις της οικογένειας, να περιορίσουν την αυτονομία και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και να δημιουργήσουν πρόβλημα στην κοινωνική του προσαρμογή (Νικολάου, 2005).

Γενικά, παρά τις διαφοροποιήσεις και την επίδραση των δυνατοτήτων της κάθε οικογένειας στους τρόπους διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών, υπάρχει μια σειρά από κοινά χαρακτηριστικά και συνθήκες που κρίνονται απαραίτητα, όπως τα αισθήματα αγάπης και κατανόησης, η θετική στάση από την πλευρά των γονιών, η συνέπεια ανάμεσα στα



λόγια και στις πράξεις τους, η σταθερότητα στη συμπεριφορά τους και η υιοθέτηση δημοκρατικής διάθεσης σε συνδυασμό με την αποφυγή αυστηρών τιμωριών και σωματικών ποινών (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000).

Οι γονείς, στην προσπάθειά τους να επιτύχουν τη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, θα πρέπει να είναι υποστηρικτικοί και να τα αντιμετωπίζουν με σεβασμό και όχι εξουσιαστικά. Θα πρέπει να προσπαθούν να αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις μέσα από τα μάτια των παιδιών τους και να τα ενθαρρύνουν στο να παίρνουν αποφάσεις και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που αφορούν στη ζωή τους. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν αυτοκριτική και να εξηγούν τους λόγους της κάθε απόφασης ή αντίδρασής τους μέσω του διαλόγου στα παιδιά τους. Οι γονείς, που είναι ευαισθητοποιημένοι και ανησυχούν για την αποτελεσματικότητα του τρόπου με τον οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά τους, βρίσκονται μονίμως σε μια τροχιά αυτοβελτίωσης, ακριβώς επειδή αποτελούν άκριτα πρότυπα για τα παιδιά τους. Ο ρόλος των γονιών, που προσπαθούν να αναθρέψουν όσο καλύτερα μπορούν τα παιδιά τους, απαιτεί ψυχολογική ισορροπία, επιμονή, συνεχή ενασχόληση με αυτά, αδιάκοπη προσπάθεια και μια συνεργατική, δημοκρατική και σε καμία περίπτωση εξουσιαστική σχέση εμπιστοσύνης (Καλαντζή - Αζίτζι, 1989· Μαλικιώση-Λοϊζου, Καραθανάση, & Μπότου, 2008· Ματσανιώτης, 1998· Χουρδάκη, 1999).

Σχετική έρευνα των Amato & Fowler (2002) υπογραμμίζει πως, ανεξάρτητα από τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, χαρακτηριστικά όπως η διάθεση χρόνου από τους γονείς στα παιδιά τους, η υποστήριξη στις σχολικές τους υποχρεώσεις και η ένδειξη αγάπης και στοργής είναι δυνατόν να ωφελήσουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας, την κοινωνικοποίηση και αγωγή των παιδιών, ενώ η αυστηρή τήρηση των κανόνων, οι σκληρές τιμωρίες και η σωματική και κάθε είδους βία, οδηγούν αντίστοιχα σε αρνητικά αποτελέσματα. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη έρευνα τόνιστηκε πως χαρακτηριστικά όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η πολιτισμική-φυλετική τους ταυτότητα και η μορφή της οικογένειας σε ό,τι αφορά στον τρόπο συμβίωσης των γονιών, δε φάνηκε να επηρεάζουν την ανατροφή των παιδιών.

Γενικά, υπογραμμίζεται πως οι γονείς της σύγχρονης εποχής καλούνται να ανταποκριθούν με επιτυχία ως προς τη γονεϊκή τους συμπεριφορά και το ρόλο τους στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, στις προκλήσεις που θέτει ένα νέο και, συνεχώς μεταβαλλόμενο με ταχύτατο ρυθμό, ασαφές κοινωνικό γίγνεσθαι (Τάνταρος, 2012). Οι γονείς για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και κυρίως ευεργετικά στο παραπάνω πλαίσιο, θα πρέπει να εστιάζουν στη προσπάθεια του παιδιού και όχι αποκλειστικά στο αποτέλεσμα του, να θέτουν ρεαλιστικές προσδοκίες αναφορικά με το παιδί τους και να το υποστηρίζουν κατά

τη σχολική του μάθηση μέσα από θετικές συναισθηματικές εκδηλώσεις. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να επιλέγουν το διάλογο για την επίλυση των εκάστοτε ζητημάτων που προκύπτουν αναφορικά με τις σχολικές του υποχρεώσεις και ένα δημοκρατικό γενικότερα προφίλ διαπαιδαγώγησης με προσδιορισμένα όρια (Christenson, Rounds, & Gorney, 1992).

Σκοπός της οικογένειας θα πρέπει να είναι η φροντίδα των παιδιών της και η παροχή στήριξης, αγάπης, και στοργής κατά την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων, αλλά και ο ταυτόχρονος έλεγχος των δραστηριοτήτων τους και ο συνεχής διάλογος μαζί τους αναφορικά με κάθε τους συμπεριφορά και δράση (Νικολάου, 2005).

## **2.7 Προφίλ Γονέων και Κοινωνικοποίηση του Παιδιού**

Στο πλαίσιο της οικογένειας, ο ρόλος των γονέων υπογραμμίζεται ιδιαίτερα σημαντικός σε ό,τι αφορά στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, αλλά και της γενικότερης ανάπτυξής τους. Αναλυτικότερα, οι γονείς αποτελούν πρότυπα για το παιδί και σε ό,τι αφορά στη διαχείριση και την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους. Αξίζει να σημειωθεί, όμως, πως οι γονείς διαφέρουν μεταξύ τους, αναφορικά με το χαρακτήρα τους, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, το στιλ διαπαιδαγώγησης που υιοθετούν, που με τη σειρά τους επηρεάζουν και διαφοροποιούν τον τρόπο έκφρασης, τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στα συναισθήματα (Χατζηχρήστου, 2015).

Ο ρόλος των γονέων υπογραμμίζεται ως ο καταλυτικότερος στο πλαίσιο της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης του παιδιού. Στόχος της δράσης των γονέων είναι να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των παιδιών τους τόσο για ασφάλεια και φροντίδα, όσο και συναισθηματική στήριξη και ενδυνάμωση, παροχή ερεθισμάτων, αλλά και εποπτεία και έλεγχο (Carr, 2006). Οι γονείς κατατάσσονται σε διαφορετικές κατηγορίες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που τους διακρίνουν, δημιουργώντας έτσι μια σειρά από γονεϊκούς τύπους. Σύμφωνα με την Baumrind (1967), το γονεϊκό στιλ είναι δυνατόν να χωριστεί σε τρεις κατηγορίες, το αυταρχικό, το αυστηρό και το επιτρεπτικό, με την κάθε κατηγοριοποίηση να αντιπροσωπεύει έναν γονεϊκό τύπο, μια διαφορετική γονεϊκή συμπεριφορά.

Κατά τους Maccoby & Martin (1983), εστιάζοντας στο ποσοστό απαιτητικότητας και ανταπόκρισης, είναι δυνατόν να διαμορφωθούν περισσότεροι από τρεις γονεϊκοί τύποι. Έτσι, υπάρχουν οι αυταρχικοί γονείς, οι αυστηροί γονείς, οι επιεικείς γονείς και οι αμελείς γονείς. Επιπλέον, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, αναφέρονται οι γονεϊκοί τύποι των

δημοκρατικών, των φιλόδοξων, των νευρωσικών, των εχθρικών και των υπερπροστατευτικών γονέων (Παππά, 2006· Χουρδάκη, 1999).

Αναλυτικότερα, αυταρχικοί γονείς χαρακτηρίζονται εκείνοι που είναι ιδιαίτερος απαιτητικοί, θέτουν όρια και κανόνες, ασκούν έντονο έλεγχο στο παιδί και γίνονται ιδιαίτερα τιμωρητικοί όταν εκείνο παραβεί τους κανόνες που έχουν ορίσει. Επιζητούν να έχουν την εξουσία και τον απόλυτο έλεγχο μέσα στην οικογένεια και ως μέσο επιβολής τους χρησιμοποιούν τις τιμωρίες. Οι απαιτήσεις των αυταρχικών γονέων είναι ιδιαίτερα υψηλές, ενώ σε ένα βαθμό αδιαφορούν για το αν αυτές ανταποκρίνονται στο παιδί τους, ζητώντας από αυτό απόλυτη υπακοή. Θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να επιτύχουν κάθε στόχο που έχουν θέσει και το ίδιο απαιτούν και από το παιδί τους. Η αριστεία του παιδιού τόσο ως προς τη σχολική του επίδοση, όσο και ως προς οποιονδήποτε άλλο τομέα αποτελεί πρωταρχική απαίτηση ενός αυταρχικού γονέα (Maccoby & Martin, 1983· Παππά, 2006· Χουρδάκη, 1999).

Αντίθετα, οι επιεικείς - ανεκτικοί γονείς προσπαθούν να αναπτύξουν καλή σχέση με τα παιδιά τους και να τους αποδεικνύουν συνεχώς την αγάπη τους. Συγχωρούν εύκολα τα σφάλματα των παιδιών τους και προσπαθούν να τα καταλάβουν δείχνοντας συγκατάβαση. Οι ανεκτικοί γονείς δεν αρνούνται εύκολα πράγματα στα παιδιά τους, ενώ δεν είναι καθόλου απαιτητικοί. Δεν θέτουν αυστηρά όρια στα παιδιά τους, αντιθέτως τα αφήνουν να παίρνουν τα ίδια αποφάσεις και να κάνουν τις επιλογές τους επιτηρώντας πάντα τις πράξεις τους (Maccoby & Martin, 1983).

Οι αδιάφοροι γονείς χαρακτηρίζονται από μεγάλη επιείκεια και ελαστικότητα, αλλά και σε μεγάλο βαθμό από αδιαφορία για τα παιδιά τους, ενώ παρουσιάζονται απορροφημένοι στα δικά τους προβλήματα. Παρέχουν την ελευθερία στα παιδιά τους να πράττουν όπως εκείνα νομίζουν, χωρίς να ενδιαφέρονται ή έστω να παρακολουθούν τις πράξεις και τις επιλογές τους (Παππά, 2006).

Οι δημοκρατικοί γονείς είναι εκείνοι οι οποίοι θεωρούν πολύ σημαντική την επικοινωνία με τα παιδιά τους. Θέλουν τα παιδιά τους να είναι ανεξάρτητα και προσπαθούν να ασκούν έλεγχο σε αυτά εμμέσως και με ευελιξία. Έτσι, ασκούν έλεγχο στα παιδιά τους και προσπαθούν να χρησιμοποιούν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό την επικοινωνία μεταξύ τους και να επιχειρηματολογούν για κάθε τους πράξη, επιλογή και συμβουλή προς αυτά (Berk, 1996).

Οι νευρωσικοί γονείς χαρακτηρίζονται από την υπερβολή σε όλα τα επίπεδα επαφής με τα παιδιά τους. Είναι ιδιαίτερα ευερέθιστοι με την παραμικρή αφορμή που θα δώσουν τα παιδιά τους χρησιμοποιώντας φωνές, απειλές, ακόμα και ξύλο σαν μέσο επιβολής ελέγχου. Στο ελάχιστο παράπτωμα των παιδιών προκαλούν ιδιαίτερα δυσάρεστες καταστάσεις μέσα στην οικογένεια και, στην προσπάθειά τους να εκκενώσουν την νευρικότητά τους, επιλέγουν ακόμα

και το ξύλο ως τιμωρητική συμπεριφορά, ακόμα και για ένα ελάχιστο σοβαρό παράπτωμα (Χουντουμάδη, 1994).

Οι φιλόδοξοι γονείς είναι οι γονείς που προσπαθούν μέσα από τα παιδιά τους να προβάλουν τις δικές τους επιθυμίες, τα δικά τους όνειρα και τις δικές τους δυνατότητες, ακόμα και αν δεν ταυτίζονται καθόλου με τις επιθυμίες των παιδιών τους. Έτσι, χρησιμοποιούν τα παιδιά τους ως μέσα για την πραγματοποίηση των δικών τους φιλοδοξιών, επιθυμιών, ακόμα και απωθημένων από τη δική τους παιδική ηλικία. Μέσα από αυτό το πλαίσιο, ωθούν τα παιδιά τους να πραγματοποιήσουν τα δικά τους όνειρα ή να συνεχίσουν στο δικό τους ήδη επιτυχημένο πλαίσιο, ακόμα και αν αυτό δεν συμπίπτει με τις προσωπικές επιθυμίες των παιδιών τους. Οι φιλόδοξοι γονείς χωρίζονται συνήθως σε αυτούς που εξαιτίας κάποιων παραγόντων δεν κατάφεραν να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους και σε εκείνους που κατάφεραν να πραγματοποιήσουν τα θέλω τους και απαιτούν το παιδί τους να ακολουθήσει την ίδια επιτυχημένη πορεία με αυτούς (Δερβίσης, 1984. Μάνος, 1997· Χουντουμάδη, 1994).

Οι υπερπροστατευτικοί γονείς είναι εκείνοι που βιώνουν ένα συνεχές άγχος για τα παιδιά τους και θέλουν μονίμως να είναι ενήμεροι για την κάθε κίνηση και επιλογή των παιδιών τους. Με τον τρόπο αυτό περιορίζουν τις ελευθερίες και την ανεξαρτησία των παιδιών τους και καταστέλλουν κάθε δημιουργικότητά τους (Χουντουμάδη, 1994).

Οι εχθρικοί γονείς, σύμφωνα με τον Διαμαντόπουλο (1995), χαρακτηρίζονται από την τάση να ασκούν αδιάκοπα έντονη κριτική στα παιδιά τους, μεγιστοποιώντας κάθε τους σφάλμα ακόμα και αν είναι ασήμαντο. Οι γονείς αυτοί είναι στην καθημερινότητά τους ιδιαίτερα οξύθυμοι, σκληροί ακόμα και βίαιοι με τα παιδιά τους. Η αδυναμία των παιδιών τους να ικανοποιήσουν τα θέλω τους, αλλά και προβλήματα της οικογένειας όπως, για παράδειγμα, οι οικονομικές δυσκολίες, ωθούν με μεγάλη ευκολία τις καταστάσεις σε ακραία σημεία και συμπεριφορές από την πλευρά των γονιών.

Αναφορικά με τη διάσταση του φύλου ως προς τους γονεϊκούς τύπους, υπογραμμίζει πως οι άνδρες εντοπίζονται περισσότερο στοργικοί και λιγότερο εχθρικοί προς τα παιδιά σε σύγκριση με τις γυναίκες, αλλά ταυτόχρονα περισσότερο αυταρχικοί από αυτές. Επιπρόσθετα, καταδείχθηκε πως οι γυναίκες σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άντρες παρουσιάστηκαν να απολαμβάνουν περισσότερο τον γονεϊκό τους ρόλο, νιώθοντας περισσότερο ικανοποιημένες. Τέλος, αναφορικά με τον παράγοντα της ηλικίας, τονίστηκε πως οι μεγαλύτερης ηλικίας γονείς παρουσιάζονται περισσότερο στοργικοί και λιγότερο απορριπτικοί με τα παιδιά τους σε σχέση με τους νεότερους σε ηλικία γονείς (Χατζηχαράλαμπος, 2020).

Σε ό,τι αφορά στα παιδιά των αυταρχικών γονιών, υπογραμμίζεται πως συνήθως παρουσιάζουν δυσκολίες στην καθημερινότητά τους, αφού εξαιτίας της πίεσης που τους

ασκούν οι γονείς τους παρουσιάζονται τις περισσότερες φορές ανικανοποίητα, ακόμα και έχοντας πετύχει τους στόχους τους. Δύσκολα παίρνουν πρωτοβουλίες και θέτουν στόχους, φοβούμενα τη ματαίωση σε περίπτωση που δεν μπορέσουν να τους επιτύχουν. Χαρακτηρίζονται από φόβο, άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και εσωστρέφεια, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζουν δυσκολία στο να εμπιστευτούν τους γύρω τους (Παππά, 2006· Χουρδάκη, 1999).

Αντίθετα, τα παιδιά των ανεκτικών γονέων παρουσιάζονται με υψηλότερη αυτοεκτίμηση, είναι περισσότερο εγωκεντρικά, ανυπάκουα και ανώριμα, γεγονός που τα δυσκολεύει να αναλάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες. Επιπλέον, έχουν μεγάλη εξάρτηση από τους ενήλικες, δικαιολογούν με ευκολία τις πράξεις τους χωρίς να αναλαμβάνουν εύκολα τις ευθύνες τους και δεν αποκτούν ισορροπημένες σχέσεις με τους άλλους, γιατί δεν έχουν μάθει να δίνουν εύκολα (Baumrind, 1967· Maccoby & Martin, 1983).

Τα παιδιά των αδιάφορων γονέων παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα σε ό,τι αφορά στην αυτοεκτίμησή τους και στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, ενώ πολλές φορές εκδηλώνουν από επιθετική στάση έως και παραβατική συμπεριφορά, εξαιτίας της έλλειψης ορίων που τα χαρακτηρίζει. Το γεγονός αυτό πηγάζει κατά κύριο λόγο από τη στάση των γονιών τους κατά τη διαπαιδαγώγησή τους. Επιπλέον, παρουσιάζονται αρκετά ανώριμα ώστε να αντιμετωπίσουν δυσκολίες και να καλλιεργήσουν δεξιότητες και σχέσεις, ενώ ταυτόχρονα έχουν αυξημένες πιθανότητες λόγω του προφίλ τους να πέσουν θύματα κακοποίησης ή παραμέλησης (Γεωργίου-Νίλσεν, 2002· Παππά, 2006).

Τα παιδιά των δημοκρατικών γονέων παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στο γνωστικό τομέα, αφού θέτουν στόχους και είναι ιδιαίτερα επίμονα έως την επίτευξή τους. Έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση και αυτοκυριαρχία, ενώ αντιλαμβάνονται την ύπαρξη ορίων, την οποία έχουν θέσει μέσα από τη δημοκρατική συζήτηση οι γονείς τους στο πλαίσιο διαπαιδαγώγησής τους (Γεωργίου-Νίλσεν, 2002).

Σημαντική υπογραμμίζεται η επίδραση των νευρωσικών γονέων στα παιδιά τους. Τα παιδιά αυτά, μέσα από το συγκεκριμένο πλαίσιο διαπαιδαγώγησής, γίνονται ιδιαίτερα νευρικά και ευερέθιστα και τα χαρακτηρίζει φόβος. Οι επιδόσεις τους στο σχολείο είναι ιδιαίτερα χαμηλές. Η νευρικότητα των γονέων λειτουργεί καθοριστικά για τη μετέπειτα ζωή των παιδιών, αφού αυτά με τη σειρά τους δυσκολεύονται ιδιαίτερα να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις και προβλήματα που τους παρουσιάζονται (Χουρδάκη, 1999).

Τα παιδιά των φιλόδοξων γονιών έχουν αναλάβει την αποστολή να εκπληρώσουν τις φιλοδοξίες και τα όνειρα που απαιτούν οι γονείς τους. Στη περίπτωση που δεν είναι σε θέση να

τα καταφέρουν, νιώθουν τύψεις, αδυναμία και απογοητεύονται σε μεγάλο βαθμό για την αποτυχία τους (Χουντουμάδη, 1994).

Οι υπερπροστατευτικοί γονείς με τη σειρά τους, επιδρούν αρνητικά στα παιδιά τους, αφού η ανησυχία και το άγχος που συνεχώς διοχετεύουν προς αυτά τα κάνει ιδιαίτερα επιφυλακτικά και ευθυνόφοβα, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει αρνητικά και την ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και συνεργασιών από την πλευρά τους. Μέσα από τον συγκεκριμένο τύπο διαπαιδαγώγησης που χαρακτηρίζει τους συγκεκριμένους γονείς, τα παιδιά μετατρέπονται σε υποτακτικά μέλη, χωρίς ανάγκη για αυτενέργεια, εξαρτώμενα από τους γονείς τους στην παιδική τους ηλικία, αλλά και από ένα τρίτο πρόσωπο στην μετέπειτα ζωή τους (Χουντουμάδη, 1994· Χουρδάκη, 1999).

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά στις ομοφυλόφιλους γονείς. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με έρευνες η γονεϊκή φροντίδα παρουσιάζεται από τους ομοφυλόφιλους γονείς ως ένα προνόμιο και μια ευκαιρία ευχαρίστησης που πηγάζει από τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στην ανατροφή του παιδιού (Mallon, 2004). Αναλυτικότερα, οι γονείς εμπλέκονται στενά με τις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών τους (Berkowitz, 2006· Dunne, 2001) και αμφισβητούν τις παραδοσιακές υποθέσεις αναφορικά με την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα (Armesto & Shapiro, 2011).

Σχετικές μελέτες που εξετάζουν τα αναπτυξιακά αποτελέσματα αναφέρουν πως δεν προσδιορίζονται διαφορές μεταξύ παιδιών με ομοφυλόφιλους γονείς και εκείνων με ετεροφυλόφιλους γονείς σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη του ρόλου του φύλου και του σεξουαλικού τους προσανατολισμού. Επίσης αναφέρουν θετικές σχέσεις με συνομηλίκους, τα μέλη της οικογένειας, ενήλικες και των δύο φύλων και την ευρύτερη κοινότητά τους (Tasker & Patterson, 2008· Ioverno, και συν., 2018· Pistella, Tanzilli, Ioverno, Lingiardi, & Baiocco, 2017).

Επιπλέον, στις πρακτικές ανατροφής που ακολουθούνται στις ομοφυλόφιλες οικογένειες οι διακρίσεις του ρόλου του φύλου μεταξύ μαμάς και μπαμπά καθίστανται παρωχημένες. Οι γονικές ευθύνες και οι προσωπικές θυσίες καθορίζονται μέσω μιας αμοιβαίας, δημοκρατικής, διαδικασίας λήψης αποφάσεων και όχι σε προκαθορισμένους ρόλους των φύλων, εστιάζοντας αποκλειστικά στην ποιότητα της φροντίδας και όχι το φύλο του φροντιστή (Schacher, Auerbach, & Silverstein, 2005). Επιπρόσθετα, οι ομοφυλόφιλοι γονείς δεν διαφοροποιούσαν το γονεϊκό τους στυλ σε σχέση με το φύλο του παιδιού τους και ταυτόχρονα υπογραμμίζεται πως έχουν καλή ψυχολογική προσαρμογή και υγιείς σχέσεις με το παιδί τους (Neresheimer & Moritz, 2021).

Γενικά, προϋπόθεση για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς, αλλά και για την ουσιαστική παροχή κοινωνικής στήριξης από τους γονείς προς τα παιδιά τους, αποτελεί η ανάπτυξη μεταξύ τους σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού, αλλά και η ευαισθητοποίηση των γονέων στο να αφουγκράζονται και να κατανοούν τόσο τις προσδοκίες, όσο και τις σκέψεις και απόψεις των παιδιών τους (Collins, 2003). Σε κάθε περίπτωση, το προφίλ των γονέων επηρεάζει τη μετέπειτα κοινωνικοποίηση των παιδιών, το ποσοστό της σχολικής τους επιτυχίας, αλλά και τη ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Radziszewska, Richardson, Dent, & Flay, 1996).

## **2.8 Έμφυλη Διάσταση στην Κοινωνικοποίηση του Παιδιού μέσα στην Οικογένεια**

Στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης του παιδιού στην οικογένεια, υπογραμμίζεται πως σε ό,τι αφορά στη διάσταση του φύλου, τα παιδιά υιοθετούν τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις των γονιών τους, αλλά και τις προσδοκίες τους αναφορικά με τη συμπεριφορά, τη δράση και τις γνωστικές και συναισθηματικές διαστάσεις που αντιπροσωπεύει το κάθε φύλο. Έτσι, στο οικογενειακό πλαίσιο διαμορφώνεται η γυναικεία ή ανδρική αντίστοιχα ταυτότητα των παιδιών, η οποία σε επόμενο στάδιο αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία πραγματοποιούν τις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και προσωπικές τους επιλογές (Γωνιδά-Μπαμνίου, και συν., 2008).

Αξίζει να σημειωθεί πως ο παράγοντας του πολιτισμικού πλαισίου παίζει σημαντικό ρόλο στον προσανατολισμό προς την αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων σε ό,τι αφορά στους ρόλους των δύο φύλων. Υπογραμμίζεται πως στις δυτικού τύπου κοινωνίες παρουσιάζεται πρόοδος ως προς την απομάκρυνση από τις παραδοσιακές αντιλήψεις. Αντίθετα, στις ανατολικού τύπου κοινωνίες, η οικογένεια θεωρείται ύψιστη αξία και δίνεται έμφαση στις κοινωνικές νόρμες και επιταγές με στόχο τη συμμόρφωση σε τυπικές σχετικά με το φύλο συμπεριφορές, ενώ παράλληλα η απόκλιση από αυτές κρίνεται ιδιαίτερα αυστηρά (Lobel, Gruber, Gorvin, & Mashki - Pedhazur, 2001).

Γενικά, υπογραμμίζεται πως οι ίδιες οι αντιλήψεις που έχουν υιοθετήσει οι γονείς αναφορικά με τους ρόλους των δύο φύλων, το πόσο παραδοσιακές είναι αυτές οι αντιλήψεις, το φύλο τους, η ηλικία τους, η ηλικία των παιδιών και η δομή της οικογένειας είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές διαπαιδαγώγησης που επιλέγουν αναφορικά με θέματα αυτονομίας (Γωνιδά-Μπαμνίου, και συν., 2008).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η έμφυλη ταυτότητα διαμορφώνεται και επηρεάζεται από την κοινωνικοποίηση του παιδιού, αρχικά στο οικογενειακό πλαίσιο και στη συνέχεια στο σχολείο. Οι δύο αυτοί θεσμοί κοινωνικοποίησης διαδραματίζουν χωρίς αμφιβολία ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών αναφορικά με το φύλο. Έναρξη της διαμόρφωσής της ορίζεται το διάστημα πριν ακόμα από τη γέννηση του παιδιού, με τις προσανατολισμένες προς το φύλο του παιδιού προετοιμασίες και αγορές των γονιών (Κογκίδου, 2004. Woods & Hammersley, 1994).

Με την έλευση του παιδιού οι γονείς, έχοντας αποκρυσταλλώσει και υιοθετήσει συγκεκριμένες αντιλήψεις για τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του φύλου του παιδιού τους, αναπροσαρμόζουν και διαμορφώνουν όλες τις γονεϊκές πρακτικές που υιοθετούν, τη λεκτική, αλλά και μη λεκτική τους συμπεριφορά στο φύλο του παιδιού τους και στις κοινωνικά αποδεκτές και αντίστοιχα με αυτό παγιωμένες συμπεριφορές. Η διαφοροποίηση αυτή εξελίσσεται και διαπερνά τόσο την ένδυση, όσο και τα παιχνίδια και τα αντικείμενα του παιδιού στο πέρασμα του χρόνου. Έτσι, η διαφορετική ως προς το χρώμα (ροζ ή γαλάζια) πρώτη κουβερτούλα του μωρού, αλλά και τα διαφοροποιημένα χρωματικά ρούχα φαίνεται να είναι από τη γέννηση του παιδιού εναρμονισμένα με τις παγιωμένες έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις (Στατηγάκη, 2007).

Στο πλαίσιο της οικογένειας, οι στερεοτυπικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται από τους γονείς υιοθετούνται από τα παιδιά, τα οποία με τη σειρά τους τις εμφανίζουν σε μεγάλο βαθμό. Διαφοροποίηση στις στερεοτυπικές αυτές αντιλήψεις προσδίδει το είδος της οικογένειας. Έτσι, όσο πιο παραδοσιακή είναι μία οικογένεια, τόσο περισσότερο τα παιδιά της είναι πιθανόν να παρουσιάσουν στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με την κατάλληλη συμπεριφορά για το κάθε φύλο. Αντίθετα, τα παιδιά λιγότερο παραδοσιακών οικογενειών υπογραμμίζεται πως παρουσιάζουν λιγότερο στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές (Ruble & Martin, 1998).

Κατά την περίοδο της βρεφικής και παιδικής ηλικίας, υποστηρίζεται πως τα αγόρια κοινωνικοποιούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν αν ελέγχουν τα συναισθήματά τους και να διατηρούν την ηρεμία τους. Αντίθετα, τα κορίτσια ενθαρρύνονται προς την εκδήλωση μεγαλύτερης ποικιλίας συναισθηματικών αντιδράσεων. Επιπλέον, τονίζεται πως οι μητέρες, παρότι παρουσιάζονται πιο ομιλητικές από τους πατέρες, φαίνεται να διαφοροποιούν το θέμα της συζήτησης που αναπτύσσουν με βάση το φύλο του παιδιού τους. Πιο συγκεκριμένα, με τα κορίτσια η συζήτηση αναφέρεται περισσότερο σε διαπροσωπικά θέματα, ενώ με τα αγόρια σε εκπαιδευτικά και θέματα πληροφόρησης. Επιπλέον, μέσω των γονέων τα παιδιά μαθαίνουν να διαφοροποιούν τη σκέψη τους αναφορικά με τα συναισθήματα, ανάλογα με το φύλο τους. Στο



παραπάνω πλαίσιο, οι γονείς κατευθύνουν τα κορίτσια στο να εστιάζουν στη βίωση της συναισθηματικής κατάστασης, ενώ τα αγόρια στις αιτίες και συνέπειες των συναισθημάτων (Flannagan & Bater-Ward, 1996).

Η παραπάνω διάσταση έχει ως αποτέλεσμα τα κορίτσια να λαμβάνουν ένα είδος κοινωνικοποίησης που τα καθιστά σταδιακά περισσότερο ευαίσθητα με περίσσεια κατανόηση και εκδήλωση των συναισθημάτων τους, ενώ τα αγόρια, αντίθετα, μέσω της διαφορετικής κοινωνικοποίησης που λαμβάνουν, καταλήγουν στον περιορισμό της εκδήλωσης των συναισθημάτων τους (Γωνιδά-Μπαμνίου, και συν., 2008).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως μέσα από τη διάσταση του παιχνιδιού, το οποίο αποτελεί και τη βασική παιδική ασχολία και δραστηριότητα, διαμορφώνεται η έμφυλη ταυτότητα του παιδιού (Θάνος & Μπουνά, 2016). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η εμπλοκή των μητέρων σε παιχνίδια με τις κόρες τους που αφορούν στο κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι και έχουν ως στόχο την εξάσκηση των οικογενειακών ρόλων, την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών, αλλά και την υιοθέτηση στερεοτυπικά γυναικείων επιλογών απασχόλησης (Leaper, 2000).

Σε ό,τι αφορά στις δραστηριότητες που κάνουν τα παιδιά φαίνεται πως οι γονείς τα παροτρύνουν προς αυτές έχοντας στερεοτυπικές και διαφοροποιημένες αντιλήψεις αναφορικά με το φύλο τους, με τα αγόρια να κατευθύνονται προς δυναμικότερα παιχνίδια που απαιτούν σωματική άσκηση, αλλά και προς την ενασχόλησή τους με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τις νέες τεχνολογίες γενικότερα. Αντίθετα, τα κορίτσια ενθαρρύνονται να ασχολούνται με δραστηριότητες και παιχνίδια που δεν απαιτούν δυναμισμό ή σωματική άσκηση, όπως «κουζινικά», εξοπλισμούς κομμώτριας, ή νοσοκόμας, κούκλες κλπ. οι οποίες συνδέονται και παραπέμπουν σε στερεοτυπικά παραδοσιακούς γυναικείους ρόλους και επαγγέλματα (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004). Επιπρόσθετα, δεν ενθαρρύνονται στο να κάνουν χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και γενικότερα των νέων τεχνολογιών, γεγονός που επιβεβαιώνει τη στερεοτυπική αντίληψη πως ό,τι έχει να κάνει με θετικές επιστήμες και πληροφορική είναι αντρική υπόθεση, ενισχύοντας περαιτέρω το έμφυλο ψηφιακό χάσμα που απομακρύνει τα κορίτσια από την επιλογή σπουδών που αφορούν στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και στην πληροφορική (Σολομωνίδου, Παπαστεργίου, & Τασιός, 2007).

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, η έμφυλη διάσταση στην κοινωνικοποίηση παίρνει διαφορετικές διαστάσεις. Αναλυτικότερα, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έμφαση που δίνουν οι γονείς κυρίως των δυτικών κοινωνιών στην εικόνα και λεπτότητα του σώματος των παιδιών αλλά και η διαφοροποίηση του βαθμού ελέγχου αναφορικά με τη συμπεριφορά και δράση τους. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς φαίνεται να ανησυχούν για το βάρος και την εικόνα

του σώματος των κοριτσιών τους με χαρακτηριστικότερες τις μητέρες, οι οποίες κάνουν αρνητικά σχόλια στα κορίτσια αναφορικά με τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους ως προς την εμφάνισή τους (Raffaelli & Ontai, 2004· Smolak, Levine, & Schermer, 1999).

Η διαφοροποίηση που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά των γονιών με βάση το φύλο του παιδιού τους επιβεβαιώνει την έμφυλη διάσταση στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της οικογένειας. Αναλυτικότερα, η συμπεριφορά των γονιών διαφοροποιείται στα αγόρια και στα κορίτσια αντίστοιχα. Παρότι υπογραμμίζεται πως η συμπεριφορά των μητέρων είναι περισσότερο ισότιμη, φαίνεται πως και οι δύο γονείς κατευθύνουν τα παιδιά τους προς την υιοθέτηση συμπεριφορών που θεωρούνται κατάλληλες για το φύλο τους, με βάση το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η οικογένεια. Σε ό,τι αφορά στα παιδιά, τονίζεται πως τα αγόρια είναι αυτά που δέχονται εντονότερη και πιο πρώιμη κοινωνικοποίηση ως προς το φύλο τους, ακριβώς επειδή η απόκλιση από τον κοινωνικό τους ρόλο έχει μεγαλύτερο κοινωνικό κόστος για αυτά και την οικογένειά τους (Hatherington & Parke, 1999).

Σε ό,τι αφορά στον έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών, τα αγόρια δέχονται μικρότερο μέγεθος ελέγχου και παροτρύνονται προς την ανάπτυξη της ανεξαρτησίας τους, αλλά και την εμπλοκή τους σε περισσότερο ρισκοκίνδυνες δραστηριότητες. Αντίθετα, τα κορίτσια ενθαρρύνονται προς συμπεριφορές συμμόρφωσης, παθητικότητας και εξάρτησης από τους κοινωνικούς κανόνες και τα στερεότυπα με κύριο στόχο τη διαμόρφωση και ανάπτυξη έντονων οικογενειακών δεσμών. Το πλαίσιο αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αποθάρρυνση μιας ενεργητικής δράσης και ανακάλυψης του κόσμου, την περιορισμένη ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας και την εστίαση του ενδιαφέροντός τους στο οικογενειακό πλαίσιο (Santrock, 1996). Επίσης, παρατηρείται πως ιδιαίτερα οι μητέρες δεν παρέχουν σημαντική αυτονομία στα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια, ενώ τα αντιμετωπίζουν διαφορετικά από τα αγόρια σε ό,τι αφορά στην επιλογή δραστηριοτήτων, κοινωνικών συναναστροφών και εργασίας (Taylor, 1996).

Επιπρόσθετα, σε ό,τι αφορά στο ποσοστό επίβλεψης από τους γονείς προς τα παιδιά, τονίζεται πως αυτό εντοπίζεται υψηλότερο από τις μητέρες προς τις κόρες τους συγκριτικά με τους πατέρες, επιβεβαιώνοντας την υπερπροστασία και τον αυξημένο έλεγχο των γονιών προς τα κορίτσια, συγκριτικά με την καλλιέργεια ανεξαρτησίας στην περίπτωση των αγοριών (Bumpus, Crouter, & McHale, 2001).

Σε ό,τι αφορά στο ρόλο του φύλου ως προς την κοινωνικοποίηση του παιδιού και τις γονεϊκές πρακτικές, αναφέρεται πως οι γυναίκες-μητέρες παρουσιάζονται πιο στοργικές, υποστηρικτικές και εκφραστικές σε ό,τι αφορά στα παιδιά τους και τα συναισθήματά τους για

αυτά. Αντίθετα, οι άντρες-πατέρες παρουσιάζονται περισσότερο απαιτητικοί με τα παιδιά τους και εκφράζουν λιγότερο τα συναισθήματά τους ως προς αυτά. Επιπλέον, λόγω της διάστασης του φύλου, υπογραμμίζεται πως οι μητέρες έχουν χαρακτηριστικά υψηλότερες απαιτήσεις από τις κόρες τους συγκριτικά με τους γιους τους και οι πατέρες αντίστοιχα από τους γιους. Το γεγονός αυτό διαμορφώνει από νωρίς την παγίωση συγκεκριμένων προτύπων με βάση το φύλο, που πρέπει να ακολουθήσουν τα παιδιά (Tenenbaum & Leaper, 2002). Αξίζει να σημειωθεί πως, σε ό,τι αφορά στον πατέρα, υπογραμμίζεται ότι συστηματικά διαφοροποιεί τη συμπεριφορά αναλόγως με το φύλο του παιδιού (Lytton & Romney, 1991).

Οι αντιλήψεις των κοριτσιών και οι στάσεις τους αναφορικά με το φύλο επηρεάζονται τόσο από το γονεϊκό στιλ διαπαιδαγώγησης που υιοθετεί η μητέρα τους, όσο και από τις αντιλήψεις της, τις οποίες υιοθετούν και αναπαράγουν τα κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται πως οι μητέρες που φέρουν στερεοτυπικές και παραδοσιακές αντιλήψεις αναφορικά με το φύλο αναθρέφουν τις κόρες τους με τέτοιο τρόπο και μεταλαμπαδεύουν τις συγκεκριμένες τους πεποιθήσεις σε αυτές με έμφαση στη συμμόρφωση και στη συμβατικότητα, με αποτέλεσμα και οι κόρες να υιοθετούν τις ίδιες παραδοσιακές στάσεις (Ex & Janssens, 1998).

Έρευνες σε μονογονεϊκές οικογένειες με εργαζόμενες μητέρες έδειξαν πως το γονεϊκό πρότυπο αναφορικά με τους ρόλους των φύλων επηρεάζει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών για τα φύλα. Πιο συγκεκριμένα, το στιλ διαπαιδαγώγησης που επιλέγει η μητέρα, το επάγγελμά της, το μορφωτικό της επίπεδο, αλλά και οι στάσεις της αναφορικά με το ρόλο των δύο φύλων, επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις στάσεις των παιδιών-κοριτσιών της οικογένειας (Booth & Amato, 1994).

Γενικά, τονίζεται πως το πρότυπο της εργαζόμενης μητέρας ασκεί σημαντική επίδραση στα παιδιά και των δύο φύλων. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται πως οι αντιλήψεις τους τόσο για τον άντρα, όσο και για την γυναίκα διαμορφώνονται περισσότερο ισότιμες, ενώ παρουσιάζονται να θέτουν υψηλότερους στόχους αναφορικά με την εκπαίδευση, αλλά και την επαγγελματική επιλογή. Η γυναικεία ταυτότητα που διαμορφώνουν τα κορίτσια ενέχει την ελευθερία ως προς την επιλογή, την επίτευξη καριέρας, την προσωπική ικανοποίηση, την ανεξαρτησία και την υψηλή αυτοεκτίμηση. Τα αγόρια, αντίστοιχα, διαμορφώνουν την εικόνα και τις αντιλήψεις πως οι γυναίκες είναι ιδιαίτερα ικανές. Έτσι, διαμορφώνουν την ανδρική τους ταυτότητα περισσότερο διευρυμένη με τη θερμότητα και την εκδηλωτικότητα να την χαρακτηρίζουν (Hetherington & Parke, 1999).

Επιπλέον, τονίζεται πως διαφοροποίηση από την πλευρά των γονιών παρατηρείται στο έλεγχο της σεξουαλικότητας των παιδιών με βάση το φύλο τους, περιορίζοντας και

αποθαρρύνοντας τα κορίτσια σε ό,τι αφορά τη σύναψη ερωτικών σχέσεων, σε αντίθεση με τα αγόρια. Έτσι, παρατηρείται ιδιαίτερη αυστηρότητα και ανησυχία ως προς την ασφάλεια των κοριτσιών και συνάμα περισσότερο συντηρητικές προσδοκίες αναφορικά με τη σεξουαλικότητά τους (Taylor, 1996)

Σε ό,τι αφορά στις προσδοκίες των γονέων, αναφορικά με το μέλλον και τον οικογενειακό τομέα των παιδιών τους, υπογραμμίζεται πως οι γονείς προσδοκούν περισσότερο από τα κορίτσια την τεκνοποίηση και τον γάμο και την επαγγελματική επιτυχία και οικονομική εξασφάλιση για τα αγόρια πριν την δημιουργία οικογένειας. Μέσα από το παραπάνω πλαίσιο, επιβεβαιώνεται η στερεοτυπική αντίληψη για την παραδοσιακή κατανομή των ρόλων των δύο φύλων (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997· Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Μαζηρίδου, & Κιοσέογλου, 2003).

Το σύνολο όλων αυτών των ενεργειών και προσανατολισμένων στο φύλο πρακτικών στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης, αλλά και η πίεση που είναι δυνατόν να δεχθεί το παιδί από τον κύκλο των συνομηλίκων του σε επόμενο στάδιο κοινωνικοποίησης οδηγούν άμεσα ή έμμεσα στη διαμόρφωση και τη συνειδητοποίηση της έμφυλης ταυτότητάς του (Arnot, David, & Weiner, 1999).

Γενικά, υποστηρίζεται πως τόσο στο οικογενειακό πλαίσιο, όσο και στη συνέχεια στο πλαίσιο του σχολείου επιχειρείται η ευθυγράμμιση του βιολογικού με το κοινωνικό φύλο, μέσα από τη μύηση των παιδιών στο πλαίσιο δραστηριοτήτων της οικογένειας, αλλά και της εκπαίδευσης, ακόμα και αν αυτά τα δύο δε συμπίπτουν για να ευθυγραμμιστούν (Swain, 2004).

Συγκεφαλαιωτικά, στο οικογενειακό πλαίσιο το παιδί ξεκινάει την ταύτισή του με το φύλο και την αντίστοιχη με αυτό συμπεριφορά, μέσω της μίμησής του με τους σημαντικούς άλλους και ιδιαίτερα τους γονείς του. Έτσι, σε ένα πλαίσιο διεκδίκησης της επιβράβευσης από την πλευρά των γονιών, το παιδί ολοένα και υιοθετεί αντίστοιχες με τα έμφυλα στερεότυπα και τους ρόλους των φύλων συμπεριφορές, διαμορφώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις αντιλήψεις του αναφορικά με το τι θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό και τι όχι (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994), με την όλη διαδικασία να λαμβάνει χώρα, είτε μέσα από συνειδητή και προσανατολισμένη προσπάθεια των σημαντικών άλλων για το παιδί, είτε ασυνείδητα χωρίς να το αντιλαμβάνονται (Τσαούσης, 1985).

## 2.9 Σύγχρονη Οικογένεια και Ελληνική Πραγματικότητα

Στη σύγχρονη εποχή, οι κοινωνικοπολιτισμικές και τεχνολογικές εξελίξεις επηρεάζουν κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας και ως εκ τούτου της κοινωνικής δομής. Νομικές πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες σε παγκόσμιο επίπεδο δρουν καταλυτικά και αναδιαμορφώνουν κάθε κοινωνικό θεσμό. Στα σύγχρονα αυτά δεδομένα, η οικογένεια ακολουθεί και προσπαθεί να προλάβει την κοινωνική εξέλιξη και αλλαγή, αποκτώντας νέα ουσία και σημασία τόσο ως προς τη μορφή και τη δομή της, όσο και ως προς τους στόχους της. Η παγκοσμιοποίηση φαίνεται να επηρεάζει το θεσμό της οικογένειας, αφού σταδιακά ακολουθεί νέα, διεθνικά, πιο μοντέρνα πρότυπα παρά τις διαφοροποιήσεις της λόγω των εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών της (Νόβα - Καλτούνη, 2018).

Το σύγχρονο πλαίσιο της οικογένειας προσδιορίζεται από έντονη ρευστότητα, πολυπλοκότητα και αντιφάσεις, με τον άνθρωπο να καλείται να πάρει ρίσκα. Η οικογένεια στο παραπάνω πλαίσιο εστιάζει στο συναισθηματικό ατομισμό, με την προσπάθεια του ατόμου να αποδεσμευτεί από την παραδοσιακή ομάδα στήριξης και να ισορροπήσει εστιάζοντας στα ατομικά του δικαιώματα και όχι τόσο σε εκείνα της ομάδας όπως στο παρελθόν. Έτσι, το άτομο προβαίνει στη λήψη αποφάσεων, οι οποίες αποτελούν πλέον ατομική του υπόθεση και αναπτύσσει διεργασίες αυτοοριοθέτησης (Muncie, Wetherell, Langan, & Dallos, 2008).

Αναλυτικότερα, η οικογένεια στις μέρες μας σε κάθε της μορφή αποκτά χωρίς αμφιβολία παιδοκεντρικό προσανατολισμό, ενώ στόχοι του παρελθόντος αναφορικά με τη βιολογική και οικονομική επιβίωση έρχονται σε δεύτερη μοίρα συγκριτικά με την ψυχοκοινωνική επιβίωση, που αποτελεί πλέον το ζητούμενο για τα μέλη της. Η κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των μελών της, η κοινωνικοποίηση και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών αποτελούν τους πρωταρχικούς στόχους της οικογένειας (Μπαμπάλης, 2011).

Η δομή της οικογένειας μετατοπίζεται από αυτήν της ευρείας στην πυρηνική, με σημαντικές αλλαγές να υπογραμμίζονται στις σχέσεις των μελών της τόσο ανάμεσα στους συζύγους, όσο και στους συγγενείς σε μία προσπάθεια συνδυασμού του παλιού με το νέο. Η θέση των γυναικών αναβαθμίζεται αδιάκοπα, ενώ οι φιλικές σχέσεις αντικατέστησαν σε μεγάλο βαθμό τις συγγενικές, με την οικογένεια να εκδημοκρατίζεται παραμερίζοντας πλέον την επιρροή της αυθεντίας των ηλικιωμένων (Kumar, 2012).

Η πυρηνική οικογένεια χάνει το εξ' ορισμού νόμιμο και υγιές οικογενειακό πρότυπο, με τις νέες εναλλακτικές μορφές οικογένειας να βρίσκονται στο προσκήνιο, προσφέροντας στον άνθρωπο τη δυνατότητα να οργανώσει την προσωπική του ζωή σύμφωνα με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του, ώστε να τον ικανοποιεί (Μπαμπάλης, 2011).

Μεταβολές όπως οι διαφορετικές δυνατότητες και επιλογές συμβίωσης, η μείωση των γάμων, των γεννήσεων, η αύξηση της απόκτησης παιδιών εκτός γάμου αλλά και της απόκτησης διαζυγίων, η κοινωνική αποδοχή των νέων μορφών συμβίωσης, η διαφοροποίηση των ρόλων και της επικοινωνίας μεταξύ των συζύγων αποδεικνύουν τις μεταβολές στη μορφή της οικογένειας και την αποδόμηση των παραδοσιακών οικογενειακών στερεοτύπων (Νόβα - Καλτούνη, 2018).

Στην Ελλάδα, αναφορικά με το θεσμό της οικογένειας, παρατηρείται, όπως και σε όλες τις κοινωνίες που επιχειρούν τη μετάβασή τους στα σύγχρονα πρότυπα, η ταλάντευση ανάμεσα στο μοντέρνο και το παραδοσιακό. Σύμφωνα με τον Γεώργια (2012), η οικογένεια στον ελλαδικό χώρο φαίνεται να μετασχηματίζεται από την εκτεταμένη αγροτική οικογένεια με πατριαρχική δομή σε έναν τύπο πυρηνικής οικογένειας που χαρακτηρίζει η απομόνωση. Έτσι, από το οικογενειακό σχήμα κατοίκησης εντός σπιτιού των γονιών, των παιδιών, των παππούδων, των θείων κ.λπ., μετεξελίσσεται στο σχήμα όπου το οικογενειακό πλαίσιο αποτελούν μόνο οι γονείς με τα παιδιά τους. Ωστόσο, παρατηρείται η διατήρηση παραδοσιακών αξιών που χαρακτηρίζουν την εκτεταμένη οικογένεια, αναφορικά με την αλληλοβοήθεια και το σεβασμό προς τους γονείς, συγγενείς και μεγαλύτερους ανθρώπους και γενικότερα τις αξίες που προωθούν τη συναισθηματική συνοχή του οικογενειακού πλαισίου. Παράλληλα, φαίνεται να απορρίπτονται πεποιθήσεις αναφορικά με την αυστηρή κατανομή και ιεραρχία των ρόλων, τις αυταρχικές συμπεριφορές και την έμφυλη διάσταση στο πλαίσιο των συζυγικών ρόλων.

Η ελληνική οικογένεια, πέραν των ομοιοτήτων με τη Δυτικοευρωπαϊκή οικογένεια εμφανίζει και ορισμένες διαφορές, οι οποίες οφείλονται στις ιδιαίτερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που τη χαρακτηρίζουν, αφού αποτελεί απόρροια των ιδιαίτερων ιστορικών, οικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών από την ίδρυση και σύσταση του ελληνικού κράτους και εξής. Έτσι, αν και αλλάζει ακολουθώντας τις κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου γίνεσθαι, εξακολουθεί να διατηρεί αρκετά συντηρητικά στοιχεία (Μαράτου-Αλιπράντη, 1998· Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Αναλυτικότερα, παρά τις μεταρρυθμίσεις στο οικογενειακό δίκαιο αναφορικά με τους ρόλους των φύλων, υπογραμμίζεται μια προσκόλληση στα παραδοσιακά πρότυπα, αν και με τους δικούς της ρυθμούς επιχειρεί να ακολουθήσει τις σύγχρονες εξελίξεις, γεγονός που αποδεικνύεται από την αύξηση των συμβιώσεων, των μονοπρόσωπων νοικοκυριών, των διαζυγίων και των μονογονεϊκών οικογενειών, τη μείωση των γεννήσεων και των νέων μορφών οργάνωσης της προσωπικής ζωής των Ελλήνων. Παρόλα αυτά, ο θεσμός του γάμου για τους Έλληνες και τις Ελληνίδες παραμένει εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο της ζωής τους, αφού

εξακολουθούν να θεωρούν την οικογένεια το σημαντικότερο πράγμα στη ζωή, παρόλο που οι νέοι διστάζουν να αναλάβουν τις ευθύνες αυτού του θεσμού (Νόβα - Καλτούνη, 2018).

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί πως οι όποιες αλλαγές και εξελίξεις στο θεσμό της οικογένειας στην Ελλάδα παρατηρούνται με καθυστέρηση συγκριτικά με την Ευρώπη. Σημαντικό σημείο στην ιστορία της Ελλάδας, αναφορικά με τις αλλαγές στο θεσμό της οικογένειας, αποτελεί το μεταναστευτικό ρεύμα τη δεκαετία του 1950 τόσο στην ενδοχώρα (αστικοποίηση), όσο και στο εξωτερικό, το οποίο ώθησε την εξέλιξη της διευρυμένης αγροτικής οικογένειας προς τη μορφή της αστικής πυρηνικής οικογένειας (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Επιπλέον, αλλαγές στη δομή και οργάνωση της οικογένειας λαμβάνουν χώρα και εξαιτίας του παράγοντα του μεταναστευτικού φαινομένου. Νέες οικογένειες προκύπτουν από συντρόφους διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών προελεύσεων. Επιπρόσθετα, στο παραπάνω πλαίσιο αξίζει να υπογραμμιστεί η φτηνή και ευέλικτη στήριξη αναφορικά με την φροντίδα των παιδιών και ηλικιωμένων από γυναίκες μετανάστριες, γεγονός που συνέβαλε στη στήριξη της εργαζόμενης μητέρας, αλλά και στην αύξηση του ποσοστού συμμετοχής της στην αγορά εργασίας από το 1990 και εξής (Τσέλιου & Eisler, 2005).

Γενικά, αξίζει να αναφερθεί πως παρά τα συντηρητικά χαρακτηριστικά και τις παραδοσιακές αξίες τις οποίες εξακολουθεί να διατηρεί η ελληνική οικογένεια, έχουν συντελεστεί σε αυτήν σημαντικές αλλαγές συγκριτικά με το παρελθόν τόσο σε επίπεδο δομής και σύνθεσης, όσο και σε επίπεδο λειτουργίας. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι δεν έχει μείνει ανεπηρέαστη από τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις του παγκοσμιοποιημένου κοινωνικού περιβάλλοντος. Έτσι, αναφορικά με τη δομή του, ο θεσμός της ελληνικής οικογένειας παρουσιάζει αύξηση των πυρηνικών οικογενειών, αν και στην ουσία της λειτουργίας του εμμένει στη διατήρηση ψυχολογικών χαρακτηριστικών που αντιπροσωπεύουν την εκτεταμένη οικογένεια. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει πληθώρα ερευνητών να κάνουν λόγο για ένα μεταβαλλόμενο σχήμα οικογένειας, το οποίο χαρακτηρίζουν ως εκτεταμένη αστική οικογένεια (Γεωργιάς, Γκάρη, & Μυλωνάς, 2004· Γιώτσα, 2004).

Παρόλα αυτά, παρά τις αλλαγές που πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια συγκριτικά με τις δυτικοευρωπαϊκές οικογένειες, υπογραμμίζεται πως επικρατούν ακόμα και σήμερα ιδιαίτερα παραδοσιακοί ρόλοι σε ό,τι αφορά στα μέλη της, με στενή σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεγγύης μεταξύ των γενεών (Νόβα - Καλτούνη, 2018).

Αρκετά στοιχεία της ελληνικής οικογένειας, σύμφωνα με τις Πρεσβέλου & Ρήγα (2013), είναι δυνατόν να τη συσχετίσουν, αλλά και να τη διαφοροποιήσουν από τη σύγχρονη

δυτικοευρωπαϊκή οικογένεια. Πιο συγκεκριμένα, ο γάμος στην Ελλάδα αποτελεί ιδρυτικό στοιχείο για την οικογένεια και παραμένει δημοφιλής, παρά το γεγονός πως παρατηρείται αυξητική τάση στην απόκτηση διαζυγίων και παιδιών εκτός γάμου τις τελευταίες δεκαετίες. Στη σύγχρονη κοινωνική ρευστότητα της Ελλάδας, παρατηρείται μια σχετική προνοητικότητα αναφορικά με το γάμο που δεν φαίνεται να υπάρχει στη νοοτροπία των δυτικοευρωπαϊκών κοινωνιών. Έτσι, ο συνυπολογισμός μόνιμης εργασίας, σταθερού εισοδήματος και εξασφαλισμένης κατοικίας, είναι οφέλη που συνυπολογίζονται κατά τη λήψη απόφασης αναφορικά με τον γάμο, επιβεβαιώνοντας σε εποχές ανακατατάξεων το αντιφατικό σχήμα ζωτικής σημασίας, που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο ιδεατό, δηλαδή τον γάμο από έρωτα και στο ωφελμιστικό, δηλαδή τον γάμο που εξασφαλίζει τα αναγκαία. Επιπλέον παράγοντας διαφοροποίησης, αποτελεί η πρωτεύουσα σημασία έντονη διαπροσωπική σχέση των συζύγων στα πλαίσια του γάμου, η οποία υπογραμμίζεται πως ισχυροποιεί τον γάμο και την οικογένεια. Αυτή η αρμονική σύνδεση ιδεατού και πραγματικού δεν φαίνεται να υπάρχει στην Ελλάδα η οποία εξακολουθεί να κοιτάζει προς περισσότερο παραδοσιακές αξίες, γεγονός που προκαλεί τριβές και κατ' επέκταση αρκετά συχνά οδηγεί στο διαζύγιο.

Σε ό,τι αφορά στους συγγενείς, ιδιαίτερα τους προγόνους, στην Ελλάδα εξακολουθούν να αποτελούν ένα σημαντικό δίκτυο άτυπων κοινωνικών παροχών μέσω οικονομικής βοήθειας ή κάθε είδους υπηρεσίας προς τα παιδιά και τα εγγόνια τους, συμβάλλοντας σημαντικά στην εξυπηρέτηση των λειτουργικών και όχι μόνο εξόδων της ελληνικής οικογένειας. Μέσα από αυτήν τη σχέση, αν και οι συγγενείς αναγνωρίζουν το δικαίωμα ανεξαρτησίας και οικογενειακής ζωής στα παιδιά τους και τα φαινόμενα καταπίεσης είναι σπάνια, ωστόσο στο παραπάνω πλαίσιο δημιουργούνται ανεπιθύμητες υποχρεώσεις και δεσμεύσεις. Η παραπάνω συμμετοχή των συγγενών και η αυξημένη παρουσία τους στη ζωή των παιδιών τους, αποτελεί σημαντικό στοιχείο που διαφοροποιεί την ελληνική οικογένεια από την αντίστοιχη δυτικοευρωπαϊκή.

Αναλυτικότερα, αναφορικά με την επικοινωνία και την εγγύτητα των μελών στο νέο μετασχηματισμένο οικογενειακό πλαίσιο, παρατηρείται ακόμα και στις μεγαλουπόλεις αυτά να κατοικούν σε διπλανά σπίτια, διαμερίσματα ή σε κοντινές περιοχές μεταξύ τους. Σε ό,τι αφορά στις συναντήσεις και την τηλεφωνική επικοινωνία, υπογραμμίζεται πως οι συγγενείς διατηρούν τη συστηματική επαφή και δεν επιλέγουν την απομόνωση. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη θέση πως η ελληνική οικογένεια συνεχίζει να διατηρεί μια σειρά από τα παραδοσιακά της χαρακτηριστικά, επιβεβαιώνοντας το νέο είδος εκτεταμένης αστικής οικογένειας και όχι για ένα είδος πυρηνικής οικογένειας δυτικοευρωπαϊκού τύπου.



Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται οι ηλικιωμένοι γονείς-παππούδες να μένουν σε μεγάλο ποσοστό μαζί ή κοντά με τα παιδιά τους, γεγονός που φανερώνει αφενός το πόσο ανάγκη έχει η σύγχρονη οικογένεια τη φροντίδα (οικονομική, προσφορά υπηρεσιών) που της προσφέρουν οι ηλικιωμένοι και αφετέρου την πεποίθηση και το αξιακό σύστημα που επικρατεί τους ανθρώπου πως η φροντίδα των ηλικιωμένων είναι υποχρέωση στον μεγαλύτερο βαθμό των παιδιών - της οικογένειάς τους και όχι του κράτους (Νόβα - Καλτούνη, 2018). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως εξαιτίας της αύξησης του μέσου όρου ηλικίας που τα άτομα επιλέγουν τον έγγαμο βίο, η συμβολή των παππούδων μοιραία και εκ των πραγμάτων περιορίζεται. Το γεγονός αυτό εξηγείται αφού η απόκτηση παιδιών σε μεγαλύτερη ηλικία έχει ως αποτέλεσμα την βραχύβια συνήθως βοήθεια από τα μέλη της οικογένειας προσανατολισμού των συζύγων, λόγω της αρκετά μεγάλης ηλικίας τους (Πυργιωτάκης, 2007).

Τέλος, ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο διαφοροποίησης αποτελεί η αυξημένη δεκτικότητα της ελληνικής κοινωνίας απέναντι σε κάθε είδους οικογενειακά μορφώματα πέραν της θεσμοθετημένης διγονεϊκής οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι γονείς, ο οικογενειακός κύκλος και οι φιλικόι κύκλοι, παρουσιάζουν αυξημένη αποδοχή απέναντι σε οικογενειακές δομές που παρεκκλίνουν από το πλαίσιο του γάμου, παρά τη μικρή ποσοστώς εμφάνισής τους στην ελληνική κοινωνία. Αξίζει να σημειωθεί πως αυτή η αυξημένη αποδοχή και δεκτικότητα και η αλλαγή νοοτροπίας φαίνεται να έχει διαγενεακή διάσταση στην ελληνική κοινωνία, επιβεβαιώνοντας την προσαρμοστική ικανότητα του ελληνικού λαού στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις και προκλήσεις (Πρεσβέλου & Ρήγα, 2013).

Παρά την αύξηση των πυρηνικών οικογενειών στην Ελλάδα, φαίνεται να διατηρείται η ψυχολογική εγγύτητα και η οικονομική εξάρτηση από την ευρύτερη οικογένεια, με αποτέλεσμα να μην επιβεβαιώνεται η οικονομική και συναισθηματική αυτονομία της πυρηνικής οικογένειας στο ελληνικό οικογενειακό σχήμα. Έτσι, η κατοίκηση σε ξεχωριστό σπίτι τις τελευταίες δεκαετίες των νεοσύστατων οικογενειών φαίνεται να ακολουθεί την τάση της οικονομικής ανάπτυξης και της πρόθεσης των γονιών να προσφέρουν στα παιδιά τους ένα σπίτι για να ζήσουν στην πόλη όταν δημιουργήσουν οικογένεια. Τα παραπάνω, οδηγούν στο συμπέρασμα πως δεν είναι δυνατόν να αναφέρεται ο μετασχηματισμός της ελληνικής οικογένειας σε πυρηνική μόνο από το γεγονός της αύξησης των πυρηνικών οικογενειών που ζουν σε ξεχωριστά σπίτια, αφού οι οικογένειες στα μεγάλα αστικά κέντρα χαρακτηρίζονται από ισχυρές συναισθηματικές σχέσεις και δεσμούς που χαρακτηρίζουν την εκτεταμένη-παραδοσιακή οικογένεια (Γεώργας, 2012).

Η ελληνική οικογένεια, κατά την περίοδο της οικονομικής δυσχέρειας που προκαλεί η οικονομική κρίση, φαίνεται να αναδιπλώνεται και να επιστέφει σε περισσότερο παραδοσιακά

χαρακτηριστικά της. Έτσι, φαίνεται να επανέρχεται ένα κοινό πλαίσιο συλλογικής δράσης με περιορισμό της αυτονομίας των μελών της και ολοκληρωτική αμοιβαιότητα (Καλεράντε, 2015). Έντονοι δεσμοί προστασίας στοργής και αγάπης αναπτύσσονται στο οικογενειακό πλαίσιο, με το άτομο σε ένα κλίμα αναγνώρισης και ασφάλειας να παραχωρεί την αυτονομία του, τα σχέδια και τη χειραφέτησή του στο πλαίσιο του συλλογικού σχεδίου της οικογένειας. Έτσι, η οικογένεια λειτουργεί και αποτιμά τη δράση της με γνώμονα το συμφέρον της, αλλά και του κάθε μέλους της ταυτόχρονα (Newman, 2008).

Σύμφωνα με την Καλεράντε (2015), ο θεσμός της ελληνικής οικογένειας κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης φαίνεται να έχει αναλάβει προνοιακή δράση, ενισχύοντας τους δεσμούς με τα μέλη της και υποκαθιστώντας την κρατική προνοιακή πολιτική, η οποία παρουσιάζεται αδύναμη. Έτσι, η οικογένεια μέσα από την εφαρμογή προνοιακών στρατηγικών, θέτει ως στόχο την ενίσχυση των μελών της και την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν στο πλαίσιο ανασφάλειας και αβεβαιότητας που διαμορφώνει η οικονομική κρίση.

Στα παραπάνω νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα, στόχος της οικογένειας είναι ο επαναπροσδιορισμός των επιλόγων και των στόχων της, ώστε να εξασφαλίσει την ισορροπία και κοινωνική σταθερότητα για τα μέλη της και να αποφύγει την περιθωριοποίησή τους, με την αντιμετώπιση της καθημερινότητας να ορίζεται ως αυτοσκοπός. Οι επιλογές της οικογένειας, ιδιαίτερα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, παρουσιάζονται ιδιαίτερα κρίσιμες και καθοριστικές, ακριβώς επειδή είναι αυτά που δέχονται τις μεγαλύτερες επιπτώσεις της κρίσης. Στόχος των επιλογών τους φαίνεται να είναι η μεγιστοποίηση του οικονομικού και κοινωνικού τους οφέλους.

Σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση, παρατηρείται πως η μείωση των οικονομικών πόρων της οικογένειας και, ειδικότερα, των κατώτερων στρωμάτων οδηγεί μοιραία στον περιορισμό των επενδύσεων τους προς αυτήν. Το γεγονός αυτό πλήττει με τη σειρά του το μορφωτικό κεφάλαιο που θα δημιουργείτο σε επόμενη φάση, οδηγώντας εκ νέου σε οικονομικό κεφάλαιο μέσα από μια επαγγελματική θέση υψηλού κοινωνικού κύρους. Στο παραπάνω πλαίσιο, γίνεται αντιληπτό πως η ελληνική οικογένεια που αντιστοιχεί στα αδύναμα κοινωνικά στρώματα, δέχεται ισχυρά πλήγματα, τα οποία προσπαθεί να αντιμετωπίσει με επαναπροσδιορισμό και αναθεώρηση των επιλογών της (Ingoldsby & Smith, 2005). Στο παραπάνω πλαίσιο, παρατηρείται η εφαρμογή ορθολογιστικής σκέψης ως προς τις επιλογές εκπαίδευσης, αλλά και των επαγγελματικών προσδοκιών, έχοντας ως στόχο την κοινωνική κινητικότητα, αλλά και τη διατήρηση της κοινωνικής θέσης, την αποφυγή της αποτυχίας και την εξασφάλιση μιας θέσης εργασίας.

Γενικά, υπογραμμίζεται πως στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής κι όχι μόνο οικογένειας, χωρίς αμφιβολία, λαμβάνουν χώρα σημαντικές αλλαγές. Αλλαγή στις οικογενειακές αξίες και πεποιθήσεις αναφορικά με τους ρόλους των μελών της, την κοινωνική τους δύναμη και την οικονομική τους συνεισφορά σε αυτήν, αλλαγή στον τρόπο οργάνωσης της οικογένειας, στη δομή και τη λειτουργία της. Παρόλες τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα και παρά τις ανησυχητικές αναφορές περί διάλυσης του θεσμού της οικογένειας από την εμφάνιση της πυρηνικής μορφής της, η ύπαρξη του συγγενικού κύκλου γύρω από αυτήν, αλλά και η οικονομική και συναισθηματική σύνδεση και εξάρτηση με αυτόν, επιβεβαιώνει τη δύναμη της συνοχής της με εξωτερικά χαρακτηριστικά πυρηνικής μορφής οικογένειας, αλλά ταυτόχρονα με βασικούς παραδοσιακούς δεσμούς και χαρακτηριστικά της εκτεταμένης, αγροτικής ελληνικής πατριαρχικής οικογένειας. Το παραπάνω πλαίσιο αποδεικνύει πως η οικογένεια όχι μόνο δεν κινδυνεύει να διαλυθεί με τη νέα της αυτή διάσταση, αλλά παρουσιάζεται περισσότερο υποστηρικτική συγκριτικά με την παραδοσιακή οικογένεια, αναφορικά με τις συναισθηματικές καθημερινές πρακτικές και οικογενειακές ανάγκες (Γεώργας, 2012).

Τέλος, θεωρείται πιο εύστοχο να γίνεται αναφορά σε ένα μεταβαλλόμενο σύστημα σε ό,τι αφορά στην ελληνική οικογένεια, αφού ενώ δομικά φαίνεται ως πυρηνική, σε επίπεδο λειτουργικό διατηρεί και αναπτύσσει συναισθηματικούς δεσμούς που χαρακτηρίζουν την εκτεταμένη οικογένεια, οδηγώντας στην ονομασία της μεταβατικής αυτής δομής ως εκτεταμένη αστική οικογένεια (Γεώργας, 2000).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### Σχολική Επίδοση και Κοινωνικοποίηση

#### 3.1 Σχολείο και Κοινωνικοποίηση

Στο πλαίσιο της λειτουργικής μετάθεσης ή λειτουργικής απώλειας των αρμοδιοτήτων της σύγχρονης πυρηνικής οικογένειας, η πολιτεία, μέσω ενός κράτους πρόνοιας, παρεμβαίνει και αναλαμβάνει αρμοδιότητες, οι οποίες αναλογούσαν αποκλειστικά στην οικογένεια. Έτσι, τομείς, όπως της υγείας, της παιδείας, της περίθαλψης κ.ά., εκχωρούνται στην πολιτεία (Πυργιωτάκης, 2009).

Το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα με πολλά επιμέρους μέρη και υποσυστήματα, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους έχοντας το καθένα τους δικούς του στόχους, αλλά λειτουργώντας ταυτόχρονα όλα μαζί ως σύνολο. Μέσα από αυτήν τη λειτουργιστική προσέγγιση, γίνεται αντιληπτό το γεγονός πως αν ένα από τα επιμέρους μέρη αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα ή παρουσιάσει κάποια αδυναμία, επηρεάζονται όλα τα υπόλοιπα μέρη του συστήματος (Ballantine & Hammack, 2015).

Στο παραπάνω πλαίσιο, το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια σε όλες τις ανεπτυγμένες κοινωνίες, ακριβώς επειδή οι μαθητές και οι μαθήτριες περνούν σε αυτό για αρκετά χρόνια ένα σημαντικό μέρος της ημέρας τους (Ματσαγγούρας, 2000). Το σχολείο λειτουργεί με στόχο να αναπτύξουν οι μαθητές/μαθήτριες τόσο τις ακαδημαϊκές, όσο και τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να καταστούν επιτυχημένα μέλη της κοινωνίας (Mühlbauer, 1995).

Σκοπός του σχολείου, στην εποχή όπου η παραγωγή και επεξεργασία της γνώσης αποτελεί το σημαντικότερο αγαθό, θα πρέπει να είναι η προετοιμασία των μαθητών/τριών για το παγκοσμιοποιημένο μέλλον. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, θα πρέπει να οριστούν ξεκάθαρα οι στόχοι του, να είναι όσο το δυνατόν ανεξάρτητοι από πολιτικές επιρροές και συμφέροντα, να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και να αναπτυχθούν ισχυροί δεσμοί με τις οικογένειες και τις γενικότερες κοινωνικές ομάδες (Ballantine & Hammack, 2015).

Το παιδί εισέρχεται στο σχολείο κάνοντας το πρώτο βήμα απομάκρυνσης από την οικογένειά του και κατακτώντας τον πρώτο βαθμό ανεξαρτησίας του που σταδιακά αυξάνεται. Στο πλαίσιο αυτό, το παιδί, όσο μεγαλώνει και αναπτύσσεται, σταδιακά αρχίζει να αντιλαμβάνεται και να υιοθετεί εξω-οικογενειακές συμπεριφορές, πρότυπα και νόρμες (Chen & Vazsonyi, 2013). Επιπρόσθετα, αποκτά φίλους από επιλογή του χωρίς τον οικογενειακό

έλεγχο, συμμετέχει σε εξωσχολικές δραστηριότητες, αντλεί αναγνώριση και αμοιβές από την ομάδα των φίλων και όχι την οικογένειά του και λειτουργεί ως μέλος της σχολικής κοινότητας (Νικολάου, 2009)

Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1985), το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης μαζί με την οικογένεια και έχει ως στόχο την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων που αποτελούν μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Στο πλαίσιο του, μεταλαμπαδεύεται συγκεκριμένη γνώση, κουλτούρα, γλώσσα και οι αξίες και οι πεποιθήσεις που επικρατούν στην κοινωνία την οποία αντιπροσωπεύει. Στόχος του είναι η προετοιμασία και η διαμόρφωση των νέων γενιών για την ένταξη τους στο κοινωνικό, πολιτικό και εθνικό σύνολο, καλλιεργώντας τους το αίσθημα του ανήκειν και της συμμετοχής.

Σύμφωνα με τον Τσαούση (1985), το σχολείο διδάσκει στο παιδί του κανόνες, τις αξίες, τους θεσμούς και το καθιστά ικανό να διαχωρίζει το καλό από το κακό, συμβάλλει στην πειθάρχησή του και στην τοποθέτηση ορίων, αλλά και στον έλεγχο της δράσης του. Επιπλέον, είναι αυτό που μεταβιβάζει την πολιτισμική κληρονομιά, τις πεποιθήσεις, την κουλτούρα και τις αξίες κάθε κοινωνίας εξασφαλίζοντας τη συνοχή της. Μέσα από το σχολικό πλαίσιο, το παιδί συνειδητοποιεί, αλλά και μαθαίνει με ποιον τρόπο λειτουργεί η κοινωνία, αποδέχεται γενικές αρχές, υιοθετεί το ομαδικό πνεύμα και εντάσσεται στην ομάδα συνομηλίκων του, η οποία λειτουργεί καταλυτικά για αυτό, σε ό,τι αφορά στον προσανατολισμό του, ακριβώς επειδή χαρακτηρίζεται σε γενικές γραμμές από τις ίδιες ανησυχίες και τα ίδια ενδιαφέροντα.

Σύμφωνα με τον Ulich (χ.χ. όπ. ανάφ. στο Νικολάου, 2009) οι παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση στο σχολείο είναι το σχολικό σύστημα, η οργάνωση του σχολείου, το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς τους, η επίδοση, το άγχος και η άρνηση της μάθησης. Επιπλέον παράγοντες είναι οι σχολικοί κανόνες, οι αποκλίνουσες συμπεριφορές, η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών και τα περιεχόμενα των συγγραμμάτων.

Σύμφωνα με τον Parsons (1959), το σχολείο θεωρείται ένας πολύπλοκος μηχανισμός κοινωνικοποίησης, στον οποίο εισέρχονται τα παιδιά αμέσως μετά το κοινωνικοποιητικό πλαίσιο της οικογένειας. Μέσα σε αυτό, τα παιδιά θα πρέπει από τη μια πλευρά να αναπτύξουν δεξιότητες, πλαίσια αναφοράς και γνώσεις για τον κόσμο και, από την άλλη, να αναπτύξουν το ηθικό στοιχείο, την κατάλληλη, υπεύθυνη κοινωνική συμπεριφορά και ευαισθησία κι όλες εκείνες τις ικανότητες, ώστε να ανταποκρίνονται στους ρόλους που τους υπαγορεύει το κοινωνικό τους πλαίσιο. Στο πλαίσιο του, οι μαθητές/μαθήτριες κοινωνικοποιούνται και ενσωματώνονται στο σύνολό τους, χωρίς να δίνεται σημασία στο πολιτικό και οικονομικό τους πλαίσιο (Apple, 1986). Το σχολείο, μέσω του τρόπου λειτουργίας, της σχολικής γνώσης, των

κοινωνικών κανόνων και των αξιών που διδάσκονται σε αυτό, κοινωνικοποιεί τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ως κοινωνικό σύστημα και ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, διαμορφώνει τις προσωπικότητες των ανθρώπων με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους και να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που αυτοί υπαγορεύουν (Parsons, 1968).

Έτσι, το σχολείο στοχεύει στην περαιτέρω κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσω της εκπαίδευσής του, ώστε να είναι ικανό να αναλάβει με επιτυχία συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους στο μέλλον. Μέσω του τυπικού, αλλά και άτυπου προγραμματισμού γίνεται προσπάθεια μεταλαμπάδευσης αξιών, στάσεων και τρόπου ζωής, που συνάδουν με τον κοινωνικό έλεγχο, την προσωπική εξέλιξη, την αποδοχή και την ομαλή κοινωνική ένταξη του παιδιού (Ballantine & Hammack, 2015).

Ο Parsons (όπ. ανάφ. στο Φραγκουδάκη, 1985 και στο Muhlbaue, 1995) υπογραμμίζει πως απαραίτητες και βασικές προϋποθέσεις για τη λειτουργία του σχολείου ως κοινωνικοποιητικού μηχανισμού είναι η ανάπτυξη συγκεκριμένων δομών από κίνητρα, αλλά και των ουσιαστικών ικανοτήτων και προσόντων. Ανάλογα με το βαθμό ανάπτυξης των ικανοτήτων αυτών, οι μαθητές και οι μαθήτριες μετέπειτα ασκούν τους ρόλους τους σωστά ή λιγότερο σωστά και αποκτούν συγκεκριμένη κοινωνική συμπεριφορά (Νικολάου, 2009).

Στη σχολική τάξη, γίνεται εσωτερίκευση από τους μαθητές και τις μαθήτριες των απαραίτητων ικανοτήτων που αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχή εκπλήρωση των μελλοντικών τους ρόλων ως ενήλικες, αλλά και μια πρώτη κατανομή των κοινωνικών τους ρόλων μέσω της διαδικασίας της επιλογής. Επιπλέον, στο πλαίσιο της σχολικής κοινωνικοποίησης αναπτύσσονται σημαντικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων, καλλιεργούνται κίνητρα και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ομαλή κοινωνική ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο (Καζάζη, 2004).

Σύμφωνα με τον Althusser (1990), το σχολείο και, γενικότερα, η εκπαίδευση αποτελεί έναν αθόρυβο ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους με κύριο σκοπό την αναπαραγωγή των καπιταλιστικών παραγωγικών σχέσεων. Σκοπός του είναι η απόκτηση γνώσεων και η εκμάθηση κανόνων εναρμονισμένων με τη συμπεριφορά που θα πρέπει να έχει κάποιος ανάλογα με τη θέση που προορίζεται. Τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο έχοντας διαφορετικές αφετηρίες ανάλογα με το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκουν οι γονείς τους, γεγονός που καθορίζει ουσιαστικά τόσο την επίδοσή τους, όσο και την περαιτέρω εξέλιξή τους. Αρκετά παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα καταφέρνουν να σπουδάσουν σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να αλλάξουν τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία, χωρίς να αποτελούν βέβαια τον κανόνα.

Σχετικές έρευνες στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (Bernstein, 1971· Bourdieu, 1966) υπογράμμισαν πως το σχολείο δεν υπολογίζει τις διαφορετικές αφετηρίες των παιδιών σε ό,τι αφορά στο κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν κατά την είσοδό τους σε αυτό, αναπαράγοντας τις ανισότητες. Τα παραπάνω έχουν σαν αποτέλεσμα τα παιδιά να κατηγοριοποιούνται σε διαφορετικά κοινωνικομορφωτικά επίπεδα βάσει του κοινωνικού και μορφωτικού τους κεφαλαίου και του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας που έχουν υιοθετήσει στο οικογενειακό τους πλαίσιο μέχρι τη στιγμή της εισαγωγής τους στο σχολείο (Φραγκουδάκη, 1985). Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, σε ό,τι αφορά στο παραπάνω πλαίσιο, υπογραμμίζεται πως η διαφοροποιημένη σχολική επίδοση μεταξύ των παιδιών στο σχολείο, αποτελεί αποτέλεσμα της διαφοροποίησής τους με βάση το κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο και όχι στις ατομικές διαφορές των ικανοτήτων τους (Φραγκουδάκη, 2011).

Στο παραπάνω πλαίσιο, οι κοινωνιολόγοι καταλήγουν πως οι ίσες ευκαιρίες που προσφέρει το σχολείο δεν μπορούν να καλύψουν την ανισότητα που διαπιστώνεται στο σχολείο. Το σχολείο, όταν είναι προσανατολισμένο στην ιδεολογία των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και δεν αναπληρώνει τα κενά που φέρνουν τα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, καταλήγει στην αναπαραγωγή της ταξικής δομής της κοινωνίας. Το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων παρά τις λύσεις που έχουν προταθεί (ενισχυτική διδασκαλία, καλύτερα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, αντισταθμιστική αγωγή κ.α.) εξακολουθεί να υφίσταται και να καθορίζει το μέλλον πολλών παιδιών (Muhlbauer, 1995· Νικολάου, 2009).

Σε ό,τι αφορά στο σχολικό κλίμα και στην επίδρασή του στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, υπογραμμίζεται πως το σχολικό κλίμα μπορεί να οριστεί ως η ατμόσφαιρα του σχολείου ή η συνολική αίσθηση και εμπειρία. Βασίζεται σε πρότυπα εμπειριών σχολικής ζωής και αντικατοπτρίζει κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδασκαλία, πρακτικές μάθησης και ηγεσίας, καθώς και δομές οργάνωσης. Οι αντιλήψεις για το κλίμα ενός σχολικού περιβάλλοντος συγκλίνουν στο ότι ρυθμίζει και επηρεάζει την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, συμπεριλαμβανομένων των προσδοκιών και των φιλοδοξιών του για το μέλλον (Trolan, 2016).

Αναλυτικότερα, το σχολικό κλίμα αποτελεί την ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης και του γενικότερου σχολικού περιβάλλοντος και προσδιορίζεται από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μελών της κοινωνικής ομάδας που προσδιορίζει τον πληθυσμό του. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, το σχολικό κλίμα αποτελεί το σύνολο της επικοινωνίας και των αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Το σχολικό κλίμα αποτελεί σημαντικό κοινωνικοποιητικό παράγοντα για το παιδί και χαρακτηρίζεται από το

περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση των μελών του σχολικού περιβάλλοντος (Τσιπλητάρης, 2011).

Επιπρόσθετα, περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις που καλύπτουν κάθε χαρακτηριστικό του σχολικού περιβάλλοντος και επηρεάζουν τη γνωστική, συμπεριφορική και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Έτσι, ορίζεται ως ο χαρακτήρας και η ποιότητα ζωής σε μια σχολική μονάδα, που διαμορφώνεται από την οργανωτική του δομή, το φυσικό περιβάλλον, τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις γενικές αξίες, τους στόχους και τα έθιμα. Επίσης, το θεμελιώδες ήθος των αξιών της μεσαίας κυρίως τάξης βοηθά στη διαμόρφωση του κλίματος και επεκτείνεται στο βαθμό όπου τα σχολεία ενθαρρύνουν την πειθαρχία, την τάξη, την ασφάλεια και, εν τέλει, τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες. Ουσιαστικά, στο σχολικό κλίμα προϋποτίθεται η δικαιοσύνη των κανόνων και οι σχέσεις μαθητή/μαθήτριας και εκπαιδευτικού (Fan, Williams, & Corkin, 2011· Roderick, Coca, & Nagaoka, 2011).

Ο πληθυσμός των μαθητών/μαθητριών, υπό το πρίσμα της ομάδας των συνομηλίκων, τείνει να μοιράζεται και να ανταλλάσσει πληροφορίες και γνώσεις, στόχους, πεποιθήσεις, ιδέες και σχέδια για το μέλλον. Οι συμπεριφορές και αντιλήψεις που υιοθετούν και εκδηλώνουν καλλιεργούν ένα κανονιστικού τύπου κλίμα, το οποίο επιβάλλει την αποδοχή ορισμένων σχολικών στάσεων και καθορίζει την ένταση και το βαθμό των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων μεταξύ τους (Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013). Αν και οι μαθητές/μαθήτριες ενδέχεται να μην επικοινωνούν απευθείας τα συναισθήματά τους, το σχολικό κλίμα μπορεί επίσης να επηρεάσει τις αποφάσεις, τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις τους (Li, 2015).

Συμπερασματικά, το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει τα προγράμματα σπουδών, την ποιότητα της διδασκαλίας, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς επίσης τα θεσμικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως είναι ο φωτισμός, η θέρμανση, η επάρκεια του υλικοτεχνικού εξοπλισμού κ.ά. Σημαντική πτυχή του σχολικού κλίματος είναι οι διαπροσωπικές αλληλεπιδραστικές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Wang & Degol, 2015· Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Γενικά, οι στόχοι του σχολικού συστήματος εναρμονίζονται με την κοινωνία και έχουν ως απώτερο σκοπό να διαμορφώσουν τις δραστηριότητες των μελών τους, με στόχο την ομαλή και αποδεκτή κοινωνική τους ένταξη και αποδοχή. Στο σχολικό πλαίσιο, ενσταλάζονται αξίες, παραδόσεις, πεποιθήσεις, αναπτύσσονται δεξιότητες και οι μαθητές/μαθήτριες κοινωνικοποιούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτελέσουν με επιτυχία στο μέλλον συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους. Για όλους τους παραπάνω λόγους, γίνεται αντιληπτό πως οι στόχοι του σχολείου συζητούνται και επαναπροσδιορίζονται διαρκώς, όσο οι



παγκοσμιοποιημένες κοινωνικές ανάγκες μεταβάλλονται, ακριβώς επειδή το εκπαιδευτικό σύστημα ορίζει τους στόχους και τις λειτουργίες του σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες. Έτσι, στο πλαίσιο μιας σχέσης αλληλεπίδρασης το σχολείο διασφαλίζει την κοινωνική συνοχή και στηρίζει το κοινωνικό σύστημα και εκείνο με τη σειρά του ορίζει τις κατευθυντήριες γραμμές του. Ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται στο παραπάνω πλαίσιο ο σαφής και ξεκάθαρος προσδιορισμός των στόχων και των σκοπών της εκπαίδευσης έτσι, ώστε να αποκλειστεί το περιθώριο και να αποφευχθεί κάθε είδους επιρροή και πίεση η οποία να αποσκοπεί στην εξυπηρέτηση συμφερόντων (Ballantine & Hammack, 2015).

### 3.2 Σχολείο και Σχολική επίδοση

Η σχολική επίδοση αποτέλεσε ήδη από τη δεκαετία του 1960 πεδίο επιστημονικής έρευνας. Σημαντικές έρευνες, που διεξήχθησαν τότε, επιχειρήσαν να εξετάσουν τη σχέση της σχολικής επίδοσης με κοινωνικά και σχολικά χαρακτηριστικά. Η έννοια της σχολικής επίδοσης αναφέρεται στο κατά πόσο οι μαθητές και οι μαθήτριες επιτυγχάνουν τους στόχους που θέτει το σχολείο κατά τη διαδικασία της μάθησης. Η επίτευξη αυτών των στόχων πραγματοποιείται κυρίως μέσα από την εργασία των μαθητών στο σχολείο (Διαμαντόπουλος, 1995).

Η σχολική επίδοση αποτελεί έναν παράγοντα ο οποίος διαφοροποιείται και προσδιορίζει την απόδοση των παιδιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αποτελεί κεντρική συνιστώσα της σχολικής ζωής και είναι στηριγμένη πάνω σε αξίες σύμφωνα με τις οποίες αξιολογούνται όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες κυρίως βάσει βαθμολογίας (Τουρτούρας, 2010). Επιπρόσθετα, η σχολική επίδοση θεωρείται σε μεγάλο βαθμό το μέσο για να αυξηθούν οι ευκαιρίες της ζωής ενός ατόμου (Fischel, 2009). Αξίζει να σημειωθεί πως η σχολική επίδοση στη σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνα δεν αποτελεί πλέον αποκλειστικά προέκταση της ευφυΐας του παιδιού (Μπαμπάλης, 2011).

Σημαντικό πεδίο της επιστημονικής έρευνας ασχολείται με τη σχολική επίδοση, ακριβώς επειδή επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων, όπως κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, από παράγοντες που ενέχονται στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και από λανθάνοντες παράγοντες, όπως η χρήση της γλώσσας (Ballantine & Hammack, 2015).

Αναλυτικότερα, η σχολική επίδοση του παιδιού επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς του, το κοινωνικοοικονομικό της επίπεδο, τη γλώσσα που χρησιμοποιεί και τη στάση της απέναντι στο θεσμό της εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως οι σχέσεις και το πλήθος των μελών, η αλληλοϋποστήριξη τους, οι ρόλοι, η επικοινωνία

και οι μέθοδοι ανατροφής των παιδιών, επηρεάζουν με τη σειρά τους τη σχολική επίδοση. Τα χαρακτηριστικά αυτά διαφέρουν ανάμεσα στις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και έχουν σχέση με τις οικολογικές, πολιτιστικές συνθήκες, καθώς και τις προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους (Νικολάου, 2009).

Στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση στην επίδοση του παιδιού ασκούνται επιδράσεις από ένα ευρύ πλήθος παραγόντων που αφορούν στο ίδιο το παιδί. Οι ικανότητες, η ετοιμότητα και το ενδιαφέρον του ίδιου του παιδιού για μάθηση, το επίπεδο της αυτοπεποίθησης του, οι σχέσεις του με τους συνομήλικούς του, αλλά και η ενθάρρυνσή του από το οικογενειακό του περιβάλλον, είναι μια σειρά από αυτούς. Επιπλέον, οι μαθησιακές του εμπειρίες, οι οποίες είναι επηρεασμένες από τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά της οικογένειάς του, αλλά και οι τεχνικές διδασκαλίας, το προφίλ των εκπαιδευτικών και το σχολικό κλίμα, επιδρούν καταλυτικά σε αυτές (Ballantine & Hammack, 2015).

Αναφορικά με τον κοινωνικοοικονομικό παράγοντα, υπογραμμίζεται πως στα κατώτερα στρώματα οι δυσμενείς οικονομικές συνθήκες, η πενιχρή μόρφωση και η εργασία των γονέων δε δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί για αυτονομία, αυτοέλεγχο και ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να περιορίζεται στη διατήρηση της καθαριότητας και της τάξης, στην υπακοή και στο σεβασμό σε ό,τι αφορά στα μεγαλύτερα άτομα, αλλά και στους κανόνες, χωρίς να μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στα σχολικά του καθήκοντα. Αντίθετα, στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα οι γονείς χρησιμοποιούν πλουσιότερο λεξιλόγιο, προσφέρουν περισσότερα ερεθίσματα, διαμορφώνουν ένα μορφωσιογόνο περιβάλλον και προσφέρουν ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και ανάπτυξη της αυτονομίας και ανεξαρτησίας των παιδιών. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μπορούν τα παιδιά να ανταποκριθούν καλύτερα στα καθήκοντα του σχολείου (Mühlbauer, 1995· Νικολάου, 2009).

Παρόλα αυτά, ο κοινωνικοοικονομικός παράγοντας δεν είναι καθοριστικός και μοναδικός για την επίδοση, καθώς έρευνες όπως του Coleman (χ.χ. όπ. αναφ. στο Τουρτούρας, 2010) έχουν δείξει πως παιδιά με ίδια κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά στις οικογένειές τους, διέφεραν στις σχολικές επιδόσεις τους, αφού τελικά ανάμεσα σε ισοδύναμες οικονομικά ομάδες κύριος διαφοροποιητικός παράγοντας είναι το μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας (Τουρτούρας, 2010).

Η έρευνα με επίκεντρο τους μαθητές και τις μαθήτριες, αναφορικά με τη σχολική επίδοσή τους και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, ξεκίνησε ήδη από τη δεκαετία του 1960 με χαρακτηριστικές την έκθεση Plowden το 1967, την έκθεση Coleman και την έκθεση Husen 1967· Peaker, 1967· Husen, 1967· Coleman, και συν., 1966), οι οποίες υπογράμμισαν τη σημασία των προσωπικών χαρακτηριστικών και των χαρακτηριστικών της οικογένειας των

μαθητών/μαθητριών στη διαμόρφωση της σχολικής τους επίδοσης και έδωσαν το έναυσμα για περεταίρω έρευνα.

Αναλυτικότερα, η επίδραση των χαρακτηριστικών της οικογένειας, η επιρροή που ασκεί ο θεσμός του σχολείου, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, των συνομηλίκων και η σχέση-επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο είναι ορισμένοι κρίσιμοι παράγοντες που επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η σχολική επιτυχία του παιδιού επηρεάζεται από το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειάς του, τη γλώσσα που χρησιμοποιεί η οικογένειά του και τη στάση της οικογένειάς του απέναντι στο θεσμό της εκπαίδευσης. Επίσης, χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως οι σχέσεις μελών, το πλήθος των ατόμων που την απαρτίζουν, η αλληλοϋποστήριξη, η επικοινωνία και οι ρόλοι των μελών της επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και επιτυχία του παιδιού (Mühlbauer, 1995).

Το ποσοστό της σχολικής επίδοσης εξαρτάται από την επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή/της μαθήτριας, από τα προσωπικά χαρακτηριστικά, την έφεσή του/της και από χαρακτηριστικά όπως η ιδιοσυγκρασία, τα κίνητρα μάθησης, η αυτοπεποίθηση, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης, οι προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών, ο τρόπος αξιολόγησης, ο προσανατολισμός του μαθητή/της μαθήτριας, το κλίμα της τάξης, το εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνική αναγνώριση στο σχολείο (Καζάζη, 2004· Μπαμπάλης, 2011).

Γενικά, το σχολείο στηρίζει το ρόλο του στα βασικά αξιώματα της εκπαίδευσης, την σχολική επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά. Έτσι, η σχολική επίδοση του παιδιού αντικατοπτρίζει το βαθμό της γλωσσικής, της λογικής και της πρακτικής του ανάπτυξης. Η κοινωνική του συμπεριφορά προσδιορίζεται από την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών του ιδιοτήτων. Οι ικανότητες και δεξιότητες αυτές αξιολογούνται καθημερινά στο σχολικό πλαίσιο και προσδιορίζεται ο βαθμός ανταπόκρισης του παιδιού με βάση αξιολογικές κλίμακες (Τσιπλητάρης, 2011).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η σχολική επίδοση είναι συνδεδεμένη με το επίπεδο κατάκτησης, από την πλευρά των μαθητών και μαθητριών, των διδακτικών στόχων που ορίζονται από τα αναλυτικά προγράμματα. Μέσω της συστηματικής αξιολόγησης η σχολική επίδοση αποδίδεται σε κλίμακα με άριστα τον βαθμό δέκα ή είκοσι αντίστοιχα. Η αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών βασίζεται στην ικανότητά τους κατά κύριο λόγο να απομνημονεύουν όσα υπαγορεύει το εκπαιδευτικό σύστημα και τα εγχειρίδια και να συμπεριφέρονται ανάλογα με τις απαιτήσεις του, υιοθετώντας τις αξίες και τις στάσεις που αυτό υπαγορεύει και κατ' επέκταση η κοινωνία στην οποία εντάσσεται. Με βάση την παραπάνω βαθμολόγηση, οι μαθητές και οι μαθήτριες χαρακτηρίζονται άριστοι/άριστες, πολύ

καλοί/πολύ καλές, καλοί/καλές, μέτριοι/μέτριες ή κακοί/κακές (Κωνσταντίνου, 2004· Λάππα & Βαρδούλης, 2006).

Η αξιολόγηση, οι επιδόσεις και η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών θα οδηγήσουν στη διάκρισή τους σε αυτούς/αυτές που θα προχωρήσουν στα ανώτερα ιδρύματα και σε εκείνους/εκείνες που θα κατευθυνθούν προς τα τεχνικά επαγγέλματα. Η συγκεκριμένη διάκριση θα αποτελέσει και την αφετηρία για την μετέπειτα διαίρεση και κατανομή των ατόμων στην ιεραρχία (Νικολάου, 2009).

Αξίζει να σημειωθεί πως η αξιολόγηση του παιδιού γίνεται όχι με βάση αποκλειστικά των προσωπικών του ικανοτήτων, αλλά συγκριτικά με τον μέσο όρο της τάξης και τους υπόλοιπους μαθητές και μαθήτριες. Επιπλέον το μέγεθος και ο βαθμός προσαρμογής του κάθε παιδιού στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί καταλυτικό παράγοντα που θα το προσδιορίσει από την αρχή και θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα πορεία του (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011).

### **3.3 Η Επίδραση της Οικογένειας στη Σχολική Επίδοση του Παιδιού**

Η οικογένεια αποτελεί το σημαντικότερο θεσμό κοινωνικοποίησης του παιδιού. Η επίδρασή της είναι καθοριστική, αφού αποτελεί την πρώτη κοινωνική ομάδα στην οποία ο άνθρωπος εντάσσεται και συμμετέχει, διαμορφώνει αξίες, ιδέες, στάσεις, συμπεριφορές, έρχεται σε άμεση επαφή και επικοινωνεί, ταυτίζεται, αλλά και διαφοροποιείται διαμορφώνοντας την ταυτότητά του (Πυργιωτάκης, 2009). Στο παραπάνω πλαίσιο, η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος υπογραμμίζεται ως αποφασιστική, αν και όχι η μόνη στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών (Κρίβας, 2007).

Η οικογένεια συνιστά την αλληλεπίδραση μιας ομάδας ατόμων. Στο πλαίσιο της ομάδας αυτής το κάθε μέλος αναλαμβάνει ρόλους είτε από επιλογή είτε επειδή του επιβλήθηκαν (Clark, 1983). Από την πλευρά της, η οικοσυστημική προσέγγιση ορίζει την οικογένεια ως ένα πλέγμα ανοιχτών συστημάτων, όπου το καθένα επηρεάζει και επηρεάζεται από τα υπόλοιπα, με την κάθε αλλαγή που λαμβάνει χώρα στο ένα να ασκεί επιδράσεις και στα υπόλοιπα (Bronfenbrenner, 1986).

Σε ό,τι αφορά στη σχέση της οικογένειας με τη σχολική επίδοση του παιδιού, σε σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται πως η επίδραση της οικογένειας στις εκπαιδευτικές εμπειρίες του παιδιού είναι δυνατόν να λαμβάνει χώρα έμμεσα ή άμεσα με διαφορετικούς τρόπους. Η συμμετοχή των γονιών στο παραπάνω πλαίσιο υπογραμμίζεται στη σχετική βιβλιογραφία και

έρευνα πως διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο και επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση (Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald, & Spinath, 2013· Wilder, 2014).

Αναλυτικότερα, ο ρόλος των γονέων επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού και τις σχολικές του επιδόσεις. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται από έρευνες πως από την πλευρά των γονέων η υποστήριξη και η απαιτητικότητα μεμονωμένα, αν και είναι σημαντικές διαστάσεις δεν αποδίδουν αποτελεσματικά σε ό,τι αφορά στις επιδόσεις των παιδιών. Ωστόσο, μόλις συνδυαστούν είναι δυνατόν να διαμορφώσουν ένα αποδοτικό πλαίσιο το οποίο να επιδρά θετικά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών (Majumder, 2016)

Κατά τον Baumrind το να παρέχουν οι γονείς υποστήριξη και συγχρόνως να είναι απαιτητικοί τους καθιστά ισορροπημένους και αφοσιωμένους στο στόχο τους, προσφέροντας ένα συνδυασμό ελέγχου και ταυτόχρονης ελευθερίας στα παιδιά. Τα παιδιά που είναι αποδέκτες αυτού του συνδυασμού του ελέγχου και της ελευθερίας, αναπτύσσουν μια υγιή αίσθηση της αυτονομίας καθώς επίσης και έναν υγιή ψυχολογικό προσανατολισμό, αυξάνοντας την πιθανότητα για ακαδημαϊκές επιτυχίες (Baumrind, 1991).

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1985), οι γονείς μεταβιβάζουν στα παιδιά τους ένα ιδιαίτερα σημαντικό μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο διαμορφώνει το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται αυτό να αυξάνει αναλογικά με το εκπαιδευτικό-μορφωτικό τους επίπεδο και την κοινωνική τους θέση. Πληθώρα ερευνών κατέδειξαν πως το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας επιδρά στη σχολική επίδοση του παιδιού (Ashaffenburg & Maas, 1997· DiMaggio, 1982· Katsillis & Rubinson, 1990 κ.ά.) Αναλυτικότερα, τα παιδιά μέσα από την κληρονομία αξιών, μορφωτικών ερεθισμάτων, γνώσεων και εκπαιδευτικών φιλοδοξιών, διαμορφώνουν μια θετική αντίληψη και στάση απέναντι στη μάθηση, γεγονός που επηρεάζει και τη σχολική τους επίδοση (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011).

Σύμφωνα με τον Μιχάλη (2006), η σχολική επίδοση των μαθητών/μαθητριών, επηρεάζεται από τον τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας και τη δομή της, τις αξίες και τις αντιλήψεις τους, όπως επίσης από το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων. Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της οικογένειας, υπογραμμίζεται πως η συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά αποτελεί σημαντικό κοινωνικοποιητικό παράγοντα ήδη από την παιδική τους ηλικία και ασκεί σημαντική επίδραση και στη σχολική τους επίδοση. Αυτή η αλληλεπίδραση είναι δυνατόν να λαμβάνει χώρα είτε ως υποστήριξη ή επιβράβευση προς τα παιδιά, είτε ως στήριξη και παρακίνηση με σκοπό την ενίσχυση των εσωτερικών τους κινήτρων μάθησης και εργασίας, είτε ως μορφή πίεσης και

αυστηρού ελέγχου με στόχο τις υψηλότερες σχολικές επιδόσεις (Καϊλα, 1996) (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011).

Σύμφωνα με έρευνες των Κοτσούλης (1998) και Μουσταίρας (2004), πληθώρα παραγόντων του οικογενειακού περιβάλλοντος επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του παιδιού. Πιο αναλυτικά, το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που μεταδίδεται μέσα από την αλληλεπίδραση των γονιών με τα παιδιά τους, οι υπέρμετρες απαιτήσεις, ο αυξημένος έλεγχος και η πίεση που ασκούν στα παιδιά, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης και ανατροφής που υιοθετούν οι γονείς, η τάση για υπερπροστασία των παιδιών, η ψυχολογική στήριξη και ενδυνάμωση των παιδιών, η εικόνα και η αυτοαντίληψη των παιδιών για τα μαθησιακά αντικείμενα και οι φιλοδοξίες τους για αυτά φαίνεται να δρουν καταλυτικά στη διαμόρφωση της σχολικής τους επίδοσης.

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του παιδιού είναι η δομή της οικογένειας. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με έρευνες υπογραμμίζεται πως υπάρχει σχέση μεταξύ της δομής της οικογένειας και της σχολικής επίδοσης του παιδιού. Παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες, αποτυπώνεται στις έρευνες να παρουσιάζουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά (Αρχοντόγλου, 2005).

Στο παραπάνω πλαίσιο, οι συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας επηρεάζουν τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και διαπαιδαγώγησης μέσα στην οικογένεια. Οι μέθοδοι ανατροφής των παιδιών διαφέρουν ανάμεσα στα ανώτερα και κατώτερα κοινωνικά στρώματα, αφού διαφοροποιούνται οι επιμέρους οικολογικές, οικονομικές, πολιτισμικές συνθήκες, καθώς και οι προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους. Έτσι, το μορφωτικό επίπεδο, το πολιτιστικό επίπεδο, το ιδεολογικό επίπεδο, η κοινωνική τάξη και οι συνθήκες εργασίας των γονέων επιδρούν και διαφοροποιούν την κοινωνικοποίηση και τα αποτελέσματά της, όπως επίσης και την πορεία και επίδοση του παιδιού στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (Μπαμπάλης, 2011).

Σε ό,τι αφορά στον παράγοντα του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, υπογραμμίζεται πως η επίδρασή του στη σχολική επίδοση του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντική. Πιο συγκεκριμένα, το μορφωτικό τους επίπεδο και οι σπουδές τους επηρεάζουν στη διαμόρφωση του οικογενειακού περιβάλλοντος, αλλά και τη βοήθεια που παρέχουν στο παιδί αναφορικά με τις σχολικές τους εργασίες (Davis-Kean, 2005). Αναλυτικότερα, τονίζεται πως η διαφοροποίηση ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων οδηγεί σε διαφοροποιημένες επιδόσεις από την πλευρά των παιδιών. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται πως σε ό,τι αφορά στην γλωσσική ανάπτυξη και έκφραση των παιδιών, η διαφοροποίηση του μορφωτικού επιπέδου οδηγεί σε διαφοροποιημένη παροχή γλωσσικών προτύπων, λεξιλογίου, αλλά και ευκαιριών γλωσσικής επικοινωνίας και έκφρασης. Έτσι, τα παιδιά οικογενειών κατώτερου μορφωτικού

επιπέδου παρουσιάζουν αφενός περιορισμένο λεξιλόγιο και, αφετέρου, περιορισμένες γλωσσικές εμπειρίες, αλλά και δυνατότητες έκφρασης συγκριτικά με παιδιά από υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου οικογένειες (Βάμβουκας, 1992).

Επιπρόσθετα, ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική επίδοση του παιδιού είναι ο βαθμός εμπλοκής των γονιών στην εκπαιδευτική του διαδικασία, ο οποίος επηρεάζεται από τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (Ballantine & Hammack, 2015). Η γονεϊκή ή οικογενειακή επίδραση προσδιορίζεται από πολλούς ερευνητές ως εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, επισημαίνοντας τη σημαντική σχέση μεταξύ του ακαδημαϊκού επιτεύγματος των μαθητών/μαθητριών και της συμμετοχής των γονέων με άμεσο αντίκτυπο στη σχολική επίδοση των πρώτων (Hay, et al., 2016). Επιπρόσθετα, υπογραμμίζεται πως η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί σημαντικό δείκτη αναφορικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης (Moser, και συν., 2014).

Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής ή συμμετοχής δεν προσδιορίζεται από κάποιον σαφή ορισμό, ακριβώς επειδή είναι δυνατόν να σχετίζεται είτε με συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως είναι η συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις, είτε με συμβουλευτικού ή ενημερωτικού τύπου συζητήσεις με τα παιδιά αναφορικά με τα σχολικά θέματα, είτε με παροχή άμεσης ή έμμεσης βοήθειας στις εργασίες, είτε με οποιονδήποτε άλλο τρόπο που θα επηρέαζε θετικά την επίδοσή τους στα σχολικά μαθήματα (Jeynes, 2010).

Σύμφωνα με την Μυλωνάκου-Κεκέ (2019), η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής ή γονεϊκής συμμετοχής είναι αρκετά ασαφής, αφού κάθε άτομο στη σκέψη του μπορεί να προσδώσει σε αυτήν διαφορετικό νόημα, ακριβώς επειδή περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και δράσεων που κάνουν δυσκολότερο το σαφή ορισμό της. Έτσι, λόγω του πολυεπίπεδου και πολυσύνθετου χαρακτήρα της ως μια έννοια ομπρέλα, δε διευκολύνει την ακριβή προσέγγισή της με ένα συγκεκριμένο ορισμό (Erstein, 2001).

Αναλυτικότερα, η γονεϊκή εμπλοκή παρουσιάζει αρκετές και διαφορετικές προσεγγίσεις, γεγονός που επιβεβαιώνει τη δυσκολία διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για αυτήν. Παρόλα αυτά, υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά σημεία στα οποία παρατηρείται σύγκλιση όλων των διαφορετικών ορισμών και προσεγγίσεων. Κοινό τόπο αποτελεί το γεγονός πως η γονεϊκή εμπλοκή είναι πολυεπίπεδη, με πολλαπλές διαστάσεις και περιλαμβάνει στους κόλπους της τόσο γονεϊκές, όσο και σχολικές συμπεριφορές. Επιπλέον, η γονεϊκή εμπλοκή είναι δυνατόν να λάβει χώρα σε ένα συνεχές στο πλαίσιο δραστηριοτήτων επικεντρωμένων στο σχολείο και στο σπίτι. Τέλος, γενικότερος στόχος της γονεϊκής εμπλοκής είναι η διασφάλιση της καλύτερης δυνατής εκπαίδευσης και ανάπτυξης των παιδιών με την

ευθύνη μοιρασμένη σε εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινότητα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών και μαθητριών (Ford & Amaral, 2006).

Η γονεϊκή εμπλοκή είναι δυνατόν να διακριθεί σε δύο κατηγορίες που αφορούν στο επίπεδο του σχολείου και στο επίπεδο του σπιτιού αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα, η γονεϊκή εμπλοκή που είναι επικεντρωμένη στο σχολικό πλαίσιο αφορά στη συμμετοχή σε οργανωμένες δραστηριότητες, σε κοινωνικά γεγονότα, σε σχολικές συνεδριάσεις οργανωτικού και διοικητικού χαρακτήρα σε επίπεδο τάξης, σχολείου και περιφερειακής ενότητας. Η γονεϊκή εμπλοκή που επικεντρώνεται σε επίπεδο σπιτιού αφορά στη συμμετοχή των γονιών στις δραστηριότητες που έχουν τα παιδιά για το σπίτι με διάφορους τρόπους, όπως μέσω της στήριξης και παροχής βοήθειας στη μελέτη, της συναισθηματικής στήριξης και ενθάρρυνσης της προσπάθειάς τους, τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού συναισθηματικά κλίματος κ.λπ. (Ford & Amaral, 2006· Hoover-Dempsey, Whitaker, & Ice, 2010).

Σύμφωνα με το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler (2005), αναφορικά με τον γονεϊκό ρόλο, υπογραμμίζεται πως αυτός διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ιδέες και αντιλήψεις που κυριαρχούν σε ένα συγκεκριμένο χωρικά και χρονικά πλαίσιο. Αναλυτικότερα, ο γονεϊκός ρόλος φαίνεται να επηρεάζεται και να διαμορφώνεται τόσο από τις εμπειρίες των γονιών ως παιδιά, όσο και από προηγούμενες εμπειρίες τους αναφορικά με τα πρωτότοκα παιδιά τους, αλλά και από τρέχουσες εμπειρίες μέσα από τη συμβουλευτική από τη πλευρά εκπαιδευτικών ή άλλων γονέων. Τέλος, η διαμόρφωση του γονεϊκού ρόλου επηρεάζεται από τις προσδοκίες των γονιών σε ό,τι αφορά στις ευθύνες και στις υποχρεώσεις τους, σύμφωνα με τη γνώμη των σημαντικών άλλων ατόμων που ορίζουν οι γονείς κάθε φορά.

Σε ό,τι αφορά στους παράγοντες που αφορούν στο ίδιο το παιδί αλλά και στο σχολείο, αναφέρεται πως σημαντικότεροι θεωρούνται η ηλικία του παιδιού, η σχολική του επίδοση και η σχέση των γονέων με το σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως η γονεϊκή εμπλοκή είναι πολύ μεγαλύτερη στις μικρές τάξεις, ενώ παρουσιάζεται αυξομειώσή της ανάλογα με τη σχολική επίδοση του παιδιού και την αντίστοιχη ενημέρωση των γονιών από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επιπρόσθετα, αναφορικά με τους σχετικούς με το σχολείο παράγοντες, τονίζεται πως σημαντικότερος παράγοντας θεωρείται η ποιότητα και η συχνότητα της σχέσης των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό περιβάλλον (Γεωργίου, 2012).

Αναλυτικότερα, στη διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής αναφορικά με το σχολείο ενέχονται αφενός η εποπτεία της συμπεριφοράς του παιδιού σε αυτό, η παροχή βοήθειας και υποστήριξης στις εργασίες που έχει για το σπίτι και, αφετέρου, η συμβολή στην ανάπτυξη προτύπων, πολιτιστικών ενδιαφερόντων, ταλέντων και υποστηρικτικού κλίματος αναφορικά με την εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, σε αυτήν ανήκει και ο παράγοντας της επικοινωνίας και



επαφής μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Σε ό,τι αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, αναφέρεται πως αυτοί είναι δυνατόν να ομαδοποιηθούν σε εκείνους που σχετίζονται με τους γονείς, σε εκείνους που σχετίζονται με το παιδί και σε εκείνους που σχετίζονται με το σχολείο (Γεωργίου, 2005).

Σύμφωνα με έρευνες σχετικές με τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, ο έλεγχος της εργασίας στο σπίτι αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα άσκησης επιρροής στη σχολική μάθηση των παιδιών τους, λειτουργώντας ενισχυτικά στη μαθησιακή εμπειρία τους και στη σχολική τους επίδοση (Doctoroff & Arnold, 2017). Αξίζει να σημειωθεί πως ο ενεργός ρόλος της οικογένειας συντελεί με τρόπο κρίσιμο στη διασύνδεση του σχολείου και του σπιτιού, καθώς ενισχύει τη μεταξύ τους συνεργασία (Epstein, 2010).

Αναλυτικότερα, αναφορικά με τους παράγοντες που έχουν να κάνουν με τους γονείς, υπογραμμίζεται πως το μέγεθος της εμπλοκής τους επηρεάζεται τόσο από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδό τους και από δημογραφικούς παράγοντες, όσο και από τις πεποιθήσεις που τους χαρακτηρίζουν. Πιο συγκεκριμένα υπογραμμίζεται πως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων και ειδικότερα το υψηλό οικονομικό στάτους της οικογένεια επηρεάζει καταλυτικά τη γονεϊκή εμπλοκή παρουσιάζοντας θετική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση των παιδιών (Freeman & Viarengo, 2014). Ο παράγοντας του φύλου φαίνεται να επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή, με τις μητέρες να παρουσιάζονται περισσότερο εμπλεκόμενες στα εκπαιδευτικά ζητήματα του παιδιού τους (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Επιπρόσθετα, αναφέρεται πως οι γονείς που φέρουν την πεποίθηση πως είναι σημαντική η ανάμειξή τους και ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους παρουσιάζουν αυξημένο ποσοστό εμπλοκής σε αυτήν (Georgiou & Tourva, 2007).

Στη σύγχρονη εποχή, οι γονείς υπογραμμίζεται πως συνειδητοποιούν τη σημαντικότητα του ρόλου τους αναφορικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους και διεκδικούν την παγίωση ενεργητικότερου ρόλου ακόμα και ως προς τη λήψη αποφάσεων, αναφορικά με τα εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση του. Με αυτόν τον τρόπο, φαίνεται να προσδίδουν ένα χαρακτήρα στη γονεϊκή εμπλοκή (Driessen, Smit, & Sleegers, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως όσο πιο ενεργητική είναι η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τόσο περισσότερο βελτιώνεται η επίδοσή τους και επηρεάζεται η στάση τους απέναντι στη μάθηση και στο σχολείο και ενισχύονται τα κίνητρά τους. Έτσι, υπογραμμίζεται πως όσο μεγαλύτερη είναι η εμπλοκή των γονέων, τόσο θετικότερα είναι τα αποτελέσματα ως προς τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/μαθητριών, της συμπεριφοράς τους στο σχολικό πλαίσιο, της σχέσης τους με τους γονείς τους, αλλά και γενικότερα της σχέσης της οικογένειας με το σχολείο (Epstein, 1991· Oakes & Lipton, 1990).

Επιπλέον, υπογραμμίζεται πως το να ενθαρρύνονται οι γονείς προς το να ενισχύουν τη μάθηση του παιδιού τους και να λειτουργούν σε ένα βαθμό ως οικοδιδάσκαλοι, αλλά και το να ενημερώνονται για την πρόοδό του, επιδρά και ενισχύει τη σχολική επιτυχία. Έτσι, μέσα από την ενεργή γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών όχι μόνο μεταφέρονται οι στάσεις και προσδοκίες των γονέων και ενθαρρύνονται τα παιδιά ισχυροποιώντας τις προσπάθειές τους μέσα από την προσοχή και τον έπαινο, αλλά παρουσιάζονται να συμβαδίζουν με τις αντίστοιχες του σχολείου, καταδεικνύοντας στα παιδιά τη σημαντικότητα της μάθησης και ειδικότερα των σχολικών δραστηριοτήτων (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995· Μπούζος, Εμβαλωτής, Κρίβας, & Πυργιωτάκης, 2007).

Αναλυτικότερα, αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, υπογραμμίζεται πως σε αυτήν ενέχονται οι απόψεις των γονέων ως προς τη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία, οι αντιλήψεις τους, η σχέση τους και οι αλληλεπιδράσεις τους με το παιδί τους, με τους αρμόδιους της εκπαίδευσής του και με τους επίσημους φορείς και σχετικούς με την εκπαίδευσή του κοινωνικούς θεσμούς. Επιπλέον, στο φάσμα της γονεϊκής εμπλοκής εντάσσονται και όλες οι έμμεσες πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς με σκοπό την ενίσχυση της εκπαιδευτικής πορείας του παιδιού τους, όπως η δημιουργία ενός πλούσιου σε ερεθίσματα μορφωσιογόνου περιβάλλοντος για το παιδί στο πλαίσιο της οικογένειας, αλλά και η εξασφάλιση ενός αντίστοιχου ευεργετικού για το παιδί συναισθηματικού κλίματος (Dumont, Trautwein, Nagy, & Nagengast, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, η ποιότητα και η επίδραση των γονεϊκών πρακτικών αναφέρεται ως καταλυτική στην κοινωνική δράση, αλλά και στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και στη σχολική επίδοση του παιδιού. Επίσης, υπογραμμίζεται ως ιδιαίτερα κρίσιμη η επίδραση της δομής της οικογένειας, των κοινωνικοοικονομικών της χαρακτηριστικών και των συναισθηματικών σχέσεων των μελών της οικογένειας, επηρεάζοντας τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο την ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και την εκπαιδευτική-ακαδημαϊκή του πορεία (Τάνταρος, Τσαμπαρλή, Μπεζεβέγκης, & Γεωργουλέας, 2004· Baferani, 2015).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως η γονεϊκή εμπλοκή ως έκφραση μιας σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς να ληφθούν υπόψη τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και του χωροχρόνου στον οποίο εντάσσεται η σχέση αυτή, οι αξίες και οι πεποιθήσεις αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία όλων όσοι συμμετέχουν σε αυτήν. Στο παραπάνω πλαίσιο, θεωρείται απαραίτητο ένα μοντέλο αναφορικά με τη σχέση σχολείου και οικογένειας που να

ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής που χαρακτηρίζει αυτή τη σχέση (Epstein, 2001).

Το γονεϊκό στιλ τονίζεται πως συνδέεται με τη σχολική επίδοση του παιδιού, ενώ η γονεϊκή εμπλοκή και η υψηλής συχνότητας επαφή των γονέων με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού φαίνεται να συνδέεται με υψηλές επιδόσεις των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται πως, όταν η καθοδήγηση και η ενθάρρυνση λαμβάνει χώρα ως γονεϊκή πρακτική και οι γονείς ασκούν συστηματικό έλεγχο με σαφώς προσδιορισμένα όρια σε ένα πλαίσιο διαλόγου πρωτοβουλίας και ενθάρρυνσης για αμοιβαίες αποφάσεις που αφορούν στις επιθυμίες των παιδιών, φαίνεται η σχολική επίδοση να βελτιώνεται (Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992).

Αναλυτικότερα, οι γονείς τονίζεται πως αποδίδουν την επίδοση σε εσωτερικούς παράγοντες των παιδιών τους, όπως για παράδειγμα το ταλέντο τους ή μια βιολογικά προσδιορισμένη συμπεριφορά τους, και σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η τύχη, η επίδραση των εκπαιδευτικών, των ίδιων των γονέων ή των υπόλοιπων παιδιών της οικογένειας. Τις αιτιακές αυτές αποδόσεις οι γονείς της μεταβιβάζουν λεκτικά προς τα παιδιά τους. Επιπλέον, τονίζεται πως οι γονείς που αποδίδουν την καλή επίδοση στην προσπάθεια επιθυμούν την διεύρυνση των ενδιαφερόντων των παιδιών σε ένα πλαίσιο ελευθερίας και αυτονομίας. Αντίθετα, εκείνοι οι οποίοι αποδίδουν την καλή επίδοση στην εμπλοκή των σημαντικών άλλων αφενός επιθυμούν την διεύρυνση των ενδιαφερόντων των παιδιών τους, αφετέρου όμως γίνονται ιδιαίτερα καταπιεστικοί και εκλεκτικοί (Georgiou, 1999). Τέλος, τονίζεται πως η σύνδεση της επίδοσης με καθαρά εξωτερικούς παράγοντες, όπως η τύχη ή ακόμα και με χαμηλή ικανότητα, φαίνεται να οδηγεί σε χαμηλή επίδοση, κακή συμπεριφορά και σε διαμόρφωση χαμηλών προσδοκιών επιτυχίας από την πλευρά των παιδιών. (O' Sullivan & Howe, 1996).

Χαρακτηριστικός και ιδιαίτερα σημαντικός παρουσιάζεται στο πλαίσιο της γονεϊκής εμπλοκής ο ρόλος της μητέρας, ο οποίος ανέκαθεν ήταν άμεσα συνδεδεμένος με την ανατροφή, την ακαδημαϊκή πορεία και κοινωνικοποίηση του παιδιού. Αναλυτικότερα, ο χρόνος που αφιερώνεται από τις μητέρες στα παιδιά τους ως προς την εκπαίδευσή τους επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση, αλλά και την πορεία τους στην εκπαίδευση. Σε σχετική βιβλιογραφία, αναφέρεται πως ο βαθμός εμπλοκής της μητέρας επηρεάζεται τόσο από την μόρφωσή της, όσο και από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Όσο υψηλότεροι είναι αυτοί οι δύο παράγοντες, τόσο μεγαλύτερη είναι και η εμπλοκή της μητέρας στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που ενισχύει την ενθάρρυνση του παιδιού, παρέχοντάς του με αυτόν τον τρόπο ένα ακαδημαϊκό πλεονέκτημα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Ballantine & Hammack, 2015).

Σύμφωνα με έρευνες, οι μητέρες που εμπλέκονται αρκετά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, λόγω της μερικής τους απασχόλησης, έχουν παιδιά που παρουσιάζουν υψηλές σχολικές επιδόσεις. Αντίθετα, μητέρες που, λόγω της πλήρους απασχόλησής τους, δεν αφιερώνουν πολύ χρόνο στην εξωσχολική επιτήρηση του παιδιού τους έχουν παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση. Αν και η επαγγελματική απασχόληση σε σχέση με την επίδοση έχει απασχολήσει αρκετά τις έρευνες, τα αποτελέσματα θεωρούνται μεικτά, αφού μια σειρά από περαιτέρω χαρακτηριστικά της φύσης του επαγγέλματος της μητέρας, όπως ο αριθμός των ωρών, η συχνότητα της εργασίας, το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας κ.α., επηρεάζουν το αποτέλεσμα. Γενικότερα, υπογραμμίζεται πως οι εργαζόμενες γυναίκες αποτελούν θετικό πρότυπο για τα παιδιά τους, γεγονός που επηρεάζει θετικά τη σχολική τους επίδοση (Ballantine & Hammack, 2015).

Η επίδραση της κοινωνικής τάξης στη σχολική επίδοση του παιδιού έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, σχετικές έρευνες κατέληξαν στη συσχέτιση της οικογενειακής προέλευσης και του μορφωτικού περιβάλλοντος με την επίδοση των παιδιών στο σχολείο και την εξάρτηση της σχολικής επιτυχίας με την κοινωνική τάξη και καταγωγή των μαθητών/μαθητριών, με αποτέλεσμα την ελλειμματική κατά κανόνα επίδοση των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων και κατ' επέκταση την αναπαραγωγή ανισοτήτων (Νικολάου, 2009).

Το οικονομικό επίπεδο των γονέων, το οποίο ορίζει στο μεγαλύτερο βαθμό την κοινωνική τάξη σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2009), παρουσιάζει συνάφεια με τη σχολική επίδοση κι επιτυχία, ιδιαίτερα σε ακραίες καταστάσεις ευμάρειας ή ανέχειας αντίστοιχα. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/μαθήτριες που προέρχονται από οικογένειες με πενιχρά εισοδήματα έχουν μικρότερη δυνατότητα πρόσβασης σε εκπαιδευτικά αγαθά, ερεθίσματα και προγράμματα, συγκριτικά με τους μαθητές/τις μαθήτριες που προέρχονται από οικογένειες με οικονομική άνεση. Οι στερήσεις σε υλικά αγαθά, όπως έντυπο υλικό βιβλιοθήκης, ακόμα και δωματίου ή και γραφείου μελέτης, περιορίζουν το μορφωσιογόνο περιβάλλον και σε συνδυασμό με τη διαβίωση σε αντίξοες συνθήκες οδηγούν αρκετά συχνά στη βίωση αρνητικών συναισθημάτων και τη σχολική αποτυχία (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών, & Σταμέλος, 2000).

Αντίθετα, τα παιδιά που προέρχονται από υψηλότερα κοινωνικά στρώματα εισέρχονται στο σχολείο με τα κατάλληλα εφόδια και μορφωτικά αγαθά, γεγονός που τους δίνει τη δυνατότητα να αποδίδουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Το μορφωτικό/πνευματικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επίδοσή τους, τις φιλοδοξίες τους, την προσωπικότητά τους και την εκπαιδευτική τους πορεία. Το

καλλιεργημένο οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει θετικά τη μόρφωση του παιδιού, αφού του μαθαίνει πώς να εμπλουτίζει ανεξάρτητα και αυτόνομα τις γνώσεις του, να εκφράζεται, να λύνει απορίες, να πιστεύει στον εαυτό του και να αποκτά φιλοδοξίες και προσδοκίες για την εκπαιδευτική του πορεία και το μέλλον του.

Γενικότερα, στα κατώτερα στρώματα οι οικονομικές συνθήκες, η πενιχρή μόρφωση, η εργασία των γονέων, τα περιορισμένα κίνητρα και προσδοκίες κλπ. δε δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί για αυτονομία, αυτοέλεγχο και ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα οι γονείς χρησιμοποιούν πλουσιότερο λεξιλόγιο, προσφέρουν περισσότερα ερεθίσματα, μορφωσιογόνο περιβάλλον, ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών και ανάπτυξη της αυτονομίας και ανεξαρτησίας των παιδιών, με αποτέλεσμα αυτά να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στα καθήκοντα του σχολείου παρουσιάζοντας υψηλή επίδοση (Πυργιωτάκης, 2009· Σιάνου-Κύργιου, 2006).

Αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά με αυξημένα τα εσωτερικά τους κίνητρα για μάθηση παρουσιάζουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις συγκριτικά με εκείνα με χαμηλά επίπεδα κινήτρων. Επιπλέον, υπογραμμίζεται η θετική συνάφεια αναφορικά με την αντίληψη των παιδιών για τον εαυτό τους ως προς τη σχολική τους ικανότητα και τα εσωτερικά τους κίνητρα για μάθηση. Επιπρόσθετα, τονίζεται πως σημαντική είναι η επίδραση των φιλοδοξιών των μαθητών/μαθητριών στην επίδοσή τους, αναφορικά με τον εαυτό τους και το σχολείο (Μπότσαρη, 2001). Έτσι, ένας ακόμα παράγοντας που επιδρά στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού είναι η αντίληψη που έχει για τον εαυτό του, η αυτοαντίληψή του και η αυτοεκτίμησή του. Σύμφωνα με τον Γιαννέλο (2003), οι «καλοί μαθητές/ καλές μαθήτριες», σε ό,τι αφορά στη σχολική τους επίδοση, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης σε σύγκριση με τους μεσαίους και αδυνάμους μαθητές.

Επιπρόσθετα, η κοινωνική θέση που κατέχει η οικογένεια μέσα στο κοινωνικό σύνολο επηρεάζει την εικόνα των μαθητών/μαθητριών στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, οι μαθητές/μαθήτριες που προέρχονται από οικογένειες αγροτών, εργατών, μεταναστών και παιδιά που ζουν στην επαρχία ή σε απομακρυσμένες περιοχές μακριά από μεγάλα αστικά κέντρα αρκετές φορές νιώθουν μειονεκτικά. Το γεγονός αυτό επιδρά αρνητικά στην αυτοπεποίθηση και συμβάλλει στη σχολική αποτυχία.

Ένας ακόμα παράγοντας που συνδέεται με τη σχολική επίδοση και την επηρεάζει είναι η ανάπτυξη και η χρήση της γλώσσας. Η γλωσσική ανάπτυξη δε μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τον αριθμό και την ποιότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Έτσι, η γλωσσική ανάπτυξη παρουσιάζει σημαντική εξάρτηση από το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο της οικογένειας (Πυργιωτάκης, 2009).

Η γνώση και ο χειρισμός της γλώσσας συνδέεται, σύμφωνα με τον Bernstein (χ.χ. όπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 1985), με την κοινωνική τάξη, τα οικονομικά χαρακτηριστικά και επηρεάζει τη σχολική επίδοση και επιτυχία των παιδιών. Τα παιδιά που προέρχονται από υψηλά κοινωνικά στρώματα διαφέρουν σε σύγκριση με τα παιδιά κατώτερων στρωμάτων ως προς τη χρήση της γλώσσας αναφορικά με το λεξιλόγιο, τη δομή κ.λπ., με αποτέλεσμα να ευνοείται η επιτυχία και η επίδοσή τους στο σχολείο.

Αντίθετα, τα παιδιά με χαμηλή κοινωνικοπολιτισμική προέλευση καθιλώνονται σε μια εντελώς περιορισμένη γλωσσική εξέλιξη. Αποτέλεσμα αυτής της καθήλωσης είναι να καταδικάζονται σε κοινωνική στασιμότητα, επειδή περιορίζονται οι μορφωτικές τους δυνατότητες παρουσιάζοντας χαμηλή επίδοση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να τίθεται φραγμός στην κοινωνική τους ανέλιξη. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η εργατική τάξη οδηγεί σε περιορισμένο γλωσσικό κώδικα και λεκτική φτώχεια που οδηγεί σε μορφωτική υπανάπτυξη σε αντίθεση με τη λεκτική άνεση της μεσαίας τάξης που οδηγεί σε μορφωτική υπεροχή.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως η γονεϊκή εμπλοκή είναι δυνατόν να λειτουργήσει και ανασταλτικά παρουσιάζοντας αρνητική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση και επιτυχία του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, ο υπερβολικός έλεγχος στο σπίτι και η συνεχής πίεση για υψηλότερη επίδοση οδηγούν σε αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα (Georgiou, 1997). Αναλυτικότερα, αναφορικά με την παροχή βοήθειας, τον έλεγχο, αλλά και την πίεση που ασκούν οι γονείς στα παιδιά τους τονίζεται πως η αυξημένη πίεση και ο υπέρμετρος έλεγχος είναι δυνατόν να επηρεάσουν αρνητικά τη σχολική επίδοση των μαθητών/μαθητριών, ακριβώς επειδή τους προκαλούν φόβο, ανασφάλεια και κατ' επέκταση ελαττώνουν τις φιλοδοξίες τους. Επίσης, η υπερβολική βοήθεια από τους υπερπροστατευτικούς γονείς οδηγεί σε αντίθετα αποτελέσματα, αφού τα παιδιά μειώνουν την προσπάθειά τους, ακριβώς επειδή υποκαθίσταται από εκείνη των γονιών τους. Στην αντίπερα όχθη, η θετική στάση των γονέων αναφορικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους, σε ό,τι αφορά στα μορφωτικά αντικείμενα και γενικότερα στην εκπαίδευση, αναφέρεται πως επηρεάζει και συνδιαμορφώνει αντίστοιχα τις φιλοδοξίες, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών τους (Κοτσούλης, 1998· Μουσταίρας, 2004).

Σύμφωνα με πρόσφατα μοντέλα, η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί ένα πλαίσιο διάδρασης μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους, με τους γονείς να παρακολουθούν σε καθημερινή βάση τις αντιδράσεις των παιδιών τους μέσα από τη μεταξύ τους επαφή (Beaver & Write, 2007). Παράλληλα, υπογραμμίζεται πως ιδανικός τρόπος χειρισμού των παιδιών αποτελεί ένα είδος εποπτευόμενης αυτονομίας, κατά την οποία το παιδί έχει την ευθύνη και το βασικό ρόλο

αναφορικά με τις υποχρεώσεις του και τη βελτίωσή του στο σχολικό πλαίσιο, με τους γονείς ταυτόχρονα να δηλώνουν το παρόν (Γεωργίου, 2012).

Τέλος, ο παράγοντας των διαφορετικών κοινωνικών αξιών και προσανατολισμών που αναπτύσσονται στα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα στο περιβάλλον της οικογένειας επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/μαθητριών. Η οικογένεια επηρεάζει τη σχολική επίδοση του παιδιού, αφού μεταδίδει διαφορετικές κατευθύνσεις και κίνητρα, εκφράζοντας διαφορετικές προσδοκίες ανάλογα με την προέλευσή της. Έτσι, τα παιδιά της μεσαίας τάξης έχουν καλύτερη επίδοση, αφού διαθέτουν πιο υψηλό επίπεδο κινήτρων προερχόμενο από την οικογένειά τους, συγκριτικά με εκείνα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Καζάζη, 2004).

Γενικά, η γονεϊκή εμπλοκή αναφορικά με τη σχολική ζωή και εκπαίδευση του παιδιού αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, η επίδραση της οποίας ποικίλει ανάλογα με τον τρόπο που την ερμηνεύει το παιδί κάθε φορά (Γεωργίου, 2011). Επιπρόσθετα, αναφέρεται πως η γονεϊκή εμπλοκή έχει ευεργετική επίδραση γενικά στη ζωή του παιδιού και, ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στην σχολική του επίδοση, αφού φαίνεται να παρουσιάζει θετική συσχέτιση με αυτήν (Readding, 2006).

Συμπερασματικά, η γονεϊκή συμμετοχή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο συνδέεται με υψηλότερες επιδόσεις των παιδιών στις εκάστοτε βαθμολογίες, με μακροπρόθεσμες επιτυχίες κατά την ακαδημαϊκή τους πορεία, με την ανάπτυξη θετικής στάσης από την πλευρά των παιδιών απέναντι στη μάθηση, αλλά και με την αύξηση της αποτελεσματικότητας τόσο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όσο και του σχολείου γενικότερα (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Μέσω της αλληλεπίδρασης των γονέων με το σχολείο και γενικότερα της γονεϊκής εμπλοκής, τίθενται τα θεμέλια για την μετέπειτα πορεία του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η γονεϊκή εμπλοκή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο τη μαθησιακή πορεία του παιδιού, όσο και την ανάπτυξή των κοινωνικών του δεξιοτήτων, αλλά και την προσαρμογή του στο σχολείο. Επιπλέον, επιδρά θετικά στην επίδοση των παιδιών, αυξάνοντας τα κίνητρα και τις προσδοκίες τους και την ενασχόλησή τους με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι. Τέλος, υπογραμμίζεται πως η γονεϊκή εμπλοκή λειτουργεί προστατευτικά για τα παιδιά εκείνα που ζουν σε επιβαρυντικές για αυτά συνθήκες, οι οποίες χαρακτηρίζονται υψηλής επικινδυνότητας για αυτά (Darch, Miao, & Shipen, 2004· Handerson & Milstein, 2008· Hill & Taylor, 2004).

### 3.4 Η Επίδραση του Σχολείου και των Συνομηλίκων στην Επίδοση του Παιδιού

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης σε όλες τις ανεπτυγμένες κοινωνίες. Μέσα από τις λειτουργίες που ασκεί, κοινωνικοποιεί τους μαθητές και τις μαθήτριες, ενσωματώνοντάς τους/τες στο σύνολο, αγνοώντας παράλληλα το πολιτικό και οικονομικό τους πλαίσιο (Μπαμπάλης, 2011). Παράγοντες όπως το φύλο, η φυλή, το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της οικογένειας των παιδιών, η εμφάνισή τους, η χρήση της προφορικής γλώσσας, η θέση στη σχολική τάξη, η επιμέλεια, η συμπεριφορά, αλλά και η κουλτούρα και παιδεία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις προσδοκίες τους ως προς την εκπαιδευτική πορεία και επίδοση των μαθητών/μαθητριών τους (Ballantine & Hammack, 2015).

Αναφορικά με τη σχολική επιτυχία, εξετάζονται παράγοντες όπως η σχολική ωριμότητα, η σχολική επίδοση, η επιτυχία στη γενική εκπαίδευση και οι πιθανότητες εισαγωγής των παιδιών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Ως σχολική ωριμότητα αναφέρεται το επίπεδο του κάθε παιδιού, το οποίο καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από διάφορα πολιτιστικά ερεθίσματα που δέχτηκε από το οικογενειακό του περιβάλλον, πριν ακόμα εισέλθει στο σχολείο. Όπως προκύπτει, παιδιά που μεγαλώνουν σε ανώτερο πολιτιστικό περιβάλλον ωριμάζουν πιο γρήγορα και διαθέτουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σχολική ωριμότητα. Έτσι η ίδια η οικογένεια έχει σημαδέψει την ωρίμανση του παιδιού και έχει καλλιεργήσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες πριν ακόμα αυτό φοιτήσει στο σχολείο (Πυργιωτάκης, 2009).

Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα και ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους διαμορφώνει τις προσωπικότητες των ανθρώπων με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να επιτελέσουν συγκεκριμένους ρόλους στην κοινωνία. Ο Parsons (όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2009) υπήρξε από τους κλασικούς που ασχολήθηκε με το σχολείο από την πλευρά της κοινωνικοποίησης. Συγκεκριμένα, διακρίνει δύο βασικές προϋποθέσεις της λειτουργίας της κοινωνικοποίησης στο σχολείο, την ανάπτυξη της συναίνεσης και την ανάπτυξη ουσιωδών ικανοτήτων. Ανάλογα με τον βαθμό ανάπτυξης των ικανοτήτων αυτών τα παιδιά ασκούν τους ρόλους τους σωστά ή λιγότερο σωστά και αποκτούν συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση στο σχολείο, αλλά και τη σχολική επίδοση είναι το σχολικό σύστημα, η οργάνωση του σχολείου και το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις των μαθητών/μαθητριών, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών, η επίδοση, το άγχος και η άρνηση της μάθησης. Επίσης, οι σχολικοί κανόνες και οι αποκλίνοσες



συμπεριφορές, η κοινωνικοποίηση του δασκάλου και τα περιεχόμενα των μαθημάτων επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου (Mühlbauer, 1995).

Ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών/μαθητριών είναι οι προσδοκίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι προσδοκίες των δασκάλων, απορρέουν από μια σειρά παράγοντες που επηρεάζουν τις μεθόδους διδασκαλίας, το κλίμα στην τάξη, αλλά και προσδιορίζουν το βαθμό και το πόσο καλά μαθαίνουν οι μαθητές/μαθήτριές τους (Ballantine & Hammack, 2015).

Ένας επιπλέον παράγοντας που επιδρά και σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/μαθητριών είναι ο τρόπος που οι ίδιοι/οι ίδιες αντιλαμβάνονται τη σχολική τους επίδοση. Οι χαμηλές προσδοκίες των μαθητών/μαθητριών επηρεάζουν την επίδοσή τους στο σχολείο. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους τα παιδιά, σε συνδυασμό με μια σειρά από άλλους παράγοντες, επιδρούν σημαντικά στη σχολική τους επίδοση. Αναλυτικότερα, οι εμπειρίες τους από το κοινωνικό τους πλαίσιο, το αξιακό σύστημα που προωθείται από το σχολείο και οι σχέσεις τους με τους συνομήλικούς τους επιδρούν στις προσδοκίες και στην αυτοεκτίμησή τους, που με τη σειρά τους διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη σχολική αποτελεσματικότητα και, γενικότερα, στην επίδοση των μαθητών/μαθητριών (Ballantine & Hammack, 2015).

Η σχολική τάξη αποτελεί μια οργανωμένη τυπική ομάδα μέσα στην οποία διακρίνονται δύο συμπληρωματικοί ρόλοι, αυτός του/της εκπαιδευτικού και εκείνος των μαθητών/τριών. Με τους δύο αυτούς ρόλους είναι άρρηκτα συνδεδεμένες συγκεκριμένες προσδοκίες. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, ο τρόπος συμπεριφοράς τους (αυταρχικός, δημοκρατικός, ελεύθερος), ο λόγος και ο τρόπος ομιλίας τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά, την αντίδραση, την αποδοτικότητα και, γενικότερα, το ρόλο των μαθητών/τριών (Καζάζη, 2004).

Οι προσδοκίες αναφορικά με τους μαθητές/τις μαθήτριες αφορούν στην ικανότητα μάθησης που είναι έμφυτη και εξελίσσεται και στην επίδοσή τους, η οποία αξιολογείται. Επιπλέον, στοιχεία όπως η αναμονή, υπομονή, οι όχι άσκοπες δραστηριότητες, η ευγένεια, τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα στοιχειοθετούν τις προσδοκίες για το μαθητή που ορίζουν οι θεσμοί της εκπαίδευσης. Οι προσδοκίες αναφορικά με τους/τις εκπαιδευτικούς διαφοροποιούνται από την υιοθέτηση του ρόλου της «μητέρας» στις μικρές τάξεις έως του «ειδήμονα», παιδαγωγού, τεχνικού στις μεγαλύτερες. Η επίδραση που ασκούν οι μαθητές/μαθήτριες στους/στις εκπαιδευτικούς δεν είναι τόσο σημαντική, συγκριτικά με αυτή που τους ασκούν οι θεσμοί της εκπαίδευσης (Καζάζη, 2004).

Η λειτουργία της σχολικής τάξης στηρίζεται στην εξίσωση των μαθητών/μαθητριών με βάση την ηλικία τους, στα κοινά καθήκοντα για όλους τους μαθητές/τις μαθήτριες, στην

ισότητα όλων των μαθητών/μαθητριών απέναντι στο μοναδικό ενήλικα εκπαιδευτικό και στη συστηματική διεργασία αξιολόγησης των επιδόσεών τους. Η αξιολόγηση, οι επιδόσεις και η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών θα οδηγήσουν στη διάκρισή τους σε αυτούς/αυτές που θα προχωρήσουν στα ανώτερα ιδρύματα και σε εκείνους/εκείνες που θα κατευθυνθούν προς τα τεχνικά επαγγέλματα. Η συγκεκριμένη διάκριση θα αποτελέσει και την αφετηρία για τη μετέπειτα διαίρεση και κατανομή των ατόμων στην ιεραρχία (Νικολάου, 2009).

Η αλληλεπίδραση των μαθητών/μαθητριών μεταξύ τους, αλλά και ανάμεσα σε αυτούς και τον/την εκπαιδευτικό επηρεάζει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και την υψηλή επίδοση των μαθητών. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να ενεργοποιεί εκείνες τις συμπεριφορές των μαθητών/μαθητριών του, ώστε να επιτύχει την καλύτερη δυνατή σχολική επίδοση και την ομαλή κοινωνικοποίησή του στο σχολικό πλαίσιο (Μιχαλακόπουλος, 2015).

Επιπλέον, το στιλ (απόλυτο, αυταρχικό, δημοκρατικό) και η κοινωνικοποίηση του/της εκπαιδευτικού επιδρούν στη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται με τους μαθητές/μαθήτριες και επηρεάζει την επίδοσή τους. Γενικά, η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού και η αντίδραση σε αυτήν από το μαθητικό δυναμικό επιδρά στο κοινωνικό κλίμα της τάξης. Για παράδειγμα, όταν η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού είναι αυστηρή και ανεξέλεγκτη, οδηγεί σε εγωισμό, αναρχία, έλλειψη συνεργασίας και κακή επίδοση από την πλευρά των μαθητών/μαθητριών (Καζάζη, 2004).

Αξίζει να αναφερθεί πως η επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογένειας, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών, θεωρείται ιδιαίτερης σημασίας αναφορικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη, αλλά και την προαγωγή της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων οδηγεί στην παγίωση ενός πλαισίου εμπιστοσύνης, ενδιαφέροντος και καλλιέργειας του αισθήματος του ανήκειν για τους μαθητές και τις μαθήτριες, παράγοντες που με τη σειρά τους ενισχύουν τη μάθηση και ενδυναμώνουν την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή τους (Bernieri, 1991).

Γενικά, τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο έχοντας διαφορετικές αφετηρίες ανάλογα με το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκουν οι γονείς τους, γεγονός που καθορίζει ουσιαστικά τόσο την επίδοση, όσο και την περαιτέρω εξέλιξή τους. Έτσι, οι κοινωνιολόγοι καταλήγουν πως οι ίσες ευκαιρίες που προσφέρει το σχολείο δε μπορούν να καλύψουν την ανισότητα που διαπιστώνεται στο σχολείο. Βέβαια, αρκετά παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα καταφέρνουν να σπουδάσουν σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να αλλάξουν τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία (Τάτσης, 1999).

Παρόλα αυτά όμως, τα παιδιά αυτά δεν αποτελούν τον κανόνα. Το σχολείο, όταν είναι προσανατολισμένο στην ιδεολογία των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και δεν αναπληρώνει τα κενά που φέρνουν τα παιδιά από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, καταλήγει στην αναπαραγωγή της ταξικής δομής της κοινωνίας. Το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, παρά τις λύσεις που έχουν προταθεί (ενισχυτική διδασκαλία, καλύτερα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, αντισταθμιστική αγωγή κ.ά.), εξακολουθεί να υφίσταται και να καθορίζει το μέλλον πολλών παιδιών (Νικολάου, 2009).

Η σχολική επίδοση αποτελεί παράγοντα που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πορεία και εξέλιξη του παιδιού και δε μένει ανεπηρέαστη από τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά όλων των εμπλεκομένων, γεγονός που οδηγεί σε αναπαραγωγή ανισοτήτων. Η κοινωνική ανισότητα επηρεάζει και προσδιορίζει τις ικανότητες των μαθητών και τα οικονομικά, μορφωτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, την επίδοση και κατ' επέκταση την ευφυΐα τους. Το σχολείο, εστιασμένο στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις, από φορέας εξάλειψης των ανισοτήτων, παρά τις προσπάθειες εφαρμογής προγραμμάτων στήριξης και ενίσχυσης, μοιραία συνδέει την κοινωνική ανισότητα με την προσωπική ικανότητα των μαθητών/μαθητριών και μετουσιώνεται σε σύστημα διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής επίδοσης (Δασκαλάκης, 2014).

Συμπερασματικά, σε ό,τι αφορά στη σχολική επίδοση και την εκπαίδευση, παρατηρείται πως η εκπαίδευση είναι προσαρμοσμένη σε αξίες και στάσεις που ανταποκρίνονται στη μεσαία τάξη, ενώ είναι ταυτόχρονα αδιαφοροποίητη ως προς τη διαφορετική κοινωνική προέλευση των παιδιών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τα παιδιά με χαμηλή κοινωνική προέλευση που υστερούν αναπτυξιακά σε σχέση με παιδιά υψηλότερων κοινωνικών τάξεων να βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση με την είσοδο τους στην γενική εκπαίδευση. Έτσι, αντί το σχολείο να γεφυρώσει το χάσμα, το διευρύνει. Η επίδοση των μαθητών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης διαφοροποιείται έτσι ακριβώς, όπως και η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Απόρροια όλων των παραπάνω είναι η ελλειμματική επίδοση των κατώτερων κοινωνικοπολιτισμικών τάξεων να οδηγεί στην υποεκπροσώπησή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Πυργιωτάκης, 2009).

Σε ό,τι αφορά στην ομάδα συνομηλίκων, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αυτή αποτελεί πολύ σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης, παρόλο που σε σχέση με τους άλλους (οικογένεια, σχολείο) δεν έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστήμη. Μετά την πρώτη κοινωνική ομάδα της οικογένεια, το παιδί εντάσσεται σε πολλές άλλες ομάδες, όπως αυτή των φίλων κι αυτή των συνομηλίκων συμμαθητών/συμμαθητριών, στις οποίες κοινωνικοποιείται με διαφορετικούς, εξειδικευμένους τρόπους. Η συμμετοχή του παιδιού στις ομάδες των φίλων και συνομηλίκων

συμβάλει στην ενίσχυση της κουλτούρας του παιδικού κόσμου, βασικά σημεία της οποίας είναι η αποδοχή, η ανάπτυξη σχέσεων διαφορετικής ποιότητας μεταξύ των μελών της ομάδας, η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και η δημιουργία ενός πλαισίου φιλίας (Νικολάου, 2009).

Οι φίλοι αποτελούν μοναδική διέξοδο από το αυστηρό πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου και καθιστούν το παιδί αυτόνομο και ικανό να δράσει ανεξάρτητα, όπως οι ενήλικες. Τα παιδιά δημιουργούν ομάδες με τους φίλους, μέσα από τις οποίες αναπτύσσουν την ομαδικότητά τους και κατανοούν το ρόλο των ανθρωπίνων σχέσεων στην κοινωνία και τους κανόνες με τους οποίους πρέπει να ζει. Επίσης, αποτελούν ένα πλαίσιο που παρέχει την άνεση και ελευθερία στο παιδί να εκφράσει ευκολότερα τα συναισθήματά του, τις σκέψεις και τις πράξεις του (Τάτσης, 1999).

Η επίδραση της ομάδας των συνομηλίκων στη μάθηση και, ως εκ τούτου, στην επίδοση του παιδιού είναι καταλυτική, αφού η συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζεται από την παρουσία άλλων, οι οποίοι/οποίες είναι δυνατόν να το ενθαρρύνουν, να το βοηθήσουν, να το εμπνεύσουν ή να το ενοχλήσουν, να το αποθαρρύνουν και να το μπλοκάρουν. Η τάξη με την ομάδα των συμμαθητών/συμμαθητριών είναι δυνατόν να επιδράσει θετικά στο παιδί ως προς τη μάθηση και την επίδοσή του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η επίδραση αυτή πραγματώνεται μέσω της επιβράβευσης, του κοινού σκοπού, των κοινών στόχων και κανόνων, τη συνεργασία, το σεβασμό και την ανάπτυξη του αισθήματος της ασφάλειας. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν η ομάδα των συμμαθητών/συμμαθητριών λειτουργεί ανασταλτικά και αποθαρρυντικά εμποδίζει την απόδοση, τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση του παιδιού στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Καζάζη, 2004).

### **3.5 Η Επίδραση της Σχέσης της Οικογένειας με το Σχολείο στη Σχολική Επίδοση**

Η σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο υπογραμμίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική, ακριβώς επειδή η συνεργασία των δύο αυτών καταλυτικών θεσμών κοινωνικοποίησης του παιδιού φαίνεται να επιδρά θετικά τόσο στους μαθητές και στις μαθήτριες, όσο και στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Greenwood & Hickman, 1991). Η γονεϊκή εμπλοκή προσδιορίζεται ως ένα σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης, ως μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης γονέων και εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της οποίας η συμμετοχή των γονέων είναι προσανατολισμένη στο να συμβάλει στην αποτελεσματική και επιτυχημένη εκπαίδευση του παιδιού της (Christie, 2005).

Η σχέση της οικογένειας με το σχολείο και, γενικότερα, με την εκπαίδευση και με τη μόρφωση επηρεάζεται από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και την προέλευση της πρώτης. Το πολιτιστικό κεφάλαιο της κάθε οικογένειας επηρεάζει τις εκπαιδευτικές προσδοκίες, αφού μέσα από αυτές στοχεύει στην κοινωνική κινητικότητα. Πέραν των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τις οικογένειες, διαφοροποίηση παρουσιάζεται και στον τρόπο συνεργασίας της εκάστοτε οικογένειας με το σχολείο (Μιχαλακόπουλος, 2015).

Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού, περιορίζεται κατά κύριο λόγο στην εποπτεία των εργασιών που η επίλυση ή η ολοκλήρωσή τους πρέπει να γίνει στο σπίτι, κυρίως κατά τις μικρές τάξεις. Το ποσοστό εκείνων των γονέων που εμπλέκεται ενεργά στις δραστηριότητες του σχολικού πλαισίου και στη λήψη αποφάσεων ή σε συλλόγους που αφορούν σε εκπαιδευτικά θέματα είναι ιδιαίτερα χαμηλό. Στο παραπάνω πλαίσιο, υπογραμμίζεται πως το είδος της γονεϊκής εμπλοκής, που ενέχει τη φυσική παρουσία των γονιών τόσο σε εκδηλώσεις, όσο και σε δραστηριότητες που αφορούν στο σχολείο, επηρεάζει τη σχολική επίδοση και επιτυχία των μαθητών/μαθητριών. Πιο συγκεκριμένα, προβάλλεται από την πλευρά των γονιών ξεκάθαρα η σημαντικότητα του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα παιδιά τους και, ως εκ τούτου, μεταφέρονται σε αυτά στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες αναφορικά με τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης, που με τη σειρά τους τις υιοθετούν (Otterbourg, 1998).

Έτσι, η συνεργασία οικογένειας-σχολείου θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, ακριβώς επειδή οι γονείς/κηδεμόνες και οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με κοινά προβλήματα και επηρεάζουν ιδιαίτερα τη συμπεριφορά και την επίδοση του παιδιού. Η εκπαίδευση των παιδιών αρχίζει στο σπίτι, υλοποιείται και διαμορφώνεται στο σχολείο και κατ' επέκταση σε όλους τους κοινωνικούς κύκλους. Η υψηλή επίδοση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συντονισμένη προσπάθεια των δύο αυτών φορέων κοινωνικοποίησης και, ειδικότερα, από τους ισχυρούς δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Μιχαλακόπουλος, 2015).

Η σχέση οικογένειας και σχολείου, αλλά και εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια σχέση βοηθητική, κατά την οποία είναι δυνατόν να αναπτυχθούν διάλογοι αποδοτικής και επιτυχημένης επικοινωνίας με στόχο την προώθηση της μάθησης, αλλά και την επίλυση και διαχείριση δυσκολιών που είναι πιθανόν να προκύψουν (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012). Βασική προϋπόθεση επιτυχίας της παραπάνω σχέσης αποτελεί η αποσαφήνιση και ο διαχωρισμός των ρόλων, αλλά και των ορίων της κάθε πλευράς (Μπεζεβέγκης, 2006).

Στο συνεργατικό αυτό πλαίσιο, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να πληροφορούνται με εκτενή και κατατοπιστικό τρόπο από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί, καθώς και τις διδακτικές μεθόδους που θα ακολουθηθούν. Επίσης, συζητούν τους προβληματισμούς τους και πληροφορούνται τους σύγχρονους και ενδεδειγμένους παιδαγωγικούς τρόπους προσέγγισης των παιδιών τους. Ταυτόχρονα, ο/η εκπαιδευτικός μαθαίνει τις σκέψεις των γονέων και κηδεμόνων, γεγονός που του παρέχει τη δυνατότητα να τις αξιοποιήσει, ώστε να βελτιώσει το σχολικό κλίμα και να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και, κατ' επέκταση, στην καλύτερη επίδοση του παιδιού.

Μέσα από τη συνεργασία των δύο αυτών θεσμών, το σχολείο αποφεύγει την εσωστρέφεια και ανοίγεται προς την κοινωνία (Μπρούζος, 1998). Επιπλέον, η συνεργασία αυτή μπορεί να κριθεί αποτελεσματική ως προς την έγκαιρη παρέμβαση, διαχείριση και αντιμετώπιση στην περίπτωση μαθησιακών, συμπεριφορικών και άλλων προβλημάτων μέσα στη σχολική τάξη (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Επιπλέον, τονίζεται πως η ανάπτυξη μια συστηματικής, στενής σχέσης και επικοινωνίας των γονιών με το σχολείο σχετίζεται με το βαθμό επιτυχίας των παιδιών σε αυτό, ακριβώς επειδή τα παιδιά παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση και καλύτερη σχολική επίδοση, αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζουν ενδυνάμωση και βελτίωση της αυτοεικόνας τους (Georgiou & Christou, 2000· Hong & Ho, 2005).

Σε ό,τι αφορά στις δυσκολίες που είναι δυνατόν να παρουσιαστούν, η διαφορά ανάμεσα στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών και των οικογενειών των χαμηλών στρωμάτων αποτελεί τροχοπέδη στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Σύμφωνα με την Isambert - Zamati (1976, όπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 1985), οι γονείς των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο για να ενημερωθούν για τα παιδιά τους σε αντίθεση με εκείνους των κατώτερων στρωμάτων ή παιδιών που μειονεκτούν. Το γεγονός αυτό επηρεάζει την προσοχή των δασκάλων ως προς τα παιδιά των συγκεκριμένων γονιών με τα οποία ασχολούνται περισσότερο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Νόβα - Καλτσούνη, 2010).

Γενικά, σύμφωνα με έρευνα των Cotton και Wikelund (1989, όπ. αναφ. στο Νόβα - Καλτσούνη, 2010) στο πλαίσιο της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας εντάσσονται όλες οι δραστηριότητες στις οποίες με κάθε τρόπο συμμετέχουν οι γονείς, από το διάβασμα στο σπίτι, μέχρι τις συζητήσεις για το σχολείο, τις συνελεύσεις και τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων. Η εμπλοκή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους επιδρά θετικά στην επίδοσή τους στο σχολείο. Έτσι, όσο μεγαλύτερη είναι η εμπλοκή τους, τόσο υψηλότερη είναι

και η σχολική επίδοση των παιδιών τους. Επιπλέον, όσο νωρίτερα ξεκινήσει η γονεϊκή εμπλοκή, τόσο μεγαλύτερα και σημαντικά είναι τα αποτελέσματά της στην πορεία του παιδιού στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Αναντίρρητα, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο θα διέπει η αλληλοκατανόηση και η αλληλοϋποστήριξη, θα παρέχει αυξημένα κίνητρα μάθησης και θα βοηθά στη βελτίωση της σχέσης όλων των παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτό (Greenwood & Hickman, 1991). Έτσι, μέσα από την προσπάθεια αυτής της συνεργασίας, παρέχεται η δυνατότητα άμβλυνσης των ήδη κατεστημένων ανισοτήτων που φέρουν τα παιδιά, καθώς εισέρχονται στο σχολείο.

Αξίζει να αναφερθεί, η σημαντικότητα του ρόλου της σχέσης της οικογένειας με το σχολείο ως προς τον περιορισμό των ποσοστών της μαθητικής διαρροής. Υπογραμμίζεται σχετικά, πως η συνεργασία και η αποδοτική αυτή σχέση οικογένειας και σχολείου αποτελεί την αντιμετώπιση σε σημαντικό βαθμό της μαθητικής διαρροής (Πυργιωτάκης, 2009).

Γενικά, τονίζεται πως η συνεργασία οικογένειας και σχολείου και, πιο συγκεκριμένα, γονιών και εκπαιδευτικών προσφέρει πολλαπλά οφέλη ως προς τη μάθηση και γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού τόσο στους ίδιους τους γονείς, όσο και στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στα παιδιά. Αναλυτικότερα, τα παιδιά των γονιών που βρίσκονται σε συνεργασία με το σχολείο παρουσιάζουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και διαμορφώνουν θετικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στη μάθηση και την εκπαίδευση. Επίσης, παρουσιάζουν καλύτερη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη, ενώ φαίνεται να μεταβαίνουν περισσότερο ομαλά στα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Yuen, 2011).

Οι γονείς από την πλευρά τους κατανοούν καλύτερα τόσο τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται στο σχολείο, όσο και τις ανάγκες και σκέψεις των παιδιών τους, ενδυναμώνοντας ακόμα περισσότερο τη σχέση και την επικοινωνία τους. Επιπλέον, βελτιώνουν τη σχέση τους με τα παιδιά τους, παρακολουθούν την πρόοδό τους, αποκτούν νέες δυνατότητες και δεξιότητες, ώστε να είναι περισσότερο ικανοί να τα υποστηρίξουν, εκτιμούν περισσότερο την εργασία των εκπαιδευτικών και νιώθουν ικανοποίηση από το σχολικό πλαίσιο και, ειδικότερα, από την καλή συνεργασία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Μυλωνάκου-Κέκε, 2019).

Τέλος, σε ό,τι αφορά στους εκπαιδευτικούς, μέσω της εποικοδομητικής επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, κατανοούν καλύτερα το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των παιδιών, τις ανάγκες τους και τις οικογενειακές πρακτικές των γονιών τους. Το γεγονός αυτό τους διευκολύνει να προσαρμόσουν αναλόγως τις δικές τους πρακτικές και το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, ώστε να γίνει περισσότερο αποδοτικό. Επιπλέον, το έργο τους διευκολύνεται

από την υποβοήθηση των γονέων, ενώ ταυτόχρονα με τη συμμετοχή των γονέων βελτιώνουν τις πρακτικές, τα μεθοδολογικά τους εργαλεία και τις προσεγγίσεις που εφαρμόζουν (Hornby, 2011· Μυλωνάκου-Κέκε, 2019).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ανάπτυξη μιας ουσιαστικής επικοινωνίας και ενός σταθερού πλαισίου συνεργασίας μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου προσφέρει τόσο στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και στην ίδια την ανάπτυξη του παιδιού τη διάσταση της συνέχειας ανάμεσα στα δύο πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, είναι δυνατόν, μέσα από αυτήν τη συνεργασία, να αξιοποιούνται και στα δύο πλαίσια ως ένα συνεχές οι εμπειρίες που προέρχονται από το κάθε ένα ξεχωριστά με στόχο την πρόοδο και τη γενικότερη εξέλιξη του παιδιού (Foot, Howe, Cheyne, Terras, & Rattray, 2002).

Μέσα από την επικοινωνία και την καλή συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο, φαίνεται να ωφελούνται όλοι οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως τα παιδιά. Αναλυτικότερα, υπογραμμίζεται πως βελτιώνεται η επίδοσή τους, αποφεύγονται φαινόμενα μαθητικής διαρροής, αυξάνεται ο βαθμός συμμετοχής και το ενδιαφέρον τους στη σχολική τάξη, παρουσιάζουν αυξημένη ευθύνη για μάθηση, είναι περισσότερο συστηματικά και υπεύθυνα σε ό,τι αφορά στις εργασίες τους στο σπίτι, αναπτύσσουν περισσότερο τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, αποκτούν θετικότερη στάση και συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον και προετοιμάζονται για την αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών που θα αντιμετωπίσουν στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Γενικά, τονίζεται πως η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου είναι αναγκαία, απαραίτητη και επιβεβλημένη, ακριβώς επειδή είναι δυνατόν να προσφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα τόσο ως προς την καλλιέργεια, την ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, όσο και ως προς την πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση κατά την εμφάνιση τυχόν δυσκολιών στο παιδί, αναφορικά με τη μάθηση ή την συμπεριφορά του. Οι δύο αυτοί φορείς κοινωνικοποίησης θα πρέπει να συνεργάζονται σε ένα πλαίσιο προσανατολισμένο στην αγωγή και κοινωνικοποίηση του παιδιού σε πνεύμα καλής επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλοσυμπλήρωσης με διάρκεια και θετική εκατέρωθεν διάθεση (Δασκαλάκη, Δρόσος, & Κυρίδης, 2002).



### 3.6 Η Διάσταση του Φύλου στο Σχολείο και στη Σχολική Επίδοση

Στη σχετική με τη σχολική επίδοση βιβλιογραφία και έρευνα, υπάρχουν αρκετές μελέτες αναφορικά με τη διάσταση και επίδραση του φύλου σε αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, ήδη από τη δεκαετία του 1990 ξεκίνησε να μελετάται η επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών και εφήβων (Coley, 2001).

Αναλυτικότερα, έρευνες αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα, τις γραπτές δεξιότητες και την κατανόηση του κειμένου τόσο στις ΗΠΑ, στη Μεγάλη Βρετανία, όσο και στην Ελλάδα, υποστηρίζουν πως τα κορίτσια παρουσιάζονται να έχουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια. Επιπλέον, υπογραμμίζεται πως τα κορίτσια αποτελούν πλειοψηφία στα λύκεια και στα πανεπιστήμια (Arnot, David, & Weiner, 1999· Μαραγγουδάκη, 2003· Willingham & Cole, 1997· Ψάλτη, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, & Σακκά, 2007).

Παρά τη σημαντική πρόοδο που παρουσιάζουν τα κορίτσια, αυτή έχει ωθήσει τους ερευνητές να κάνουν λόγο για κατάργηση του διαχωρισμού των φύλων αναφορικά με την επιλογή των μαθημάτων, ωστόσο η διαμόρφωση της σχολικής τους επίδοσης αποτελεί μια ιδιαίτερα περίπλοκη διάσταση. Σε μία δεύτερη ανάγνωση των ερευνών, φαίνεται πως οι επιλογές των φύλων εξακολουθούν να επηρεάζονται και να λαμβάνουν χώρα σύμφωνα με τα έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα με την υπερεκπροσώπηση των αγοριών σε θετικές σχολές και των κοριτσιών σε ανθρωπιστικές, τα επαγγέλματα και οι επιλογές φαίνεται να ακολουθούν τη διάκριση σε γυναικεία και ανδρικά και, τέλος, η κοινωνική τάξη φαίνεται να οξύνει τη διάσταση και τις διαφορές ανάμεσα στα φύλα (Arnot, David, & Weiner, 1999· Teese, Davies, Charlton, & Polesel, 1995).

Οι στερεοτυπικές θέσεις, αναφορικά με την επίδοση των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο και συγκεκριμένα στα σχολικά μαθήματα, φαίνεται να αποτυπώνεται και στις αντιλήψεις των μαθητών/μαθητριών για την επίδοσή τους αυτά (Arnot, David, & Weiner, 1999). Αναλυτικότερα, μαθήματα που εντάσσονται στις θετικές επιστήμες υπογραμμίστηκαν ως ανδρικά περισσότερο και μαθήματα των θεωρητικών επιστημών, της ψυχολογίας, των ξένων γλωσσών κ.λπ. ως περισσότερο γυναικεία, επιβεβαιώνοντας την παραδοσιακή διάσταση στη συσχέτιση ανδρισμού και θετικών επιστημών και θηλυκότητας με τις ανθρωπιστικές-κοινωνικές, θεωρητικές επιστήμες (Ψάλτη, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, & Σακκά, 2007· Arnot, David, & Weiner, 1999).

Σε ό,τι αφορά στην οπτική των γονέων αναφορικά με την επίδοση του παιδιού τους και, ειδικότερα, τις αιτιακές αποδόσεις που δίνουν στην επιτυχία και καλή επίδοση, αλλά και στην αποτυχία και κακή επίδοσή τους στις σχολικές δραστηριότητες, αξίζει να σημειωθεί πως

παρουσιάζει διαφοροποίηση με βάση το φύλο του παιδιού (Γωνιδά-Μπαμνίου, και συν., 2008). Αναλυτικότερα, σε ότι αφορά στα σχολικά-διδασκτικά αντικείμενα, κυριαρχεί η άποψη πως τα μαθηματικά και, γενικότερα, τα θετικά μαθήματα ταιριάζουν στα αγόρια, ενώ στα κορίτσια τα θεωρητικά μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα, αποδίδουν την καλή επίδοση των αγοριών στα μαθηματικά στις έμφυτες ικανότητες και το ταλέντο τους, ενώ οι αντίστοιχες καλές επιδόσεις των κοριτσιών σε αυτά αποδίδονται στην προσπάθεια και στο διάβασμά τους και όχι σε κάποιο έμφυτο ταλέντο ή σε υψηλές ικανότητες (Räty, Vänskä, Kasanen, & Kärkkäinen, 2002).

Στο παραπάνω πλαίσιο, τα κορίτσια αποθαρρύνονται στο να επιλέξουν και να ακολουθήσουν ακαδημαϊκή πορεία σε κλάδους που σχετίζονται με τα μαθηματικά, επιβεβαιώνοντας έτσι την έμφυλη διαφοροποίηση ως προς την επιλογή των σπουδών, και κατευθύνονται κατά κύριο λόγο σε κλάδους προς τα παραδοσιακά παγιωμένα γυναικεία επαγγέλματα, που προσφέρουν τη δυνατότητα συμβιβασμού των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων με τις υποχρεώσεις τους στο οικογενειακό πλαίσιο και το νοικοκυριό (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Μαζηρίδου, & Κιοσέογλου, 2003).

Στην Ελλάδα, τονίζεται πως οι γονείς αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους ανάλογα με το φύλο τους. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται πως η έλλειψη προσπάθειας θεωρείται η αιτία της αποτυχίας των αγοριών, σε αντίθεση με τα κορίτσια που στην περίπτωσή τους αιτία αποτελεί η μειωμένη ικανότητα τους. Επιπλέον, η επιτυχία στην περίπτωση των κοριτσιών συνήθως αποδίδεται στην τύχη, σε αντίθεση με τα αγόρια των οποίων η επιτυχία αποδίδεται τις αυξημένες ικανότητές τους (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994).

Επιπρόσθετα, στα πλαίσια της εκπαίδευσης, το σχολείο φαίνεται να παρέχει και να μεταβιβάζει στα παιδιά αρκετές πληροφορίες μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους ρόλους των δύο φύλων και τα στερεότυπα της θηλυκότητας και του ανδρισμού, αναπαράγοντας σε σημαντικό βαθμό τη στερεοτυπικά παγιωμένη ανισότητά τους (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004).

Σύμφωνα με τον Θάνο και την Μπουνά (2016), το σχολείο μέσα από άτυπες, αλλά και τυπικές διαδικασίες συμβάλλει στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η συμβολή αυτή επιτυγχάνεται μέσω του επίσημου αναλυτικού, αλλά και κρυφού αναλυτικού προγράμματος, μέσω των σχολικών εγχειριδίων που αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα, μέσω των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων των μαθητών/μαθητριών, μέσω του έμφυλα διαχωρισμένου επαγγελματικού προσανατολισμού των παιδιών που προάγει, μέσω των έμφυλα διαφοροποιημένων προσδοκιών των εκπαιδευτικών,

αλλά και την κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο τους ανά βαθμίδα και ειδικότητα, με την οποία παρατηρούν τα παιδιά.

Επιπλέον, σημαντικός θεωρείται και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ακριβώς επειδή μέσα από τη διαφοροποιημένη συμπεριφορά τους και διαντίδρασης με τους μαθητές και τις μαθήτριες, επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση της έμφυλης τους ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες τιμωρίες, να διαχωρίζουν έμφυλα τα παιδιά σε ομάδες αυξάνοντας το στερεοτυπικό ανταγωνισμό των φύλων, να έχουν και να εκφράζουν διαφοροποιημένες προσδοκίες με βάση τις έμφυλες στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις επιδόσεις των παιδιών στα μαθησιακά αντικείμενα, να κατηγοριοποιούν τα γνωστικά αντικείμενα με βάση το φύλο και να ερμηνεύουν τις επιτυχίες και αποτυχίες των μαθητών και μαθητριών αντίστοιχα. (Δελιγιάννη - Κουϊμτζή & Σακκά, 2005· Μπούνα, 2019). Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται πως το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση, προωθεί την έμφυλη κατηγοριοποίηση των σπουδών και επαγγελματιών μέσα από την προβολή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προτύπων με βάση το φύλο (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997).

Γενικά, τόσο το σχολείο, όσο και η οικογένεια, διαδραματίζουν εξαιρετικά σημαντικούς ρόλους ως προς τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας των παιδιών, ακριβώς επειδή στο πλαίσιο τους τα παιδιά έρχονται σε επαφή, παρατηρούν, αντιλαμβάνονται και υιοθετούν ασυνείδητα τους έμφυλους ρόλους των φύλων και τις σχετικές με αυτό αντιλήψεις, όπως τους τις υπαγορεύει η εκάστοτε κοινωνία (Μπούνα, 2019).

### **3.7 Σχολείο και Κοινωνική Ανισότητα**

Στο πλαίσιο της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά και ειδικότερα η κοινωνική τάξη, επηρεάζουν σημαντικά αρκετές πτυχές της κοινωνικοποίησης του ατόμου και διαπερνούν τις δράσεις και τις επιλογές του. Αναφορικά με το χώρο της εκπαίδευσης, υποστηρίζεται πως, παρά τη δημοκρατικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και τη διάρθρωσή του με κριτήριο επιλογής την κοινωνική ικανότητα και όχι την κοινωνική προέλευση η οποία τυπικά διευκολύνει την κοινωνική άνοδο των παιδιών που προέρχονται από κατώτερα στρώματα, φαίνεται, κατά τη λειτουργία του, να αναπαράγει αθόρυβα την κοινωνική ανισότητα, στηριζόμενο σε κοινωνικά κριτήρια (Μυλωνάς, 1998).

Αναφορικά με την ανισότητα στην εκπαίδευση, αξίζει να αναφερθούν ορισμένες προσεγγίσεις που έχουν ως στόχο την ερμηνεία της με βάση παράγοντες όπως η χρήση της γλώσσας, το πολιτισμικό κεφάλαιο και η διατήρηση της κοινωνικής τάξης.

Σε ό,τι αφορά στη γλωσσική ανάπτυξη ως παράγοντα διαφοροποίησης και αναπαραγωγής των ανισοτήτων, ο Bernstein (1971) στη θεωρία του παρουσιάζει την εξάρτηση της γλωσσικής ανάπτυξης του ατόμου από την κοινωνική του τάξη, την επίδρασή της στη σχολική επίδοση των μαθητών και μαθητριών και την κοινωνική κινητικότητα που αυτή προσφέρει.

Αναλυτικότερα, η κοινωνικοπολιτισμική προέλευση του ατόμου επηρεάζει τη γλωσσική τους ανάπτυξη στο πλαίσιο της οικογένειας, γεγονός που λειτουργεί περιοριστικά στη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού, αλλά και στην επαγγελματική και κατ' επέκταση κοινωνική εξέλιξη και κινητικότητά του. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται πως η προέλευση από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα της κατώτερης και μεσαίας κοινωνικής τάξης καθλώνει τα άτομα σε κοινωνική στασιμότητα, ακριβώς επειδή διαθέτοντας μια ιδιαίτερα περιορισμένη γλωσσική εξέλιξη, περιορίζονται ως προς τις μορφωτικές τους δυνατότητες και την κοινωνική τους ανέλιξη. Σύμφωνα με το Bernstein (1971), η κοινωνική δομή της κατώτερης και της μεσαίας κοινωνικής τάξης είναι τέτοια που επιτρέπει να καλλιεργηθούν εντελώς διαφορετικές γλωσσικές δυνατότητες στην καθεμιά από αυτές. Έτσι, προκύπτουν δύο διαφορετικές γλωσσικές μορφές, η τυπική και η κοινή, με τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που στη συνέχεια τις μετονομάζει σε καλλιεργημένο και περιορισμένο γλωσσικό κώδικα αντίστοιχα.

Σε ό,τι αφορά στην κοινωνικοποίηση, η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει πως υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στους τρόπους συμπεριφοράς και στις μορφές κοινωνικοποίησης που υιοθετεί η κάθε οικογένεια. Ανάλογα με το γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας της οικογένειας, επιλέγεται από τους γονείς και διαφορετική συμπεριφορά και άσκηση ελέγχου (Πυργιωτάκης, 2009).

Υπάρχουν οι ρολοκεντρικές οικογένειες, στις οποίες ο ρόλος και η συμπεριφορά του ατόμου καθορίζεται από τη θέση που κατέχει, το φύλο, την ηλικία του, αλλά και οι προσωποκεντρικές οικογένειες, στα πλαίσια των οποίων δίνεται έμφαση στο ίδιο το πρόσωπο, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Μέσα από τους παραπάνω διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς, προκύπτουν δύο διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας. Το κλειστό σύστημα επικοινωνίας, που χαρακτηρίζει τις ρολοκεντρικές οικογένειες και οδηγεί στην ανάπτυξη περιορισμένου γλωσσικού κώδικα, και το ανοικτό σύστημα επικοινωνίας που χαρακτηρίζει τις προσωποκεντρικές οικογένειες και συντελεί στη διαμόρφωση καλλιεργημένου γλωσσικού

κώδικα. Τα παιδιά που έχουν υιοθετήσει τον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα προσαρμόζονται με μεγαλύτερη ευκολία στις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου συγκριτικά με τα παιδιά που έχουν αναπτύξει τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, γεγονός που επηρεάζει καταλυτικά και τη διαμόρφωση της σχολικής τους επίδοσης (Νικολάου, 2005).

Γενικά, η θεωρία του Bernstein υποστηρίζει πως αιτία της μορφωτικής υπανάπτυξης αποτελεί ο περιορισμένος λεκτικός κώδικας και η γλωσσική φτώχεια της εργατικής τάξης, ενώ η μορφωτική υπεροχή οφείλεται στη λεκτική άνεση του καλλιεργημένου κώδικα της μεσαίας τάξης. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε πως διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες χρησιμοποιούνται ανά κοινωνική τάξη, οι οποίοι είναι απόλυτα κατανοητοί στα πλαίσια της τάξης που χρησιμοποιούνται, ωστόσο αποτελούν βασικό εμπόδιο για την κοινωνική κινητικότητα των ατόμων (Νικολάου, 2005). Στην παραπάνω θεωρία ασκήθηκε κριτική ως προς τη δογματικότητα των θέσεων της και ιδιαίτερα ως προς το χαρακτηρισμό της γλωσσικής διαφοροποίησης της κατώτερης τάξης ως γλωσσική υστέρηση, αφού οι γλωσσικές διαφοροποιήσεις δεν καθιστούν τους ανθρώπους δύο τάξεων ανώτερους ή κατώτερους (Πυργιωτάκης, 2009)

Αναφορικά με την επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών, ο Bourdieu (1966, όπ. αναφ. στο Φραγκουδάσκ, 1985) με τη θεωρία του υποστηρίζει πως αυτό αποτελεί κύριο παράγοντα αναπαραγωγής και διατήρησης των κοινωνικοοικονομικών δομών. Στο πολιτισμικό κεφάλαιο, ενέχονται η κουλτούρα του ατόμου, οι αξίες, οι γνώσεις και τα πνευματικά χαρακτηριστικά που μεταφέρονται σε αυτό από την οικογένειά του, η γλώσσα που χρησιμοποιεί και το κοινωνικό του κεφάλαιο (Ασκούνη, 2007).

Σε ό,τι αφορά στο κοινωνικό κεφάλαιο, αυτό επηρεάζεται από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένεια, αντιπροσωπεύει τις αξίες και πεποιθήσεις του κάθε ατόμου, τις γνώσεις, τις αντιλήψεις και τις στάσεις ζωής του, τις δεξιότητες τις οποίες διαθέτει και όλες τις κοινωνικές επιταγές με τις οποίες έχει εναρμονιστεί και υιοθετήσει ήδη από την πρώτη φάση κοινωνικοποίησής του στο πλαίσιο της οικογένειας (Πατερέκα, 1986). Όλα τα παραπάνω είναι άμεσα επηρεασμένα από την κοινωνική τάξη της οικογένειας του ατόμου-παιδιού και, σύμφωνα με τον Bourdieu, αν το παιδί προέρχεται από την κυρίαρχη τάξη μιας κοινωνίας, δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική του πορεία, ακριβώς επειδή το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής της κουλτούρας της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης (Kennett, 1973).

Στο παραπάνω πλαίσιο, η οικογένεια και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επιδρούν σε σημαντικό βαθμό στην κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτική πορεία του παιδιού. Οι επιλογές και δράσεις του παιδιού καθορίζονται από την κουλτούρα και το πολιτισμικό κεφάλαιο που

μεταφέρεται σε αυτό από το πλαίσιο της οικογένειάς του. Το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, σε συνδυασμό με τα κοινωνικοοικονομικά της χαρακτηριστικά, επιδρά στη σχολική επίδοση του παιδιού και τη διαμορφώνει, αναπαράγοντας σε μεγάλο βαθμό τις υπάρχουσες ανισότητες (Φραγκουδάκη, 1985).

Επιπρόσθετα, το σχολείο λόγω της υιοθέτησης από αυτό του πολιτιστικού κεφαλαίου της κυρίαρχης και μεσαίας τάξης, αναπόφευκτα μέσα από τους προσανατολισμένους σε αυτό μηχανισμούς αξιολόγησης, αναπαράγει τις εκάστοτε κοινωνικές ανισότητες. Έτσι, τα παιδιά κατά την εισαγωγή τους στο σχολείο χαρακτηρίζονται από διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, με αποτέλεσμα κάποια από αυτά να ευνοούνται από το προσανατολισμένο στο ίδιο με το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο του συστήματος και κάποια που φέρουν διαφορετικό από αυτό να μην ευνοούνται (Ασκούνη, 2007).

Σύμφωνα με τον Bourdieu (1966, όπ. ανάφ. στο Φραγκουδάκη, 1985), κάθε οικογένεια, εξαιτίας του διαφορετικού πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου που τη χαρακτηρίζει, επενδύει διαφορετικά κατά την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού της και, ως εκ τούτου, επηρεάζει και τη σχολική του επίδοση. Επιπλέον, η μη εναρμόνιση των κατώτερων τάξεων με την υιοθετημένη από το σχολείο κουλτούρα της επικρατούσας κοινωνικής τάξης οδηγεί το σχολείο στο να εκλάβει την κουλτούρα των παιδιών αυτών ως ελλιπή και κατώτερη, αν και η χαμηλή επίδοσή τους δεν οφείλεται στην κατώτερη κουλτούρα τους, αλλά στο διαφορετικό προσανατολισμό του σχολείου ως προς αυτήν.

Στο παραπάνω πλαίσιο γίνεται αντιληπτό πως η πολιτισμική κουλτούρα είναι αυτή που διαμορφώνει την άριστη σχολική επίδοση του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, το φτωχό πολιτισμικά οικογενειακό πλαίσιο είναι εκείνο το οποίο θα στερήσει από το παιδί τα αναγκαία πνευματικά εφόδια, σε αντίθεση με ένα πλούσιο πολιτισμικά οικογενειακό πλαίσιο, που έχει τη δυνατότητα να παρέχει όλα εκείνα τα απαραίτητα υλικά και άυλα εφόδια στο παιδί που θα το καταστήσουν ικανό να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Bourdieu & Passeron, 2014).

Συμπερασματικά, η σχολική επίδοση δεν εξαρτάται από την κουλτούρα της κατώτερης κοινωνικά τάξης, αλλά από το χαρακτηρισμό της ως κατώτερης από την πλευρά του σχολείου και την εναρμόνιση των δράσεών του με την κουλτούρα της ανώτερης κοινωνικής τάξης (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009).

Τέλος, σε ό,τι αφορά στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και την εκπαίδευση, κύριος εκπρόσωπος της φονξιοναλιστικής θεωρίας είναι ο Parsons. Με βάση τη συγκεκριμένη θεώρηση, το κοινωνικό σύστημα διαπλέκει τον παράγοντα των αξιών, την κοινωνική δομή και την προσωπικότητα. Έτσι, κάθε κοινωνική δράση λαμβάνει χώρα από ένα άτομο που δρα,

προσδιορίζεται από ορισμένο σκοπό και επηρεάζεται από τις αξίες και το σύστημα αξιολόγησης του δρώντος. Στο παραπάνω πλαίσιο, ως βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης ορίζονται η κοινωνικοποίηση και η επιλογή. Σε ό,τι αφορά στη δημιουργία των διαφορών, υποστηρίζεται πως αυτές πηγάζουν από το αξιακό πλαίσιο, τις αντιλήψεις και προσδοκίες της εκάστοτε οικογένειας, αλλά και το προσωπικό ενδιαφέρον για εργασία στο σχολικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, οι εκπαιδευτικές ανισότητες προσδιορίζονται στη λειτουργική δομή και οργάνωση του σχολικού μηχανισμού και όχι στην ταξική διαφοροποίηση και την κοινωνική προέλευση, με αποτέλεσμα να αγνοούνται οι επιδράσεις τους στη σχολική επιτυχία. Σύμφωνα με την παραπάνω θέση, το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί αξιολογικά και επιλεκτικά ως προστάδιο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Υπό αυτή την οπτική, οι μαθητές και οι μαθήτριες νοούνται ως ίσοι και ίσες κατά την είσοδό τους στο σχολικό πλαίσιο και, στη συνέχεια, αμείβονται δίκαια ανάλογα με την εργασία τους και το βαθμό αφοσίωσής τους στο αξιακό σύστημα που το σχολείο τους μεταδίδει (Νικολάου, 2005).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### Ψηφιακή Εποχή και Κοινωνικοποίηση

#### 4.1 Νέες Τεχνολογίες και Κοινωνικοποίηση του Παιδιού

Η κοινωνικοποίηση και η αγωγή του παιδιού δε μπόρεσε να μείνει ανεπηρέαστη από την ανάπτυξη της τεχνολογίας και των νέων μέσων μετάδοσης της πληροφορίας. Στη σύγχρονη εποχή, η συμβολή παραγόντων σχετικών με τις νέες τεχνολογίες στην κοινωνικοποίηση και αγωγή του παιδιού είναι αναπόφευκτη (Νικολάου, 2005). Η χρήση τόσο τεχνολογικών μέσων και προϊόντων, όσο και μέσων και προϊόντων επικοινωνίας από τους νέους και τις νέες απασχολεί έντονα την έρευνα, με αποτέλεσμα να διατίθενται πλούσια εμπειρικά δεδομένα στη σχετική βιβλιογραφία (Lauricella, Cingel, Blackwell, Wartella, & Conway, 2014).

Ερευνητικά έχει καταδειχθεί ότι η χρήση του διαδικτύου από τους νέους αυξάνεται με το πέρασμα του χρόνου, με αποτέλεσμα οι έφηβοι να είναι περισσότερο ενεργοί σε αυτό, συγκριτικά με τα παιδιά (George & Odgers, 2015). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως το 2018, σύμφωνα με στοιχεία της ευρωπαϊκής στατιστικής αρχής, ο μέσος όρος χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στα άτομα ηλικίας 16-24 στην Ευρωπαϊκή Ένωση εκτοξεύτηκε στο 88%, με χώρες όπως η Δανία, η Κροατία και η Τσεχία να καταγράφουν στην ίδια κατηγορία ποσοστό 97%. Στην Ελλάδα καταγράφηκε, επίσης, καθολικό σχεδόν ποσοστό συμμετοχής (96%) των νέων ηλικίας 16-24 στα κοινωνικά δίκτυα.

Βασικό ερώτημα της έρευνας τα τελευταία χρόνια αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες, το διαδίκτυο και τα ψηφιακά παιχνίδια κατά τη διαδικασία κατασκευής της ταυτότητάς τους, αλλά και το πως προσλαμβάνονται τα τεχνολογικά μέσα στην καθημερινότητά τους, δεδομένης της ποικιλίας και της πολλαπλότητας των διαφορετικών κοινωνικών πλαισίων στα οποία εντάσσονται (Paus-Hasebrink, 2018).

Σήμερα, οι περισσότεροι άνθρωποι που έχουν γεννηθεί από το 1980 κι έπειτα διαθέτουν ένα είδος νέας τεχνογνωσίας και ιδιαίτερων προτιμήσεων μάθησης, ωστόσο οι επιδράσεις των νέων τεχνολογικών μέσων δεν είναι ίδιες ή κοινές για όλους τους χρήστες, αφού εντοπίζονται σημαντικές συμπεριφορικές διαφορές, όχι μόνο μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, αλλά και μεταξύ των ανθρώπων-χρηστών. Έτσι, κριτήριο για να χαρακτηριστεί κάποιος/κάποια ως ένα άτομο που διαθέτει δεξιότητες της νέας τεχνογνωσίας δεν είναι η ηλικιακή του ομάδα, αλλά αφενός η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη που δείχνει απέναντι στα νέα μέσα και στο



διαδίκτυο και, αφετέρου, ο τρόπος που τα ενσωματώνει στη ζωή και την καθημερινότητά του (Hargittai, 2010).

Σύμφωνα με σχετικές μελέτες, παράγοντες που επηρεάζουν τη ψηφιακή συμπεριφορά μεταξύ των νέων χρηστών του διαδικτύου σε παγκόσμιο επίπεδο είναι τα γεωγραφικά, οικονομικά, πολιτιστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα κάθε περιοχής. Αναλυτικότερα, φαίνεται πως στις βιομηχανικές χώρες με υψηλή διείσδυση στο διαδίκτυο οι νέοι-χρήστες λαμβάνουν διαφορετικά εκπαιδευτικά και μαθησιακά ερεθίσματα, εκδηλώνουν τα προσωπικά ψηφιακά ενδιαφέροντά τους, υιοθετούν και αναπτύσσουν τις δικές τους αποκλίνοσες ή μη στάσεις αναφορικά με την ασφάλεια στον κυβερνοχώρο. Γενικά, η χρήση των τεχνολογικών μέσων εξαρτάται από διάφορες μεταβλητές, όπως η χώρα διαμονής, το μορφωτικό επίπεδο, το εισόδημα, το φύλο, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις τεχνικές γνώσεις, το πολιτιστικό και εθνικό υπόβαθρο (Genner & Süß, 2017).

Στην ψηφιακή εποχή, τα τεχνολογικά μέσα λαμβάνουν χώρα και αξιοποιούνται σε όλους τους τομείς της ζωής και καθημερινότητας του ατόμου, με το κάθε μέσο πληροφόρησης και επικοινωνίας να διαδραματίζει συγκεκριμένο ρόλο σε κάθε στάδιο της ζωής του ανθρώπου. Έτσι, εντοπίζονται στα οικογενειακά και τα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα και συμβάλλουν στην πρωτογενή κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσω του κινηματογράφου, του ραδιοφώνου, της τηλεόρασης, του βίντεο, του ηλεκτρονικού υπολογιστή, του διαδικτύου και της κινητής τηλεφωνίας (Hargittai, 2010).

Οι νέες τεχνολογίες φαίνεται να διαδραματίζουν ολοένα και καταλυτικότερο ρόλο σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δράσης. Η ανάπτυξή τους χαρακτηρίζεται ραγδαία σε κάθε επίπεδο και πλέον είναι συνυφασμένες με κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, ασκώντας ιδιαίτερη επίδραση στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος ο τομέας της εκπαίδευσης.

Η επίδραση της τεχνολογίας στους μαθητές της σύγχρονης εποχής αυξάνεται με τέτοιους ρυθμούς που οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να ακολουθήσουν ως ένα βαθμό τις εξελίξεις. Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Μ.Μ.Ε.) σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες τείνουν να λειτουργούν ανταγωνιστικά, αλλά και συμπληρωματικά με το σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα, αφού διεκδικούν μεγάλο μέρος της προσοχής των μαθητών/μαθητριών. Η πλειοψηφία των παιδιών διαθέτει ένα κινητό τηλέφωνο (smartphone), ένα tablet, ηλεκτρονικό υπολογιστή και πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Οι υπέρμαχοι της χρήσης των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης τονίζουν πως αυτές βοηθούν τα παιδιά να τελειοποιήσουν τις γνώσεις τους, αφού σε σύγκριση με τα βιβλία που απαρχαιώνονται, προσφέρουν πρόσβαση στη σύγχρονη επικαιροποιημένη γνώση

(Ballantine & Hammack, 2015). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεώρηση, τα παιδιά θα πρέπει να διδαχθούν σωστά τόσο τον τρόπο με τον οποίο θα αποκτούν πρόσβαση στις πληροφορίες και τη γνώση, όσο και τις δεξιότητες για σωστή αξιολόγηση της ακρίβειας και της εγκυρότητάς τους. Οι νέες τεχνολογίες θα πρέπει να θεαθούν ως τα εργαλεία του μέλλοντος και για τον λόγο αυτό οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει να εξοικειωθούν από νωρίς στη χρήση τους με στόχο την περαιτέρω γνώση και επίλυση προβλημάτων. Στον αντίποδα όλων των παραπάνω υποστηρίζεται πως δεν υπάρχουν αποτελέσματα που μπορούν να τεκμηριώσουν πως η χρήση της πληροφορικής αυξάνει την επίδοση των μαθητών/μαθητριών.

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και πιο συγκεκριμένα με τα αναλυτικά προγράμματα, η εισαγωγή των νέων τεχνολογικών μέσων της πληροφορίας και της επικοινωνίας μέσα από τα μαθησιακά αντικείμενα, φαίνεται να έχει θετική επίδραση στην κινητοποίηση και τη συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση (Paus-Hasebrink, Kylvterer, & Sinner, 2019).

Όσον αφορά στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, τα παιδιά και οι έφηβοι που δεν έχουν αναπτύξει πλήρως την κοινωνική τους ικανότητα φαίνεται ότι επηρεάζονται θετικά ή αρνητικά, ανάλογα με τον τρόπο ενασχόλησής τους με τα νέα μέσα. Συγκεκριμένα, ερευνητικά έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές/μαθήτριες που αξιοποιούν τα νέα μέσα και το διαδίκτυο για τη συλλογή πληροφοριών και ενημέρωσή τους, αναφορικά με επιστημονικά και μη πεδία, εμφανίζουν καλύτερη σχολική επίδοση και μεγαλύτερη επιτυχία στις προαγωγικές-εισαγωγικές εξετάσεις που συμμετέχουν. Αντίθετα, όσοι/όσες τα χρησιμοποιούν για επικοινωνιακούς και κοινωνικούς σκοπούς συγκεντρώνουν χαμηλότερη βαθμολογία στα μαθησιακά αντικείμενα. Ως εκ τούτου, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συνδέεται σημαντικά με την κοινωνικοποίηση μέσω της τεχνολογίας (Harris, Al-Bataineh, & Al-Bataineh, 2016).

Στο παραπάνω πλαίσιο, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η τηλεόραση, η οποία αποτελεί επίσης σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης. Τα παιδιά ακολουθούν σε μεγάλο ποσοστό τα πρότυπα της οικογένειάς τους, με αναμφισβήτητο το ρόλο στο πλαίσιο αυτό της συμμετοχής των γονέων στις συνήθειες τηλεθέασης των παιδιών τους. Ιδιαίτερο πεδίο αντιδικίας συνιστά η επίδρασή της στις μαθησιακές ευκαιρίες. Αφενός, υπογραμμίζεται πως η χρήση της περιορίζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που προωθούν την εξερεύνηση, την αλληλεπίδραση και κατ' επέκταση τη μάθηση από την πλευρά του παιδιού. Αφετέρου, τονίζεται πως η δορυφορική μετάδοση μέσω της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης μετέτρεψε την εκπαίδευση σε ένα πεδίο προσβάσιμο για όλους σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι επιφυλάξεις ως προς το ρόλο της τηλεόρασης επικεντρώνονται στον κίνδυνο παραμόρφωσης των πληροφοριών που

μεταδίδουν τα προγράμματα, στην ενίσχυση αρνητικών προτύπων συμπεριφοράς και στον κίνδυνο υιοθέτησής τους από τα παιδιά.

Αναφορικά με τη σχέση της σχολικής επίδοσης και του χρόνου τηλεθέασης, τονίζεται πως η υπερβολική τηλεθέαση έχει αρνητική επίδραση στη σχολική επίδοση και επηρεάζει τον τρόπο σκέψης και μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι το γεγονός αυτό εξαρτάται και από την ποιότητα και το περιεχόμενο των εκπομπών που παρακολουθεί κάποιος. Γενικά, το σχολείο δεν έχει καταφέρει ακόμα να αποκτήσει μια σχέση ισορροπίας με τα Μ.Μ.Ε. και τις νέες τεχνολογίες προς όφελος της πολύπλευρης ανάπτυξης των παιδιών (Ballantine & Hammack, 2015).

Μέσω της τηλεόρασης προβάλλονται, αλλά και υιοθετούνται τρόποι συμπεριφοράς. Η υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς από την τηλεόραση παρουσιάζει σημαντικές διαφορές συγκριτικά με την υιοθέτηση συμπεριφορών από το πλαίσιο της οικογένειας και, συγκεκριμένα, από τους γονείς. Αναλυτικότερα, οι γονείς μέσω των προσωπικών σχέσεων, αλλά και συγκρούσεων, σε αντίθεση με την τηλεόραση είναι σε θέση να θέσουν όρια, απαγορεύσεις και να ελέγχουν συνεχώς τα παιδιά τους, βοηθώντας τα με αυτόν τον τρόπο να αναπτύξουν τον αυτοέλεγχο, που θεωρείται απαραίτητος για τη διασφάλιση της κοινωνικής δομής και σταθερότητας (Νικολάου, 2005).

Υπογραμμίζεται πως οι νέοι/νέες περνούν περισσότερο χρόνο της μέρας τους στο διαδίκτυο και την τηλεόραση, συγκριτικά με αυτόν που αφιερώνουν στις σχολικές τους δραστηριότητες και υποχρεώσεις (Rideout, Foehr, & Roberts, 2010). Αξίζει να σημειωθεί πως οι ίδιοι οι μαθητές/μαθήτριες αναφέρουν πως το διαδίκτυο τους προσφέρει έναν τρόπο απαλλαγής από το άγχος, ένα είδος ξεκούρασης και διαφυγής από την πραγματικότητα (Ρουφογάλη & Πουρκός, 2019).

Η επέκταση της τεχνολογίας των πληροφοριών και επικοινωνιών δημιουργεί νέα σενάρια επικοινωνίας, στα οποία τα κοινωνικά δίκτυα, οι εικονικοί κόσμοι και τα παιχνίδια πολλαπλασιάζονται αριθμητικά και λειτουργούν ως φορείς αλληλεπίδρασης. Η δημοτικότητα των κοινωνικών δικτύων είναι παραπάνω από προφανής ήδη και πριν από την τελευταία δεκαετία. Τα ψηφιακά αυτά μέσα προσελκύουν την προσοχή των παιδιών, τα οποία τα αξιοποιούν προκειμένου να έρθουν σε επαφή και να επικοινωνήσουν με φίλους κι όχι μόνο (McLeod, 2015).

Αναφορικά με την έννοια του εικονικού κόσμου, υπογραμμίζεται πως αποτελεί μια μόνο διάσταση των κοινωνικών υπολογιστικών συστημάτων και ουσιαστικά βοηθά τους ανθρώπους να εγκαταλείπουν από επιλογή, για ένα χρονικό διάστημα, την πραγματική τους ζωή και να δημιουργούν μια ψηφιακή ταυτότητα η οποία καθορίζεται από τα κοινωνικά σχόλια. Μέσω του

διαδικτύου, πολλοί χρήστες δύνανται να συμμετέχουν ταυτόχρονα στον ίδιο ψηφιακό τόπο, οπότε οι εικονικές αυτές ομάδες αντιπροσωπεύουν τους ίδιους σε μια άλλη πραγματικότητα. Στους κοινωνικούς ψηφιακούς κόσμους ασκούνται πιέσεις κοινωνικού και προσωπικού τύπου, ακριβώς επειδή πτυχές της εικονικής και της πραγματικής ταυτότητας μεταδίδονται στον ψηφιακό ή τον πραγματικό κόσμο, δημιουργώντας έτσι μια έντονη σύνδεση μεταξύ του απτού και του εικονικού (Nagy & Koles, 2014).

Η έρευνα των Nagy και Koles (2014) αποτυπώνει πως το υλικό της ψηφιακής κουλτούρας αναφέρεται στη σχέση μεταξύ των ψηφιακών αντικειμένων και των ψηφιακών κοινωνικών σχέσεων. Στον πραγματικό κόσμο, τα άτομα δύνανται να καθορίσουν την κοινωνική τους υπόσταση και να καταλάβουν την κοινωνική τους θέση μέσω υλικών κατακτήσεων, γεγονός που παρατηρείται και στον τεχνολογικό κόσμο. Σε αυτό το πλαίσιο, αποκαλύφθηκε ερευνητικά ότι τα παιδιά/έφηβοι-χρήστες καταναλώνουν και αξιοποιούν ψηφιακά προϊόντα με τρόπο παρόμοιο της πραγματικής ζωής. Οι εικονικοί και οι ψηφιακοί κόσμοι έχουν μετατραπεί σε μέσα αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών και των εφήβων.

Σήμερα η τεχνολογία θολώνει τα όρια μεταξύ της πραγματικότητας και της φαντασίας, του πραγματικού ή του εικονικού και, έτσι, τα παιδιά/έφηβοι, μέσω των ψηφιακών τους προφίλ, καθορίζουν σύμφωνα με τις προσδοκίες και τις επιθυμίες τους την ψηφιακή και εικονική τους ταυτότητα. Η ποικιλία των πόρων και η ελευθεριότητα στο σχεδιασμό των εν λόγω προφίλ επιτρέπει στο χρήστη να καθιερώσει, να ενδυναμώσει, να εμπλουτίσει ή να βελτιώσει την κοινωνική και προσωπική του ταυτότητα σε πραγματικό χρόνο, εφόσον πριν το έχει επιχειρήσει στον ψηφιακό. Αυτό σημαίνει ότι σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό η ψηφιακή-εικονική ταυτότητα δε μπορεί να διαφέρει σημαντικά από την πραγματική, δεδομένου ότι αμφότερες εμπεριέχουν πτυχές της προσωπικότητάς τους, οι οποίες επηρεάζουν και συμπληρώνουν τους δύο κόσμους (Grimes, 2014· Nagy & Koles, 2014).

Τα παιδιά και οι έφηβοι, όπως αναφέρουν σχετικές μελέτες, χρησιμοποιούν τα υπολογιστικά κυρίως μέσα, αλλά και εκείνα της μαζικής ενημέρωσης, για να αποκτήσουν μια άποψη του κόσμου, για να συνάψουν σχέσεις με τους συμμαθητές και τους φίλους τους, για να διαχειριστούν τις προσωπικές ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά τους. Οι νέες τεχνολογίες παρουσιάζονται ως φορείς συμβόλων και νοημάτων, προσανατολίζουν τους νέους και τους βοηθούν να αναπτύξουν την ικανότητα ταυτοποίησης, ενώ το διαδίκτυο προσφέρει ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών για αυτό-προβολή και αυτό-παρουσίαση (Paus-Hasebrink, Kylvterer, & Sinner, 2019).

Στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης των παιδιών και των νέων, φαίνεται πως τα μέσα της τεχνολογίας αξιοποιούνται υποστηρικτικά με στόχο την περαιτέρω ανάπτυξη της κοινωνικής

κατανόησης, αφού προσφέρουν ερεθίσματα και προτάσεις για μια ενεργή εμπλοκή με τον εαυτό και το περιβάλλον τους (Paus-Hasebrink, Klyterer, & Sinner, 2019). Επιπλέον, υπογραμμίζεται πως όσο περισσότερο τα οικογενειακά περιβάλλοντα είναι τεχνολογικά εξοπλισμένα, τόσο περισσότερο τα παιδιά τείνουν να είναι αυτόνομα σε ό,τι αφορά στη χρήση των νέων μέσων. Τα μέλη των οικογενειών συνδέονται μεταξύ τους και ενισχύουν τους δεσμούς τους μέσω της κοινής χρήσης των συσκευών αυτών (τηλεόραση, υπολογιστές, κονσόλες παιχνιδιών, κινηματογράφος), ενώ επικοινωνούν ευκολότερα μέσω των smartphones, τα οποία αποτελούν πια αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας όλων (Genner & Süss, 2017).

Σε ό,τι αφορά στους κινδύνους που ενέχονται στη χρήση των τεχνολογικών μέσων, του διαδικτύου και των κοινωνικών δικτύων, αναφέρεται πως η χρήση τους έχει σημαντικό αντίκτυπο στην κοινωνικότητα των νέων, καθώς λειτουργεί συνήθως σε βάρος του χρόνου που περνούν με την οικογένεια ή τους φίλους. Οι κοινωνικές τεχνολογίες αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι νέοι επιλέγουν να περνούν τον χρόνο τους. Έτσι, για κάθε ώρα που αφιερώνουν στα νέα μέσα, οι νέοι περνούν λιγότερο χρόνο για τη διατήρηση και την ενίσχυση των πραγματικών διαπροσωπικών τους σχέσεων, καθώς επίσης και για την ενασχόλησή τους με κοινωνικές δραστηριότητες (Antonucci, Ajrough, & Manalel, 2017).

Αναφορικά με τα παιδιά, διαχρονικά θεωρούνται πιο εκτεθειμένα στη δυναμική των μέσων αυτών και ιδίως της «οθόνης». Χαρακτηριστική είναι η ημι-επιστημονική αντίληψη, που είχε επικρατήσει από τις αρχές του 1980, πως τα παιδιά απομακρύνονται από την «κανονική» τους ηλικία. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη αντίληψη αγνοούσε το γεγονός πως οι νέοι δεν προσαρμόζονται απλώς παθητικά στο περιβάλλον τους, αλλά αναλαμβάνουν ενεργή δράση. Σύμφωνα με τους απαισιόδοξους ερευνητές, οι επιδράσεις των μέσων ενημέρωσης στα παιδιά ενέχουν κινδύνους, σε αντίθεση με τους αισιόδοξους οι οποίοι υποστηρίζουν ότι συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της ταυτότητάς τους, στον επιτυχή πειραματισμό των ορίων τους, στον ομαλό αποχωρισμό από τους γονείς ή στη σύναψη ισορροπημένων διαπροσωπικών σχέσεων (Genner & Süss, 2017).

Η πρωτοποριακού τύπου συμπερίληψη των νέων τεχνολογιών στη ζωή των παιδιών και των εφήβων αυξάνει τον κίνδυνο που ενέχεται στο διαδίκτυο, γεγονός που αυξάνει τις ανησυχίες και μάλιστα τις κοινωνικές. Μερικές από αυτές αφορούν στον εκφοβισμό, στην εκμετάλλευση και την απειλή τους από μεγαλύτερους, οι οποίοι συνήθως έχουν σεξουαλικά ή οικονομικά κίνητρα. Σύμφωνα με τους Staksrud, Ólafsson, & Livingstone (2013) και συνεργάτες, τα παιδιά που χρησιμοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα διατρέχουν πολλούς περισσότερους κινδύνους από όσα δεν το κάνουν. Η ανεύθυνη χρήση του διαδικτύου, των νέων

μέσων και των κοινωνικών δικτύων δημιουργεί έναν επικίνδυνο κυβερνοχώρο, που απειλεί την ασφάλεια των παιδιών/εφήβων.

Σε ό,τι αφορά στα οφέλη που προσφέρουν τα ψηφιακά περιβάλλοντα στα παιδιά και τους εφήβους, υπογραμμίζεται πως συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτονομίας, καθώς οι ανήλικοι χρήστες των κοινωνικών δικτύων έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργούν και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες στα ψηφιακά και τα πραγματικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, προσφέρουν την εμπειρία έντονων κοινωνικών σχέσεων και καταστάσεων, καθώς η αυξημένη χρήση διαδικτυακών κοινωνικών δικτύων εξοικειώνουν και προετοιμάζουν τους ανήλικους να αντιμετωπίσουν ανάλογες περιπτώσεις στις πραγματικές κοινωνικές συναναστροφές τους με στενούς φίλους, με γνωστούς ή και αγνώστους. Επίσης, ενδυναμώνουν τις υφιστάμενες διαπροσωπικές τους σχέσεις με εκείνους που συναναστρέφονται κατά τη διαδικασία ενασχόλησης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και τα παιχνίδια εικονικών κόσμων (Bringué & Sádaba, 2011).

Επιπρόσθετα, τα ψηφιακά μέσα διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των χρηστών των κοινωνικών δικτύων, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε διαπροσωπικού και μαζικού τύπου συνδιαλλαγές (Staksrud, Ólafsson, & Livingstone, 2013) και αναπτύσσουν στους χρήστες ψηφιακές ικανότητες, αφού η χρήση των νέων μέσων, των υπολογιστικών συστημάτων, των ψηφιακών δικτύων και των εικονικών παιχνιδιών απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες (Marsh, 2010). Επίσης, φαίνεται να προσφέρουν κοινωνική υποστήριξη και συμβουλευτική, καθώς η χρήση του διαδικτύου και των κοινωνικών δικτύων όχι μόνο από τα ίδια τα παιδιά, αλλά και από τους γονείς ή τους επαγγελματίες που σχετίζονται με αυτά λειτουργεί υποστηρικτικά και ενημερωτικά προς κάθε κατεύθυνση, ιδίως μάλιστα στις διαγνωσμένες περιπτώσεις (Janvier, Farlow, & Wilfond, 2012).

Τα πρότυπα συμπεριφοράς, που μαθαίνουν τα παιδιά και οι έφηβοι σε διαδικτυακά περιβάλλοντα, τείνουν να βρίσκουν εφαρμογή σε παρόμοιες καταστάσεις, σε πραγματικό χώρο και χρόνο (Bringué & Sádaba, 2011). Έτσι, τα παιδιά και οι έφηβοι που συμμετέχουν στην ανθρώπινη γνώση μέσω των διαδικτυακών παιχνιδιών, δικτύων και περιβαλλόντων αναπαράγουν συμπεριφορές σε πραγματικό πλαίσιο (Ibáñez-Cubillas, Díaz-Martín, & Pérez-Torregrosa, 2017· Marsh, 2010).

Γενικά, γίνεται αντιληπτό πως οι τεχνολογίες των πληροφοριών και της επικοινωνίας έχουν εισέλθει στην κοινωνία σε κάθε πλαίσιο της καθημερινής ζωής των ανθρώπων και έχουν αναχθεί σε απαραίτητες πλατφόρμες επικοινωνίας και σύναψης σχέσεων μέσω υπολογιστή. Τα νέα τεχνολογικά κοινωνικά μέσα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία κατάκτησης εμπειριών και υιοθέτησης συμπεριφορών από τους χρήστες, μέσω της μετάδοσης

πληροφοριών, κοινωνικών ρόλων και κοινωνικών αξιών. Οι εικονικοί και ψηφιακοί ρόλοι, που αναλαμβάνουν τα παιδιά και οι έφηβοι, εντάσσονται σε ένα ιδιαίτερα ευρύ κοινωνικό φάσμα, με πολλές πτυχές τους να είναι δυνατό να επιτελεστούν σε πραγματικό χώρο και χρόνο (Black, Korobkova, & Epler, 2014· Grimes, 2014).

Ωστόσο, η κοινωνικοποίηση με την παραδοσιακή διάσταση του όρου και έξω από τον κυβερνοχώρο, εξακολουθεί να παραμένει μια απαραίτητη και σημαντική αναπτυξιακή διαδικασία που συνιστά τη βάση για την οικοδόμηση των μελλοντικών σχέσεων του παιδιού, που συμβαίνει μέσω της ανακάλυψης, της σύνδεσης και της αποδοχής και που επιτυγχάνει την απόκτηση-γνώση-οικείωση συνηθειών, κοινωνικών ρόλων, αξιών, νορμών και κανόνων (Ibáñez-Cubillas, Díaz-Martín, & Pérez-Torregrosa, 2017).

## **4.2 Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και Κοινωνικοποίηση του Παιδιού**

Οι νέες τεχνολογίες και, ιδίως, εκείνες της κοινωνικής δικτύωσης επηρεάζουν την κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου, τις συμπεριφορές και την ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση, ακριβώς επειδή επιτρέπουν αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρά, αντιλαμβάνεται, κατανοεί και συμμετέχει στο πραγματικό γίνεσθαι (Bell, Bishop, & Przybylski, 2015).

Στο πλαίσιο των κοινωνικών δικτύων, το άτομο λαμβάνει και ανταλλάζει πληροφορίες με το δίκτυο των επαφών του. Οι επαφές αυτές, αν και σε πολλές περιπτώσεις δεν τις χαρακτηρίζει σύνδεση κοινωνικών δεσμών, ωστόσο, μέσω της επίδρασης των πληροφοριών που ανταλλάσσονται μεταξύ τους, διαμορφώνουν νέες αντιλήψεις ή ισχυροποιούν τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις τους, επιβεβαιώνοντας έτσι την κοινωνικοποιητική διάσταση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Morrison, 2002).

Στη σύγχρονη εποχή και πιο συγκεκριμένα στις δυτικές κοινωνίες, καταλυτικό ρόλο στην επικοινωνία των ανθρώπων διαδραματίζει το διαδίκτυο, το οποίο φαίνεται να μεσολαβεί στο μεγαλύτερο μέρος της μεταξύ τους επικοινωνίας. Στο παραπάνω πλαίσιο, οι νέες γενιές εξαιτίας της άμεσης επαφής και εξοικείωσής τους με το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης από μικρή ηλικία ονομάζονται e-γενιές, ψηφιακοί κάτοικοι κ.ά. (Ρουφογάλη & Πουρκός, 2019).

Η ενασχόληση και ένταξη του ατόμου στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελεί μια νέα μορφή επικοινωνίας που κερδίζει δυναμικά έδαφος στη ζωή των ανθρώπων στη σύγχρονη εποχή, αλλά και ένα νέο τρόπο ένταξης του ατόμου στο κοινωνικό του πλαίσιο, έναν νέο τρόπο εκκοινωνήσης (Μπράτιτσης, Καρασπύρου, & Κυρίδης, 2010).

Οι νέες κοινωνικές τεχνολογίες μπορούν να αυξάνουν και να μειώνουν την κοινωνική συμμετοχή, γεγονός που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται κοινωνικά ένα άτομο. Έτσι, η χρήση των νέων κοινωνικών τεχνολογιών παρέχει έναν πολύ ευκολότερο τρόπο επικοινωνίας με την οικογένεια και τους φίλους, οδηγώντας με αυτόν τον τρόπο σε θετικές κοινωνικές σχέσεις (Ferguson, 2017). Σε αντίθεση με την παραπάνω θέση, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν πως η κοινωνική τεχνολογία είναι δυνατόν να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση του ατόμου, εάν και εφόσον αυτό αφιερώνεται αποκλειστικά στη σύναψη σχέσεων μέσω της τεχνολογίας, αποφεύγοντας τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (George & Odgers, 2015).

Γενικά, υπάρχει σημαντική διάσταση ανάμεσα στις απόψεις αναφορικά με την επίδραση του διαδικτύου και των μεσών κοινωνικής δικτύωσης στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων των χρηστών, αλλά και στην εκδήλωση των συναισθημάτων τους. Σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο αυτό, τονίζεται πως διαδραματίζει ο τρόπος χρήσης των μέσων από τα άτομα, ο οποίος λειτουργεί καταλυτικά στο μέγεθος της επίδρασης που μπορεί να ασκούν (Ρουφογάλη & Πουρκός, 2019). Σε κάθε περίπτωση, η χρήση των νέων κοινωνικών τεχνολογιών έχει σημαντικό κοινωνικό αντίκτυπο στους νέους, δεδομένου ότι η παιδική ηλικία και η εφηβεία είναι κρίσιμες περίοδοι για την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων και ταυτοτήτων (Boyd, 2014).

Τα κοινωνικά δίκτυα έχουν αναχθεί σε πλατφόρμες εξερεύνησης της ατομικής ταυτότητας και εξαρτώνται από την τάση του χρήστη να αυτό-παρακολουθείται. Όσο αυτός μένει προσηλωμένος στην ψηφιακή εκπροσώπησή του, εκδηλώνει διαφορετική κοινωνική συμπεριφορά από εκείνον που υιοθετεί διαφορετική στάση. Το ατομικό κίνητρο για φήμη και πρόκληση θετικών σχολίων αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα για τον τρόπο, το βαθμό και τη συχνότητα χρήσης των μέσων (Meshi, Morawetz, & Heekeren, 2013). Όσοι εγκαταλείπουν σήμερα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι αυτοί που ένιωσαν υπερεκτεθειμένοι και επιζήτησαν εκ νέου το απόρρητό τους (Stieger, Burger, Bohn, & Voracek, 2013). Η αυτό-προσώπευση αυτή εξαντλείται στην έκθεση προσωπικών στιγμών, οι οποίες προορίζονται να προκαλέσουν αισθήματα στους άλλους χρήστες, οι οποίοι αναπόφευκτα προβαίνουν σε συγκρίσεις που μπορούν να αλλάξουν την ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση, άρα και την κοινωνική συμπεριφορά τους. Όσο πιο παθητικοί είναι οι χρήστες, τόσο εντονότερα είναι τα αισθήματα που βιώνουν. Αντίθετα, όταν αυτοί είναι ενεργητικοί, κοινωνικοποιούνται και συνδέονται δημιουργικά με τους ψηφιακούς φίλους τους (Deters & Mehl, 2012).

Αξίζει να σημειωθεί πως, σε ό,τι αφορά στον παράγοντα «κατάσταση» που κοινοποιείται από τους χρήστες, υποστηρίζεται πως η αλλαγή της κατάστασης κάποιου ατόμου είναι δυνατόν



να επηρεάσει άλλα άτομα, βιώνοντας ένα αντίστοιχο συναίσθημα με αυτό, γεγονός που υπογραμμίζει τη συναισθηματική επίδραση της ανάρτησης των συναισθημάτων των χρηστών στις συμπεριφορές και εκτός διαδικτυακής σύνδεσης (Ρουφογάλη & Πουρκός, 2019).

Τα κοινωνικά δίκτυα, όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους συνομηλικούς τους, έχουν έναν έμμεσο κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα, καθώς ενσωματώνουν τη διαπροσωπική και τη μαζική επικοινωνία ταυτόχρονα, παρέχοντας στους χρήστες πολλαπλά οφέλη. Οι κοινωνικοί ιστότοποι μετατρέπονται σε εικονικούς τόπους για παιδιά και εφήβους, όπου περνούν ένα μεγάλο χρονικό διάστημα ενασχολούμενα με τα νέα μέσα και τις νέες τεχνολογίες. Οι εν λόγω ιστότοποι διαδραματίζουν ένα παιγνιώδη ρόλο, καθώς συνδυάζουν την τεχνολογία με το παιχνίδι, τη διασκέδαση, τη ψυχαγωγία, γεγονός που αιτιολογεί απόλυτα τη διαρκώς αυξανόμενη χρηστικότητα και δημοτικότητα τους μεταξύ των παιδιών και των εφήβων (Marsh, 2010).

Σε ό,τι αφορά στην επικοινωνία μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, υπογραμμίζεται πως αυτή είναι περιοριστική λόγω της έλλειψης κοινωνικών σημάτων που χαρακτηρίζουν την πρόσωπο με πρόσωπο συνομιλία. Η επικοινωνία μέσω γραπτών μηνυμάτων, δεν μπορεί να εξισωθεί με την άμεση επικοινωνία, ούτε να την αντικαταστήσει. Το γεγονός αυτό τη χαρακτηρίζει ως περισσότερο απρόσωπη και εστιασμένη σε υποθέσεις διεκπεραίωσης και όχι σε συναισθηματικές εκδηλώσεις και εκφράσεις. Παρόλα αυτά, οι έφηβοι χρήστες υπογραμμίζουν πως, λόγω της μη άμεσης επικοινωνίας και βλεμματικής επαφής, είναι δυνατόν να καμφθούν οι όποιες αναστολές, να μειωθεί η κριτική της άμεσης επικοινωνίας, να ξεπεραστούν καταστάσεις ντροπαλότητας και συστολής και να δοθεί μια απελευθερωτική, αυτό-αποκαλυπτική διάσταση στη συζήτηση, που αρκετές φορές προκαλεί ανακούφιση. Ωστόσο, υπογραμμίζεται πως αυτή η διάσταση της χρήσης του διαδικτύου λαμβάνει χώρα κυρίως με άτομα τα οποία τους είναι γνώριμα ή αποτελούν φίλες/φίλους τους πριν τη χρήση του διαδικτύου (Tidwell & Walther, 2002· Valkenburg & Peter, 2009).

Η επίδραση των νέων τεχνολογιών και των κοινωνικών δικτύων στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, εκτός από άμεση, η οποία λαμβάνει χώρα απευθείας με τη χρήση των νέων μέσων από τα ίδια τα παιδιά, μπορεί να είναι και έμμεση, δηλαδή μέσω της ενασχόλησης των γονέων. Η χρήση των κοινωνικών δικτύων από τους γονείς είναι δυνατό να επηρεάσει θετικά τα παιδιά (Ibáñez-Cubillas, Díaz-Martín, & Pérez-Torregrosa, 2017).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί έρευνα στο πλαίσιο της οποίας μελετήθηκαν οι εμπειρίες μιας εικονικής κοινότητας με γονείς-χρήστες παιδιών με σύνδρομο Down, Patau και Edwards, στην οποία αναφέρεται πως οι επιδράσεις της συμμετοχής τους σε εικονικές και ψηφιακές πλατφόρμες υποστήριξης είχε άμεσο θετικό αντίκτυπο στα παιδιά τους. Πιο

συγκεκριμένα, οι γονείς-χρήστες κατέκτησαν γνώσεις και βαθιά κατανόηση του προβλήματος των παιδιών τους, διευκολύνθηκαν στην επικοινωνία τους με τους γιατρούς και τους άλλους γονείς, με αποτέλεσμα εν τέλει να προάγουν την ευημερία των παιδιών τους (Janvier, Farlow, & Wilfond, 2012). Σε ανάλογα ευρήματα οδηγήθηκαν με την έρευνά τους οι Morales και Cabral (2012) σε επίπεδο κοινωνικών ψηφιακών δικτύων νοσηλευτικής περίθαλψης, όπου διαπίστωσαν θετική συνάφεια ανάμεσα στη χρήση των νέων μέσων και την κοινωνικοποίηση-ευημερία των παιδιών τους.

Σε σχετική έρευνα, στην οποία αξιοποιήθηκε η ανάλυση του κοινωνικού δικτύου, για να εξεταστεί αν η επιρροή των φίλων μετριάξει τις επιπτώσεις πρόληψης της παχυσαρκίας των παιδιών, δηλαδή να ερευνηθεί αν οι συνομήλικοι/συνομήλικες συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά μέσω της υιοθέτησης υγιών ή ανθυγιεινών συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν άμεση συνάφεια μεταξύ των φίλων κοινωνικής δικτύωσης και της συμπεριφοράς (Shin, et al., 2014).

Η αλήθεια είναι ότι τα παιδιά και οι έφηβοι συνδέονται έμμεσα με τα κοινωνικά δίκτυα. Για παράδειγμα, αν οι οικογένειες ή οι επαγγελματίες αποφασίσουν να παρέχουν ή να λάβουν πληροφορίες μέσω διαδικτύου ή να σχηματίσουν κοινωνικές ψηφιακές ή εικονικές ομάδες που προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών, η ζωή και η καθημερινότητα των τελευταίων αλλάζουν σημαντικά (Ibáñez-Cubillas, Díaz-Martín, & Pérez-Torregrosa, 2017).

Σε ό,τι αφορά στο πλαίσιο της οικογένειας ωστόσο, τονίζεται πως το μέγεθος της χρήσης του διαδικτύου επηρεάζει τόσο την ποσότητα, όσο και την ποιότητα του χρόνου μεταξύ των μελών της οικογένειας. Αναλυτικότερα, η περιορισμένη και με μέτρο χρήση του διαδικτύου φαίνεται να συνδέεται με θετικότερες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένεια και, ειδικότερα, ανάμεσα στους γονείς και τα έφηβα παιδιά, αλλά και ανάμεσα σε αυτά και τους φίλους/φίλες τους, σε αντίθεση με την αυξημένη χρήση του διαδικτύου που οδηγεί στην ανάπτυξη λιγότερο θετικών σχέσεων. Γενικά, διαπιστώθηκε πως ο χρόνος που αφιερώνεται στη χρήση του διαδικτύου αντικαθιστά το χρόνο της διαπροσωπικής σχέσης του ατόμου, παιδιού, εφήβου με τους φίλους ή την οικογένειά του (Mesch, 2006· Nie, 2001).

Επιπλέον, υπογραμμίζεται πως η χρήση του διαδικτύου αποτελεί μια σύγχρονη πρόκληση για τα όρια της οικογένειας ως κοινωνικού συστήματος, ακριβώς επειδή μέχρι και πρόσφατα η συλλογική ταυτότητα των μελών της διαμορφωνόταν βαθμιαία από την κατανάλωση χρόνου από κοινού και τη συμμετοχή των μελών σε δράσεις, συζητήσεις, δραστηριότητες, γεύματα κλπ., συνιστώσες που επηρεάζονται και περιορίζονται εξαιτίας της χρήσης του διαδικτύου, η οποία λειτουργεί επιβαρυντικά στον ήδη περιορισμένο χρόνο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της οικογένειας (Mesch & Talmud, 2006).

Σε ό,τι αφορά στον έλεγχο και τη γονεϊκή επίβλεψη από την πλευρά της οικογένειας αναφορικά με τη χρήση του διαδικτύου, υποστηρίζεται πως γενικότερα είναι ελλιπής σε μεγάλο βαθμό ή ακόμα και απύσχα (Ασλανίδου & Μενεξές, 2008). Στο παραπάνω πλαίσιο, οι γονείς θα πρέπει αφενός να ενθαρρύνουν τα παιδιά να είναι προσεκτικά στη παροχή πληροφοριών αναφορικά με την προσωπική τους ζωή και δράση και, αφετέρου, να ελέγχουν τη χρήση του διαδικτύου από αυτά. Επιπλέον, θα πρέπει να τα ενημερώνουν για τις συνέπειες της χρήσης του, κατευθύνοντάς τα προς την προστασία της ιδιωτικότητας τους, αλλά και προς το σεβασμό των υπόλοιπων ανθρώπων, μέχρι τη στιγμή που θα είναι ικανά για ασφαλή και ανεξάρτητη χρήση του διαδικτύου (Ρουφογάλη & Πουρκός, 2019).

Οι λόγοι ενασχόλησης με τα κοινωνικά δίκτυα είναι αναμφίβολα ψυχαγωγικοί και επικοινωνιακοί, καθώς οι νέοι χρήστες εμφανίζονται να συνάπτουν και να διατηρούν εικονικούς φίλους παρά πραγματικούς. Μελετητές έχουν επισημάνει ότι αν και οι εικονικές σχέσεις λειτουργούν προσανατολιστικά για τις πραγματικές, πολύ συχνά φαίνεται ότι τις αντικαθιστούν πλήρως και θέτουν τα παιδιά και τους εφήβους αντιμέτωπους με πολλαπλούς κινδύνους, που απειλούν την υγιή κοινωνική τους ανάπτυξη, επειδή οι εικονικές φιλίες κρύβουν την πραγματική ταυτότητά τους (Yau & Reich, 2017).

Σε ό,τι αφορά στην επίδραση των μέσων δικτύωσης και γενικότερα του διαδικτύου στις διαπροσωπικές επικοινωνίες, τονίζεται πως αυτή έχει αρνητική διάσταση, ακριβώς επειδή μέσω του διαδικτύου διατηρούνται οι επαφές που αποτελούν απλές γνωριμίες, οι οποίες δεν μπορούν να αντικαταστήσουν την ευεργετική δράση των στενών φίλων που μέσω της προσωπικής επαφής αποτελούν παράγοντες υποστήριξης και ψυχολογικής ενδυνάμωσης του ατόμου. Στο παραπάνω πλαίσιο, οι φιλίες που αναπτύσσονται μέσω του διαδικτύου δεν χαρακτηρίζονται μακροπρόθεσμες και δεν αποκτούν συναισθηματική επένδυση, αφού συνήθως στηρίζονται πάνω στη σύγκλιση απόψεων αναφορικά με κάποιο ζήτημα (Constant, Sproull, & Kiesler, 1996· Turkle, 1996).

Στο ίδιο πνεύμα, έχει επισημανθεί ερευνητικά ότι η έλλειψη ποιοτικών διαπροσωπικών και πραγματικών σχέσεων επιδρά αυξητικά στην προβληματική χρήση του διαδικτύου και των νέων μέσων (Hu, Kumar, & Ratnavelu, 2017). Η άμεση συνάφεια της χρήσης του διαδικτύου και της αύξησης των προβλημάτων στους νέους οφείλεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στους κοινωνικούς σκοπούς που εξυπηρετεί η πρώτη. Τονίζεται πως οι νέοι εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά, όταν η ενασχόλησή τους με τα τεχνολογικά δίκτυα ικανοποιεί κατά κύριο λόγο τις κοινωνικές τους ανάγκες (Guedes, et al., 2016). Συνεπώς, το είδος (εικονικό ή πραγματικό) και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά και οι έφηβοι επηρεάζουν καταλυτικά τη συμπεριφορά τους και την παρουσία τους στο

κοινωνικό γίνεσθαι. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των προβλημάτων και του διαδικτυακού χρόνου κοινωνικοποίησης, καθώς επίσης μεταξύ της εμφάνισης εθισμού στο διαδίκτυο και της έλλειψης ποιοτικών διαπροσωπικών-πραγματικών σχέσεων (Gerhart, 2017).

Το αίσθημα του ανήκειν συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών και των εφήβων, οι οποίοι τείνουν να ακολουθούν τους συνομηλίκους τους, γεγονός που ενδεχομένως οδηγεί σε συγκρουσιακές καταστάσεις με τους γονείς και τον οικογενειακό περίγυρο. Η κοινωνικοποίηση και η ταυτοποίηση των νέων, εκτός από ραγδαία και ταχύτατη, είναι παγκόσμια. Υπερβαίνει τα όρια της τοπικής πολιτιστικής παράδοσης (γλώσσα, θρησκεία, εθνικότητα) και υπόκειται σε μια επιδραστική, διαπολιτισμική και διακρατική διαδικασία. Άμεσο αποτέλεσμα της τελευταίας είναι η ομογενοποίηση των ατομικών ταυτοτήτων και η πολιτιστική ενσωμάτωση βάσει κοινών προτύπων. Σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά και οι έφηβοι καλούνται να κοινωνικοποιηθούν μέσα από τη διαμόρφωση μιας ψηφιακής ταυτότητας, παράλληλα με την ατομική σε πραγματικό χρόνο ταυτότητά τους. Ωστόσο, πολύ συχνά τα όρια μεταξύ των εν λόγω ταυτοτήτων συγχέονται και, κατ' επέκταση, περιπλέκεται η κοινωνική συμπεριφορά τους (Genner & Süss, 2017).

Στο πλαίσιο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, κάθε άτομο είναι δυνατόν να δημιουργήσει μια δική του σελίδα με προσωπικές πληροφορίες και να αποκτήσει μια εικονική ταυτότητα ή ακόμα και περισσότερες από μία πολλαπλές ταυτότητες. Σύμφωνα με τις Σεϊτίδου και Φωτοπούλου (2012), το φαινόμενο αυτό του κατακερματισμού της ταυτότητας είναι δυνατόν να λάβει απελευθερωτική, αλλά και ιδιαίτερα ανησυχητική διάσταση, αφού ενέχει τους κινδύνους κλοπής της ταυτότητας του ατόμου, αλλά και κατάργηση της ιδιωτικότητας της ζωής του. Έτσι, μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, το άτομο δομεί και παρουσιάζει τον εαυτό του με τον τρόπο που θέλει και επιλέγει, έχοντας πάντα τη δυνατότητα να ελέγξει, να επεξεργαστεί και να αναθεωρήσει την εικονική-ψηφιακή του ταυτότητα (Zywica & Danowski, 2008).

Μέσω της ψηφιακής τους ταυτότητας, τα παιδιά και οι έφηβοι επιλέγουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες που πιθανώς αδυνατούν στην πραγματική τους ζωή και να πραγματώσουν τους προσδοκώμενους προσωπικούς τους στόχους. Συγκεκριμένα, δύνανται να δείχνουν μεγαλύτερη οικειότητα, να απομονώνουν ευκολότερα τα αρνητικά τους συναισθήματα, να πετύχουν έναν σημαντικό βαθμό αναγνωρισιμότητας, να ψυχαγωγηθούν και να ικανοποιήσουν τις γνωστικές τους ανάγκες. Ανάλογα με τις ανάγκες τους αυτές, οι νέοι χρήστες στρέφονται περισσότερο ή λιγότερο προς συγκεκριμένα τεχνολογικά και κοινωνικά μέσα (Bovena, Quinn, Kraut, Kiesler, & Shklovski, 2006).

Αναλυτικότερα, τα κοινωνική δίκτυα και το διαδίκτυο αναφέρεται πως συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των εφήβων και ιδιαίτερα εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσωπική επικοινωνία, λόγω περιορισμένων κοινωνικών δεξιοτήτων, ιδιοσυγκρασίας ή ντροπαλότητας κ.λπ., χρησιμοποιώντας τα ως μέσα κοινωνικοποίησης και αυτό-αποκάλυψης. Επιπρόσθετα, τονίζεται πως τα μέσα είναι δυνατόν να διατηρήσουν και να επεκτείνουν υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις που λαμβάνουν χώρα έξω από αυτά (Valkenburg & Peter, 2009), αλλά και να μειώσουν αισθήματα μοναξιάς και κατάθλιψης, προσφέροντας, μέσω της επικοινωνίας με άλλα άτομα, την αίσθηση της κοινωνικής στήριξης σε εκείνους και εκείνες που την έχουν ανάγκη (Amichai-Hamburger & Ben-Artzi, 2003).

Αναφορικά με το ποσοστό χρήσης του διαδικτύου, υπογραμμίζεται ερευνητικά πως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η εσωστρέφεια, παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με την πολύωρη χρήση του διαδικτύου από τα άτομα (Wilson, Fornasier, & White, 2010). Επιπρόσθετα, τονίζεται πως η κοινωνικότητα και η αυτοεκτίμηση των ατόμων λειτουργούν καταλυτικά αναφορικά με το μέγεθος της επίδρασης της χρήσης του διαδικτύου στην ποιότητα τόσο των ενδοοικογενειακών, όσο και των κοινωνικών, προσωπικών τους σχέσεων (Hamburger & Ben-Artzi, 2000).

Επιπρόσθετα, αναφέρεται πως οι χρήστες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης επιλέγουν τη γραπτή επικοινωνία, γιατί μέσω των γραπτών μηνυμάτων παρέχουν στον εαυτό τους το χρόνο να σκεφτούν και αντιμετωπίζουν την πιθανή αδυναμία έκφρασής τους κατά τις διαπροσωπικές κοινωνικές επαφές. Ταυτόχρονα, όμως, υποστηρίζουν τη δυσκολία έκφρασης των συναισθημάτων μέσω της γραπτής επικοινωνίας και τη δυνατότητα κοινοποίησής τους μέσω της αλλαγής κατάστασής ή της χρήση των εικονιδίων emoticons.

Σε ό,τι αφορά στη χρήση των emoticons, τονίζεται πως αυτά λειτουργούν ως μια εναλλακτική λύση για να καλύψουν το κενό της βλεμματικής επαφής κατά τη γραπτή επικοινωνία και χρησιμοποιούνται με σκοπό την εκδήλωση και την ένδειξη της κατανόησης των συναισθημάτων κατά την επικοινωνία. Η χρήση τους κυριαρχεί στις άτυπες και μη επαγγελματικές συζητήσεις, ενώ τονίζεται πως μέσω των emoticons είναι ευκολότερα δυνατή η κοινοποίηση και έκφραση αρνητικών συναισθημάτων συγκριτικά με την κατά πρόσωπο επικοινωνία (Postmes, Spears, Sakhel, & De Groot, 2001· Ρουφογάλη & Πουρκός, 2019).

Επιπλέον, σε ό,τι αφορά στην εκδήλωση των συναισθημάτων κατά την γραπτή διαδικτυακή επικοινωνία, υπογραμμίζεται πως, μέσω του συναισθηματικού διαμοιρασμού, το άτομο είναι σε θέση να αποστασιοποιείται από τη συναισθηματική του εμπειρία, γεγονός που του προσφέρει τη δυνατότητα καλύτερης διαχείρισής της και την αίσθηση της συναισθηματικής προσαρμογής του σε αυτήν (Mendolia & Kleck, 1993).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, πιστεύεται ότι τα εξωστρεφή παιδιά/έφηβοι επιλέγουν να αλληλεπιδρούν διαπροσωπικά, δηλαδή σε πραγματικό χρόνο και τόπο, σε αντίθεση με τα εσωστρεφή, που πολύ συχνά καταφεύγουν στον ψηφιακό χωροχρόνο για να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους. Η δυνατότητα μάλιστα που δίνεται στην τελευταία περίπτωση είναι δυνατό να οδηγήσει στην υιοθέτηση ναρκισσιστικών συμπεριφορών, λόγω της αδυναμίας των νέων αυτών να διαχειριστούν την ξαφνική τους «δημοφιλία» (Thomas, 2019). Στο ίδιο πνεύμα, οι ψηφιακά «αφελείς» νέοι γίνονται πολύ πιο εύκολα δέκτες των στερεοτυπικών και μεροληπτικών απεικονίσεων που προβάλλονται από τα διάφορα τεχνολογικά μέσα (Smith, Choueiti, & Pieper, 2015).

Περισσότερο οι έφηβοι και λιγότερο τα παιδιά, στον 21<sup>ο</sup> αιώνα χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους. Η έρευνα στα κοινωνικά μέσα δημοσιεύεται τα τελευταία χρόνια με ταχείς ρυθμούς, δεδομένης της αριθμητικής αύξησης των ιστοτόπων δικτύωσης. Από το 1997, πάνω από 10.000 δημοσιευμένα άρθρα περιοδικών έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο «κοινωνικά μέσα» σε τομείς όπως η ψυχολογία, η οικονομία και η κοινωνιολογία (Meshi, Tamir, & Heekeren, 2015). Πρόσφατες εκτιμήσεις αποκαλύπτουν ότι πάνω από το 90% των νέων αξιοποιούν τα νέα τεχνολογικά μέσα τόσο κατά τη διάρκεια της ημέρας, όσο και της νύκτας (Gottschalk, 2019). Το γραπτό μήνυμα συνιστά σήμερα την κυρίαρχη μορφή καθημερινής επικοινωνίας κυρίως μεταξύ των εφήβων τόσο με τη μορφή των short message services (sms), όσο και μέσα από τις υπηρεσίες μηνυμάτων που παρέχουν οι πλατφόρμες των κοινωνικών δικτύων και των video chatting μέσων (Lenhart, 2015).

Υπάρχουν στοιχεία που καταδεικνύουν πως οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών μπορούν να διεγερθούν από την ψηφιακή τεχνολογία και ότι η διαδικτυακή επικοινωνία ενισχύει τη συνάφεια μεταξύ της ποιότητας της φιλίας και του κοινωνικού κεφαλαίου (Kardefelt-Winther, 2017). Από την άλλη πλευρά, η χρήση των υπολογιστικών μέσων στο πλαίσιο σπουδών ή για ψυχαγωγικούς σκοπούς έχει συσχετιστεί αρνητικά με την ικανότητα κοινωνικοποίησης των ατόμων, καθώς μειώνει σημαντικά το διαθέσιμο χρόνο με φίλους. Διαφορές εντοπίζονται στον τρόπο που οι νέοι χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, συγκριτικά με τους ενήλικους. Κυριότερη διαφορά αποτελεί το γεγονός πως δείχνουν σαφώς μεγαλύτερη προτίμηση στα καινούρια κάθε φορά μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Anderson & Jiang, 2018).

Πολλές ερευνητικές μελέτες, που προσεγγίζουν το ζήτημα της συνάφειας της χρήσης των κοινωνικών μέσων και της κοινωνικής συμπεριφοράς των νέων, αποκαλύπτουν το σημαίνοντα ρόλο της κοινωνικής ανταμοιβής και της ψυχοσυναισθηματικής διαχείρισης των ψηφιακών και εικονικών δεδομένων (Crone & Konijn, 2018). Τα παιδιά και οι έφηβοι σήμερα τείνουν να διατηρούν «χαρτοφυλάκια» κοινωνικών δικτύων, τα οποία αποτελούνται από

λογαριασμούς σε διαφορετικές πλατφόρμες για το διαμοιρασμό φωτογραφιών και ενημερώσεων, μέσω των οποίων συνδέονται με συνομηλίκους τους, με γνωστούς τους ή λιγότερο γνωστούς και αγνώστους. Ειδικότερα, οι έφηβοι φαίνεται να «συμμορφώνονται» στις απόψεις και τις υποδείξεις των ψηφιακών τους φίλων, ενώ η επιδοκιμασία μέσω του πατήματος του «like» είναι δυνατό να εκληφθεί και να λειτουργήσει σαν ποσοτικοποιήσιμη κοινωνική υποστήριξη (Sherman, Payton, Hernandez, & Greenfield, 2016).

Σε έρευνα αναφορικά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, διαπιστώθηκε πως ο τρόπος με τον οποίο οι έφηβοι αντιλαμβάνονται και προσλαμβάνουν τις αναρτημένες φωτογραφίες επηρεάζεται σημαντικά από τη δημοτικότητά της. Υπό αυτό το πρίσμα, η φωτογραφία και, μάλλον, η εκτίμησή της ποσοτικοποιείται πια ανάλογα με τον αριθμό των επισημάνσεων «like» που έχει ήδη λάβει. Για παράδειγμα, οι φωτογραφίες που απεικονίζουν επικίνδυνες ή ενοχλητικές συμπεριφορές, ακόμα κι όταν αυτές δε γίνονται εν γένει αρεστές από τον παρατηρητή, έχει καταδειχθεί ότι θα του «αρέσουν», επειδή ουσιαστικά «έχει αρέσει» στους συνομηλίκους του, γνωστούς και αγνώστους. Αυτό σημαίνει ότι ο αριθμός των «like» στα κοινωνικά δίκτυα ρυθμίζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των νέων, οι οποίοι δείχνουν μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ανταπόκρισης, εξοικείωσης ή μιμητισμού (Sherman, Payton, Hernandez, & Greenfield, 2016).

Αυτού του είδους οι ερευνητικές μελέτες δείχνουν παροδικές κοινωνικές αλλαγές ως αποτέλεσμα της χρήσης της τεχνολογίας. Έννοιες όπως «εθισμός στο Facebook» και «υπερβολική ή ακραία χρήση διαδικτύου και κοινωνικών μέσων» από παιδιά και εφήβους, έχουν πλαισιώσει ερευνητικά εκείνες τις μελέτες που εξετάζουν την επίδραση των βιντεοπαιχνιδιών. Σύμφωνα με τον PISA, οι «ακραίοι χρήστες διαδικτύου είναι εκείνοι που αφιερώνουν περισσότερες από 6 ώρες την ημέρα σε αυτές τις δραστηριότητες, με τον OECD να καταγράφει το 2017 ένα ποσοστό 26% στο σύνολο των μαθητών/μαθητριών. Η εκτεταμένη χρήση των τεχνολογικών (κοινωνικών και μη) μέσων αναμφίβολα εμπλέκεται με την εμπειρία κοινωνικής ευχαρίστησης, ανταμοιβής και ένταξης και η κοινωνική συμπεριφορά που προκύπτει ως εκδήλωση της εν λόγω ενασχόλησης είναι προσανατολισμένη σε προκαθορισμένους στόχους (Turel, He, Xue, Xiao, & Bechara, 2014· Li, et al., 2014· Berridge & Kringelbach, 2013· Tamir & Mitchell, 2012).

Γενικά, στη σύγχρονη εποχή το διαδίκτυο αποτελεί ένα μέσο παγκόσμιας πληροφόρησης, η οποία θα πρέπει πάντοτε να αντιμετωπίζεται κριτικά, αφού δεν είναι απαλλαγμένη από σκοπιμότητες ή στερεοτυπικά μηνύματα και κατευθύνσεις και συνάμα μπορεί να λάβει τη διάσταση ενός μέσου εκδήλωσης αρνητικών και επιβλαβών συμπεριφορών με έρεισμα την ανωνυμία που προσφέρει στους χρήστες του. Μέσω των μέσων κοινωνικής

δικτύωσης, τα άτομα κοινοποιούν προσωπικά τους στοιχεία και πληροφορίες, εκδηλώνουν ανησυχίες και συναισθήματα, γεγονός που δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για τη διαρροή ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων και την εκμετάλλευσή τους από κακόβουλα άτομα.

Τέλος, μέσω του διαδικτύου ανταλλάσσουν πληροφορίες, συναισθήματα μέσω ενός νέου είδους εμπειριών που διαμορφώνουν το είδος, το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους, τις αντιλήψεις τους, αλλά και μέρος της ταυτότητας, του εαυτού τους και της κοινωνικότητάς τους. Έτσι, μέσω της δράσης τους στον ψηφιακό και εικονικό κόσμο υιοθετούν συγκεκριμένους τρόπους διαχείρισης τόσο των συναισθημάτων τους, όσο και του εαυτού και της ταυτότητάς τους (Ρουφογάλη & Πουρκός, 2019).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### Προσδοκίες - Φιλοδοξίες και Κοινωνικοποίηση του Παιδιού

#### 5.1 Οικογένεια και Εκπαιδευτικές Προσδοκίες και Φιλοδοξίες του Παιδιού

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του παιδιού, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τόσο οι εκπαιδευτικές προσδοκίες, όσο και οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες του. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες αφενός επηρεάζουν τη σύλληψη των εκπαιδευτικών στόχων των μαθητών/μαθητριών και, αφετέρου, προσδιορίζουν τους στόχους αυτούς σε σημαντικό βαθμό τόσο σε βραχυπρόθεσμο, όσο και σε μακροπρόθεσμο επίπεδο (Khatab, 2015· Schmitt-Wilson & Faas, 2016).

Στη διαμόρφωση υψηλών ή χαμηλών προσδοκιών ή φιλοδοξιών φαίνεται να επιδρούν πολλαπλές μεταβλητές κάθε φορά. Πληθώρα παραγόντων, σε ό,τι αφορά σε δημογραφικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, φαίνεται να επιδρούν στη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού. Αναλυτικότερα, οι ρόλοι στην οικογένεια, οι προσδοκίες των γονιών, το μέγεθος και η ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής, η δράση και συμπεριφορά των γονέων, τα πιστεύω και οι αξίες τους κ.ά., διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην πορεία και εξέλιξη του ατόμου (Γεωργίου, 2011).

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικές προσδοκίες διακρίνονται από τις φιλοδοξίες, ακριβώς επειδή συνεπάγονται αυτό που ένα άτομο αναμένεται να επιτύχει παρά αυτό που πραγματικά επιθυμεί, ελπίζει ή εύχεται να μπορέσει να επιτύχει (Khatab, 2014· 2015). Οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες αναφέρονται στο μέγεθος της εκπαίδευσης που θα ήθελε να λάβει ένα άτομο (Khatab, 2014), ενώ οι εκπαιδευτικές προσδοκίες ορίζονται ως το μέγεθος της εκπαίδευσης που νομίζει ότι τελικά θα λάβει (Beal & Crockett, 2010· Khatab, 2015). Έτσι, οι προσδοκίες προσδιορίζονται από την απάντηση του παιδιού στην ερώτηση πόσο μακριά πιστεύει πως θα φτάσουν οι σπουδές του, ενώ οι φιλοδοξίες από την απάντησή του στο ερώτημα πόσο μακριά θα ήθελε να έφταναν οι σπουδές του. Παρόλα αυτά, παρατηρείται πως οι δύο έννοιες προσεγγίζονται ιστορικά ως ταυτόσημες, αν και ερευνητικές μελέτες έχουν υπογραμμίσει συσχετίσεις μεταξύ τους (Beal & Crockett, 2010).

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία και έρευνα, κυριότερος προγνωστικός παράγοντας των εκπαιδευτικών προσδοκιών και φιλοδοξιών είναι η οικογένεια. Σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών και φιλοδοξιών του παιδιού λαμβάνει χώρα ήδη από τη δεκαετία του 1980,

αποδεικνύοντας τη σημαντικότητα του ρόλου των γονέων σε αυτή. Οι επιθυμίες, οι επιδιώξεις και τα κίνητρα που αναπτύσσει και υιοθετεί κάθε άτομο δύνανται να πραγματοποιθούν στο πλαίσιο της οικογένειας, ανάλογα πάντα με τις δυνατότητες που αυτή παρέχει. Παράγοντες που αναφέρονται πως επιδρούν στη διαμόρφωση φιλοδοξιών και προσδοκιών και αφορούν στην οικογένεια είναι το ανθρώπινο κεφάλαιο, τα οικονομικά και κοινωνικοπολιτισμικά της χαρακτηριστικά (Karur, 2018).

Τόσο τα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας όπως το μέγεθός της, η σύνθεσή της, το κοινωνικοοικονομικό της επίπεδο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το επάγγελμά τους, όσο και τα λειτουργικά χαρακτηριστικά αναφορικά με τον τρόπο επικοινωνίας των μελών της, αλλά και των ρόλων που αναπτύσσονται σε αυτήν, των μεθόδων ανατροφής των παιδιών που υιοθετούνται, τα πρότυπα που καθιερώνονται από τους γονείς, η φιλοσοφία που τους χαρακτηρίζει το αξιακό τους σύστημα και οι φιλοδοξίες τους αναφορικά με τα παιδιά τους, αλλά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους φαίνεται να επηρεάζουν αρχικά τις εκπαιδευτικές και, στη συνέχεια, τις επαγγελματικές επιλογές, προσδοκίες και φιλοδοξίες των παιδιών και εφήβων (Γεωργίου, 1993· Μαζηρίδου, 2001).

Τα παραπάνω αποδεικνύουν τη σημαντικότητα και την κρισιμότητα του ρόλου της οικογένειας, αλλά και το γεγονός πως η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον (Ellison, Wohn, & Greenhow, 2014). Επιπλέον, διαφαίνεται πως η οικογένεια επηρεάζει τις εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες του παιδιού αφενός με τη μορφή της άμεσης παρέμβασης μέσω της πρακτικής της απαγόρευσης, της συμβουλής ή της υπόδειξης, αλλά και έμμεσα μέσω της μεταβίβασης των πεποιθήσεων και αξιών από τους γονείς στα παιδιά (Μαζηρίδου, 2001).

Αναλυτικότερα, σε ότι αφορά στο ανθρώπινο κεφάλαιο, αυτό προσδιορίζεται από τις σχέσεις στο οικογενειακό πλαίσιο, τον τρόπο που αναπτύσσονται, αλλά και τον τρόπο που αυτές συμβάλλουν και αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού. Τα οικονομικά χαρακτηριστικά αποτελούν παράγοντες που καθορίζουν σημαντικά τις συνθήκες της μάθησης του παιδιού και προσδιορίζονται από τα υλικά αγαθά, τους πόρους και το εισόδημα που εισπράττει/κατέχει η οικογένεια. Στα κοινωνικοπολιτισμικά της χαρακτηριστικά εντάσσονται παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την προαγωγή και την ποιότητα της μάθησης, όπως το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων, το μορφωσιογόνο περιβάλλον της οικογένειας και τα ερεθίσματα που προσφέρονται στο παιδί (Behtoui, 2017).

Η επίδραση της οικογένειας δεν είναι αποκλειστικά ή σταθερά ορατή, χειροπιαστή και άμεση. Χαρακτηριστικά όπως η δομή, η οργάνωση, η συνοχή και ο χαρακτήρας της οικογένειας παρέχουν με τρόπο έμμεσο κίνητρα στα παιδιά, ώστε αυτά να αναπτύξουν

συγκεκριμένες φιλοδοξίες και προσδοκίες αναφορικά με τις μελλοντικές σπουδές τους. Έτσι, παράγοντες όπως το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Barban & White, 2011· Portes, Aparicio, Haller, & Vickstrom, 2010), η εθνοτική καταγωγή τους (Azzolini & Barone, 2011), η οικονομική και επαγγελματική τους κατάσταση (Brand & Thomas, 2014· Lehti, Eroda, & Karhula, 2019· Rege, Kjetil, & Votruba, 2011), ο αριθμός των μελών της οικογένειας και η χρονική διαδοχή της γέννησής τους (Azumah, Adjei, & Nachinaab, 2017), αποτελούν μια σειρά από χαρακτηριστικά που επιδρούν θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών.

Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος και των γονέων, ειδικότερα στις εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες του παιδιού, λαμβάνει χώρα κυρίως μέσω των πνευματικών και των υλικών εφοδίων που του παρέχονται τόσο συνειδητά, όσο και ασυνείδητα. Έτσι, η υλική, η ψυχοσυναισθηματική και πνευματική υποβοήθηση από τους γονείς, οι φιλοδοξίες και προσδοκίες των ίδιων για τα παιδιά τους (Khadjavi & Nicklisch, 2015), το προσωπικό τους ενδιαφέρον για την επιστήμη (Halim, Abd Rahman, Zamri, & Mohtar, 2017) και οι συνθήκες διαβίωσης αποτελούν καταλυτικούς παράγοντες στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών και φιλοδοξιών των παιδιών. Επιπρόσθετα, η εμπλοκή των παιδιών σε μορφωτικές δραστηριότητες εκτός σχολικού περιβάλλοντος, έχει τονισθεί πως επιδρά με τρόπο άμεσο όχι μόνο στη σχολική επίδοση, αλλά στις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες του για τις σπουδές και το επάγγελμα που θα επιλέξει να ακολουθήσει (Sawitri, Creed, & Zimmer-Gembeck, 2014).

Αναφορικά με τη γονεϊκή υποστήριξη, τονίζεται πως οι μαθητές/μαθήτριες που τυγχάνουν μικρής, ελάχιστης ή μηδαμινής βοήθειας στο σπίτι είναι πιθανό να μην εμφανίσουν υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες. Ωστόσο, την ίδια εικόνα φαίνεται να εμφανίζουν κι εκείνοι που υποστηρίζονται στη διεκπεραίωση των εργασιών τους στο σπίτι από τους γονείς τους. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει πως η γονεϊκή εμπλοκή κάνει μέγιστη τη διαφορά στο ακαδημαϊκό επίτευγμα, αλλά φαίνεται ότι καθορίζεται σημαντικά από το επίπεδο φιλοδοξίας των παιδιών, αφού μόνο όταν αυτό είναι υψηλό η εμπλοκή τους μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά. Διαφορετικά, η επιρροή τους μπορεί να μην είναι τόσο σημαντική όσο πιστεύεται παραδοσιακά (Martin, Hotamo, Role, & Ndiku Makewa, 2015· Tehlan & Zha, 2018).

Σε ό,τι αφορά στις προσδοκίες των γονέων αναφορικά με τα παιδιά τους, τονίζεται πως οι γονείς οι οποίοι έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους φαίνεται να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική τους διαδικασία, να τους προσφέρουν κίνητρα μάθησης και να απαιτούν από αυτά γρήγορη ανάπτυξη και υψηλή σχολική επίδοση. Αντίθετα, οι γονείς με χαμηλές

προσδοκίες δεν ενδιαφέρονται για όσα αναφέρθηκαν και στις ακραίες τους μορφές φαίνεται να μην αναμένουν κάτι το αξιόλογο από το παιδί τους. Αξίζει στο σημείο αυτό να υπογραμμιστεί, πως οι χαμηλές αυτές προσδοκίες αρκετά συχνά επιβεβαιώνονται, αφενός επειδή επηρεάζουν τις γονεϊκές πρακτικές που υιοθετούν οι γονείς και, αφετέρου, επειδή οδηγούνται σε αποτελέσματα αυτοεκπληρούμενης προφητείας από τα ίδια τα παιδιά που είναι οι αποδέκτες των γονεϊκών πρακτικών (Μπεζεβέγκης, 2012).

Έτσι, σε ό,τι αφορά στην επίδραση της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού και, ειδικότερα, στις εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες του υπογραμμίζεται πως πέραν των υπόλοιπων παραγόντων καταλυτικό ρόλο διαδραματίζουν οι παράγοντες της γονεϊκής συμπεριφοράς και της συνοχής της οικογένειας (Minuchin, 1974).

Αναφορικά με την οικογενειακή συνοχή, υπογραμμίζεται πως αυτή αντικατοπτρίζει το επίπεδο που συνδέονται συναισθηματικά τα μέλη μιας οικογένειας σε επίπεδο στήριξης, βοήθειας σύνδεσης κ.λπ., αλλά ταυτόχρονα και το επίπεδο της αυτονομίας που κατέχουν. Το επίπεδο συνοχής τοποθετεί της οικογένειες σε ένα συνεχές με άκρα τις σφιχτοδεμένες και διαλυμένες οικογένειες. Στην πρώτη περίπτωση οι δεσμοί είναι τόσο ισχυροί, ώστε να είναι ανύπαρκτος ο προσωπικός χώρος και η αυτονομία και στη δεύτερη περίπτωση η επικοινωνία μεταξύ των μελών και οι δεσμοί είναι φτωχοί, με την ύπαρξη του κινδύνου της απώλειας των συναισθηματικών δεσμών μεταξύ τους. Αξίζει να σημειωθεί πως οι περισσότερες οικογένειες δεν κινούνται σε αυτά τα άκρα, αλλά βιώνουν μια μέση κατάσταση με τη διατήρηση της συνοχής τους, αλλά συνάμα και την αυτονομία των μελών τους. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη των παιδιών, παρατηρείται αποκλίνουσα συμπεριφορά, όταν τα επίπεδα συνοχής τοποθετούνται στα δύο άκρα, είτε σε αυτό της πολύ μεγάλης συνοχής, είτε σε εκείνο της ανύπαρκτης. Επιπλέον, σχετικές έρευνες αναφέρουν πως βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της οικογενειακής συνοχής και της ακαδημαϊκής επιτυχίας, της σχολικής επίδοσης και της υψηλής επαγγελματικής ωριμότητας των παιδιών, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο, του οποίου τα εμπόδια κατάφερνε να υπερβαίνει η υψηλή συνοχή της οικογένειας (Georgiou, 1990).

Επιπλέον, υπογραμμίζεται πως τα λειτουργικά και δομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της οικογένειας συσχετίζονται με ένα σύνολο αλληλεπιδράσεων και διαμορφώνουν τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες των παιδιών και κατ' επέκταση τα επαγγελματικά τους σχέδια. Τα δομικά στοιχεία της οικογένειας αφορούν στο μέγεθός της, στον τύπο της και στο κοινωνικοοικονομικό της υπόβαθρο, στην ποιότητα των διαπροσωπικών ενδοοικογενειακών σχέσεων και στις πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσió της. Αντίθετα, τα λειτουργικά της στοιχεία σχετίζονται με τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες που διατηρούν οι ίδιοι οι γονείς, το

αξιακό σύστημα που ασπάζονται και ακολουθούν, τις στάσεις τους για τη ζωή, για την εκπαίδευση, την εργασία, τη συμπεριφορά τους, το ενδιαφέρον τους για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών τους, τη μέριμνά τους για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, άρα και τη μελλοντική οικονομική τους ευημερία (Karur, 2018).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως ποικίλα είναι τα χαρακτηριστικά της οικογένειας που μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών και κατ' επέκταση τις εκπαιδευτικές τους προσδοκίες και φιλοδοξίες. Αναλυτικότερα, η ποιότητα των ενδοοικογενειακών δεσμών και σχέσεων, αν και αποτελεί κατεξοχήν παράγοντα επηρεασμού, σχετίζεται άμεσα με την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική ζωή των παιδιών τους και καθορίζει την ένταση και το βαθμό που οι γονείς εμπλέκονται, καθοδηγούν, καταναγκάζουν ή συμβουλεύουν τα παιδιά τους, ώστε να συνεχίζουν ή όχι τις σπουδές τους και την ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία. Επίσης, ο αριθμός των μελών της οικογένειας τονίζεται πως καθορίζει την πρόθεση των παιδιών να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην ανώτερη ή την ανώτατη εκπαίδευση. Ο τύπος της, το αν δηλαδή είναι πυρηνική, μονογονεϊκή ή πλήρης κ.λπ., ο τρόπος, ο τόπος και, γενικότερα, οι οικολογικές συνθήκες στις οποίες διαβιών τα μέλη της ρυθμίζουν το βαθμό της ψυχοσυναισθηματικής σταθερότητας και επηρεάζουν τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες των παιδιών της (Lyu, Li, & Xie, 2019· Yurping, 2011).

Σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική κατάσταση των γονέων, έχει υπογραμμισθεί πως βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες των παιδιών τους. Το επάγγελμα των γονέων είτε είναι υψηλού ή ικανοποιητικού κύρους, είτε «γραφείου» επηρεάζει και διαμορφώνει την πρόθεση των παιδιών να ακολουθήσουν σπουδές που θα τους επιτρέψουν να κατακτήσουν μια ανάλογο τύπου εργασιακή θέση (Tillman, 2015).

Αντίθετα, όταν αυτό είναι χειρωνακτικό ή χαμηλού κοινωνικού στάτους, τα παιδιά φαίνεται πως διαμορφώνουν μια εκ διαμέτρου διαφορετική πρόθεση αναφορικά με το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν. Έτσι, στις περιπτώσεις που η επαγγελματική κατάσταση των γονέων κρίνεται χαμηλού κοινωνικού κύρους, τα παιδιά παρακινούνται να προοδεύσουν και προσδοκούν/φιλοδοξούν σε ένα καλύτερο μέλλον από εκείνο των γονέων τους (Torche, 2011) με τις περιπτώσεις της επαγγελματικής κληρονομικότητας να παρουσιάζονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα (Khadjavi & Nicklisch, 2015).

Η ταύτιση των παιδιών με τους γονείς τους (σε μεγάλο βαθμό με τον πατέρα τους ή με τον γονέα εκείνον που η εργασία του είναι υψηλότερου επαγγελματικού επιπέδου), καθίσταται εντονότερη όταν αυτοί ενασχολούνται με επιστημονικού τύπου επαγγέλματα. Ως προς το τελευταίο, έχει εντοπιστεί σημαντικού βαθμού επαγγελματική κληρονομικότητα στο πλαίσιο της διατήρησης του ίδιου ή βελτίωσης του υφιστάμενου κοινωνικού υποβάθρου από γενιά σε

γενιά (Ashby & Schoon, 2010). Αξίζει να σημειωθεί πως, ήδη από το πιο βασικό επίπεδο, τα παιδιά των πανεπιστημιακών καθηγητών συγκεντρώνουν υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας από εκείνα των οποίων οι γονείς δεν αποφοίτησαν από το πανεπιστήμιο ή δεν έλαβαν ανώτερες ή ανώτατες σπουδές (Eivers & Creaven, 2013).

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στο επάγγελμα της μητέρας, οι συσχετίσεις που καταγράφονται με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες είναι πολλές και σημαντικές. Η εργασιακή θέση που κατέχει η μητέρα, καθώς και το αν είναι εργαζόμενη ή όχι, επιδρά σημαντικά στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών ανεξαρτήτως του φύλου (Hoque, Khanam, & Nobi, 2017).

Σύμφωνα με την Armstrong (2017), το επάγγελμα της μητέρας επιδρά ανεξάρτητα από την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα και επιφέρει σημαντικές διαφοροποιήσεις. Πιο συγκεκριμένα, από τη μη μητρική εργασία ή τη μερική απασχόληση της μητέρας ή την αυτοαπασχόλησή της τα παιδιά φαίνεται να επηρεάζονται αρνητικά, καθώς διαμορφώνουν χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες, ενώ η πλήρης απασχόλησή της και η υψηλή επαγγελματική της θέση επιδρά θετικά στην πρόθεση των παιδιών να προοδεύσουν ακαδημαϊκά και επαγγελματικά. Οι θετικές αυτές επιπτώσεις της επαγγελματικής ζωής των μητέρων παρουσιάζονται έντονες στα κορίτσια, χωρίς όμως σημαντικές αποκλίσεις από τα αγόρια.

Επιπρόσθετα, αξίζει να επισημανθεί πως αν και η πλήρης απασχόληση της μητέρας μεταφράζεται σε μείωση του ποιοτικού και πραγματικού χρόνου παροχής φροντίδας στα παιδιά της, το οικονομικό και κοινωνικό πλεονέκτημα λειτουργεί αντισταθμιστικά. Το οικονομικό όφελος της μητέρας από την προσωπική της εργασία έχει άμεσο θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και το εύρος της υποστήριξης που προσφέρει στα παιδιά της, γεγονός που επηρεάζει τη διαμόρφωση των μελλοντικών προσδοκιών και φιλοδοξιών για τις μελλοντικές τους σπουδές. Ωστόσο, υπογραμμίζεται και η αντίθετη άποψη πως η έντονη επαγγελματική ζωή τόσο της μητέρας, όσο και του πατέρα επιδρά αρνητικά στις εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και προσδοκίες των μαθητών. Το γεγονός αυτό προκύπτει ως μια μορφή αντίδρασης στην έλλειψη φροντίδας και στην αδυναμία των ενδοοικογενειακών δεσμών που αυτή προκαλεί (Hsin & Felfe, 2014· Poduval & Poduval, 2009).

Διερευνώντας την επίδραση παραγόντων με βάση το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών και των φιλοδοξιών του παιδιού (Harding, 2015). Οι χαμηλές γονεϊκές προσδοκίες και φιλοδοξίες για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών συσχετίζονται άμεσα αφενός με το χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας και, αφετέρου, με το χαμηλό

επίπεδο μόρφωσης ή την ανεργία της μητέρας. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα των ερευνών που ανάγουν τη μητέρα σε σημαίνουσα μεταβλητή της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών (Yamamoto & Hosokawa, 2017). Όσο υψηλότερου επιπέδου είναι οι σπουδές της μητέρας, τόσο μεγαλύτερη είναι η συνάφεια με τη διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών και φιλοδοξιών των παιδιών και των δύο φύλων, τα οποία επηρεάζονται θετικά και φαίνονται να μένουν ανεπηρέαστα από την ανάλογη κατάσταση του πατέρα. Έτσι, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και, ιδιαίτερα, της μητέρας ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι δημιουργεί ένα ικανοποιητικό κοινωνικό, οικονομικό και ανθρώπινο κεφάλαιο στους κόλπους της οικογένειας, το οποίο καλλιεργεί το κατάλληλο κλίμα καθοδήγησης, όσον αφορά στη μελλοντική εκπαίδευση των νεαρότερων μελών της (Augustine, 2016·2017).

Μια επιπλέον σημαντική παράμετρος της επίδρασης του ρόλου της οικογένειας στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών και φιλοδοξιών των παιδιών αποτελεί η δέσμευση των μελών της για διαρκή υλική και ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη σε ό,τι αφορά στα σχέδια των παιδιών για τις σπουδές και το εργασιακό τους μέλλον, ακόμα κι αν οι υφιστάμενες συνθήκες δεν αφήνουν πολλά περιθώρια αισιοδοξίας. Σε κοινωνίες όπου οι οικογενειακοί δεσμοί είναι ισχυρότεροι, όπως της Ελλάδας, η οικογένεια λειτουργεί υποστηρικτικά προς το παιδί που αποφασίζει να διατηρήσει τις υψηλές προσδοκίες και φιλοδοξίες του αναφορικά με το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του μέλλον (Δρεττάκης, 2015). Ωστόσο, αυτή η οικονομικού τύπου υποστήριξη φαίνεται πως λειτουργεί μάλλον ανασταλτικά στο να καταστούν τα παιδιά φιλόδοξα τόσο σε εκπαιδευτικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη συσσώρευση άνεργων πτυχιούχων στην Ελλάδα (Απογοητευτική Έκθεση, 2019· Hughes, 2018).

Γενικά, η αξία και η βαρύτητα που αποδίδουν τα μέλη της οικογένειας στην εκπαιδευτική ανέλιξη των παιδιών, επηρεάζει σημαντικά τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες και διαφέρει ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρό της. Οι οικογένειες που εντάσσονται στις τάξεις χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου θεωρούν τη μόρφωση των παιδιών τους ως ευκαιρία για την υπέρβαση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι. Αντίθετα, οι οικογένειες με υψηλότερο κοινωνικό και οικονομικό στάτους θεωρούν τις σπουδές των παιδιών τους ως μέσο για τη διατήρηση του κύρους τους και την περαιτέρω ανέλιξη (Mortimer, Zhang, Hussemann, & Wu, 2014).

Οι προσδοκίες και οι φιλοδοξίες που καλλιεργούν οι γονείς τόσο για τους ίδιους, όσο και για τα παιδιά τους φαίνεται πως επιδρούν καθοριστικά αφενός στη σχολική επίδοση των δευτέρων και, αφετέρου, στα σχέδια για το εκπαιδευτικό μέλλον (Nihal Lindberg, Yildirim, Elvan, & Öztürk, 2019). Αξίζει να σημειωθεί πως η έννοια της σχολικής επίδοσης βρίσκεται

σε άμεση συνάφεια με τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες των μαθητών, καθώς και οι δύο πραγματώνονται σε παράλληλο χρόνο, γεγονός που καθιστά εξαιρετικά δύσκολο και απαιτητικό έργο το διαχωρισμό τους σε αίτιο και αποτέλεσμα (Stenger, 2019· Zhang, 2014).

Σχετικές έρευνες υπογραμμίζουν πως οι μαθητές/μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που δεν φιλοδοξούν να αποκτήσουν πανεπιστημιακή μόρφωση είναι πιθανό να κάνουν διαφορετικές επιλογές κατά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επιλέγοντας λιγότερο αυστηρές, συστηματικές και απαιτητικές κατευθύνσεις και αφιερώνοντας λιγότερο χρόνο στη διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών και δραστηριοτήτων, συγκριτικά με εκείνους/εκείνες που σκοπεύουν να αποκτήσουν ένα πανεπιστημιακό πτυχίο ή κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (Sammons, Toth, & Sylva, 2016· DeWitt & Archer, 2015· DeWitt, Archer, & Osborne, 2014).

Επιπρόσθετα, παρατηρείται πως αρκετοί μαθητές/μαθήτριες που σχεδιάζουν να αποκτήσουν ανώτερο ή ανώτατο τίτλο, κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ακολουθούν σε μεγαλύτερο ποσοστό κλάδους που σχετίζονται με τα επιστημονικά παιδιά της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών. Έτσι, υπογραμμίζεται μια συσχέτιση ανάμεσα στις πρώιμες εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών/μαθητριών και στην επιλογή μιας καριέρας από τα παραπάνω επιστημονικά πεδία (Miller & Solberg, 2012· Sadler, Sonnert, Hazari, & Tai, 2012).

Η ασφαλής διαπίστωση για το αν η σχολική επίδοση λειτουργεί ως αίτιο στη διαμόρφωση των προσδοκιών και των φιλοδοξιών ή αν οι τελευταίες συνιστούν το αίτιο που οδηγεί σε υψηλή επίδοση αποτελεί δύσκολο εγχείρημα. Σε κάθε περίπτωση, η υψηλή σχολική επίδοση οδηγεί σε υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες και αντιστρόφως χωρίς περιορισμό. Κατά ανάλογο τρόπο, δεν έχει διευκρινιστεί η σχέση αιτίου-αποτελέσματος, αναφορικά με τις γονεϊκές φιλοδοξίες και προσδοκίες και εκείνες των παιδιών, σε συσχέτιση πάντα με τη σχολική επίδοση (Zhang, 2014).

Οι γονείς που διατηρούν υψηλές βλέψεις για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους και τις κοινωνούν προς αυτά με λόγια και πράξεις επηρεάζουν τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες τους. Αν και τα επίπεδα του επηρεασμού τους φαίνεται να ποικίλουν από έρευνα σε έρευνα, ο θετικός, αλλά και ο αρνητικός αντίκτυπός τους είναι ευδιάκριτος, αν και όχι πάντα καθοριστικός (Subramani & Venkatachalam, 2019).

Ερευνητικά έχει καταδειχθεί πως πολλές φορές τα παιδιά αναπτύσσουν κοινές ή παρόμοιες προσδοκίες και φιλοδοξίες με τους γονείς τους, ότι βελτιώνονται τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα όσο τα σχέδια των γονέων αφορούν ανώτατου επιπέδου σπουδές και πως ακολουθούν την εκπαιδευτική σταδιοδρομία που συνάδει στις προσδοκίες και φιλοδοξίες των



γονέων. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλές προσδοκίες και ακαδημαϊκούς στόχους έχουν γονείς με υψηλές προσδοκίες και φιλοδοξίες αναφορικά με το μέλλον των παιδιών τους, επιβεβαιώνοντας τη συσχέτιση των προσδοκιών των παιδιών με αυτές των γονέων τους (Khadjavi & Nicklisch, 2015· Stein, 1988).

Αναφορικά με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τονίζεται πως αυτό επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών των γονιών για τα παιδιά τους. Γονείς που ανήκουν στην εργατική τάξη παρουσιάζουν χαμηλές εκπαιδευτικές, αλλά και επαγγελματικές προσδοκίες για τα παιδιά τους, ενώ αντίθετα οι γονείς των υψηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων παρουσιάζουν αντίστοιχα υψηλές προσδοκίες. Επιπλέον, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει σημαντικά τις προσδοκίες τους, με τους γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου να προσδοκούν περισσότερο τα παιδιά τους να συνεχίσουν την εκπαιδευτική τους πορεία και να καταλάβουν μια θέση στο Πανεπιστήμιο, συγκριτικά με τους γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου. Επιπρόσθετα, φαίνεται ο τόπος διαμονής να επηρεάζει τις προσδοκίες των γονέων, με εκείνους που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές να μην παρουσιάζουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους και να επιλέγουν περισσότερο κάποια τεχνική σχολή και όχι ένα Πανεπιστήμιο. Διαφοροποίηση παρατηρείται και ανάλογα με το φύλο του γονέα, με τους πατέρες να επιλέγουν περισσότερο μια τεχνική σχολή σε σύγκριση με τις μητέρες (Σιδηροπούλου, 1991).

Αντίστοιχα, έχει υπογραμμιστεί πως οι οικογένειες χαμηλού οικονομικού, κοινωνικού και πολιτιστικού υποβάθρου πολύ συχνά και, σε αντίθεση, με τις αυξημένες προσδοκίες και φιλοδοξίες για τη μελλοντική εκπαίδευση των παιδιών τους δεν καταφέρνουν να επιτύχουν ανάλογες σπουδές για αυτά. Πολύ συχνά, μάλιστα, οι γονείς που συγκαταλέγονται στις ομάδες των χαμηλών κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων θεωρείται πως, αν και έχουν προσωπικές προσδοκίες ή φιλοδοξίες για το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους, δεν τις εκφράζουν και δεν τις γνωστοποιούν προς αυτά, καθώς θεωρούν το μέλλον τους ήδη προδιαγεγραμμένο. Για τον ίδιο λόγο, δε φαίνεται να δείχνουν ενδιαφέρον για να ενημερώνονται όσον αφορά στις νέες εκπαιδευτικές εξελίξεις ή προοπτικές. Αντίθετα, οι γονείς των οικογενειών των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων εμφανίζονται περισσότερο πληροφορημένοι, αποφασισμένοι και συνειδητοποιημένοι, ώστε όχι μόνο να διαμορφώσουν τα προσωπικά τους σχέδια για το μέλλον των παιδιών τους, αλλά και να τα μεταδώσουν κατά κάποιο τρόπο σε αυτά (Irwin & Elley, 2013).

Παρόλα αυτά, η οικογένεια φαίνεται, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό της επίπεδο, να επιδιώκει, ακόμα και για διαφορετικούς κάθε φορά λόγους, τη συνέχιση των σπουδών των παιδιών της, ακριβώς επειδή βλέπει σε αυτές την ευκαιρία για επαγγελματική

αποκατάσταση και κοινωνική άνοδο, με την εξασφάλιση μιας θέσης στο δημόσιο τομέα για τα χαμηλά στρώματα και στον ιδιωτικό τομέα και στα ελεύθερα επαγγέλματα για τα υψηλότερα (Μαζηρίδου, 2001).

Σε ό,τι αφορά στις προσδοκίες των γονέων αναφορικά με τα παιδιά τους, τονίζεται πως οι γονείς οι οποίοι έχουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους φαίνεται να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική τους διαδικασία, να τους προσφέρουν κίνητρα μάθησης και να απαιτούν από αυτά γρήγορη ανάπτυξη και υψηλή σχολική επίδοση. Αντίθετα, οι γονείς με χαμηλές προσδοκίες δεν ενδιαφέρονται για όσα αναφέρθηκαν και, στις ακραίες τους μορφές, φαίνεται να μην αναμένουν κάτι το αξιόλογο από το παιδί τους. Αξίζει στο σημείο αυτό να υπογραμμιστεί πως οι χαμηλές αυτές προσδοκίες αρκετά συχνά επιβεβαιώνονται αφενός ακριβώς επειδή επηρεάζουν τις πρακτικές που υιοθετούν οι γονείς και, αφετέρου, επειδή οδηγούνται σε αποτελέσματα αυτοεκπληρούμενης προφητείας από τα ίδια τα παιδιά που είναι οι αποδέκτες των πρακτικών αυτών (Μπεζεβέγκης, 2012).

Σημαντική, επίσης, επίδραση στα μελλοντικά εκπαιδευτικά σχέδια των παιδιών ασκεί η μετάδοση και επιβολή των απόψεων των γονέων στα παιδιά τους αναφορικά με την εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Σε αυτό το πλαίσιο, εμπλέκεται και η σχολική επίδοση, η οποία λειτουργεί ρυθμιστικά για την ένταση της προσπάθειάς τους. Στην πλειοψηφία των ερευνών, τονίζεται, ωστόσο, πως τις περισσότερες φορές η καθοδήγηση, η πίεση ή η συμβουλευτική λαμβάνει χώρα έμμεσα χωρίς να προβαίνει σε ευθείς καταναγκασμούς κι άμεσες παρεμβάσεις, μέσω της μετάδοσης των αξιών, των στάσεων και των προσδοκιών/φιλοδοξιών τους (Trinidad, 2019).

Σε ό,τι αφορά στις φιλοδοξίες των γονέων, υπογραμμίζεται πως αυτές αποτελούν ένα σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για τις πιθανότητες της σχολικής επιτυχίας των παιδιών (Γεωργίου, 2011). Σύμφωνα με έρευνα των Κατσίλη και Λώλου (1999), η σχολική επίδοση, οι εκπαιδευτικές προσδοκίες, αλλά και το φαινόμενο της αναπαραγωγής των εκπαιδευτικών ανισοτήτων της οικογένειας μέσω άνισης επίδοσης και διαφοροποίησης των προσδοκιών των μαθητών/μαθητριών, φαίνεται να επηρεάζεται από τους σημαντικούς άλλους και κυρίως τους γονείς τους.

Σε ό,τι αφορά στη διάσταση του φύλου, τονίζεται πως αυτό συγκαταλέγεται στους κρίσιμους και καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις και τα σχέδια των μαθητών/μαθητριών, αναφορικά με τη μελλοντική εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία (Kleinjans, 2010). Επίσης, εντοπίστηκε θετική συνάφεια μεταξύ του φύλου και της προσδοκίας των παιδιών να μεταβούν στο πανεπιστήμιο, με τα κορίτσια να προηγούνται (Wells, Seifert, Padgett, Park, & Umbach, 2011).

Μια άλλη γραμμή έρευνας σχετικά με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες των παιδιών, εξετάζει πιο στενά τις σχέσεις μεταξύ των προσδοκιών των μαθητών/μαθητριών και του επιπέδου της εκπαίδευσής τους (Chang, Min, Shi, Kenny, & Loyalka, 2016). Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των μαθητών/μαθητριών φαίνεται να αυξάνονται καθώς προχωρούν τις σπουδές τους (Schmitt-Wilson & Faas, 2016). Έτσι, οι μαθητές/μαθήτριες στις υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες αναφέρουν συχνότερα την επιθυμία τους να αποκτήσουν ανώτερο ή ανώτατο πτυχίο (Jacob & Wilder, 2010).

Στην έρευνα του Sellami (2019), όπου διερευνώνται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες των μαθητών/μαθητριών με διασταύρωση των μεταβλητών «φύλο» και «βαθμολογία» των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, επιβεβαιώνονται οι υποθέσεις για την επίδρασή τους. Οι μαθήτριες εμφανίζονται με υψηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες, καθώς θεωρούν την εκπαίδευση ως ένα ισχυρό μέσο χειραφέτησης και κοινωνικής αυτονομίας (Wells, Seifert, Padgett, Park, & Umbach, 2013).

Παράλληλα, έχει επισημανθεί ότι το επίπεδο της εκπαίδευσης των μαθητών/μαθητριών αποτελεί έναν προγνωστικό παράγοντα των εκπαιδευτικών προσδοκιών που αυξάνονται καθώς οι μαθητές/μαθήτριες προχωρούν στην εκπαίδευσή τους. Έτσι, οι μαθητές/μαθήτριες που συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία είναι πιθανότερο να διαμορφώνουν αυξημένες φιλοδοξίες και προσδοκίες και να δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, όσον αφορά στις μετέπειτα ανώτερες ή ανώτατες σπουδές τους. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζεται πως θα μπορούσε εν μέρει να οφείλεται στο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και των προσδοκιών σταδιοδρομίας των μαθητών/μαθητριών (Chang, Min, Shi, Kenny, & Loyalka, 2016).

Συμπερασματικά, η συμβολή της οικογένειας στη διαμόρφωση των προσδοκιών και των φιλοδοξιών των παιδιών είναι πολυεπίπεδη και δύσκολα προσδιορίσιμη, ακριβώς επειδή συνυφάνεται με πολλαπλούς και ποικίλους ετερογενείς παράγοντες. Υπό αυτό το πρίσμα, η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων απαιτεί και προϋποθέτει τη σφαιρική και σε βάθος διερεύνηση ενός πλήθους δομικών και λειτουργικών γνωρισμάτων (Behtoui, 2017).

Γενικά, τονίζεται πως η οικογένεια που ευνοεί τη σχολική επιτυχία και την επαγγελματική και εκπαιδευτική ωριμότητα των παιδιών, αναφορικά με την διατύπωση και επίτευξη των στόχων τους, είναι εκείνη η οποία διαθέτει το επίπεδο συνοχής στο οποίο τα μέλη της να μην χάνουν την αλληλεξάρτησή τους, αλλά ταυτόχρονα να έχουν τη δυνατότητα αυτονομίας και διαφοροποίησης. Επιπλέον, θα πρέπει να καλλιεργεί δημοκρατικές συνθήκες αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων, να οριοθετεί να δικαιώματα των μελών της και τη διαχείριση της εξουσίας στα πλαίσιά της, να διαθέτει εύκαμπτους, αλλά επιτηρούμενους

συνεχώς κανόνες, να ενθαρρύνει τα παιδιά με εφαρμογή μιας μέτριας συχνότητας γονεϊκή εμπλοκή και να τρέφει υψηλές προσδοκίες για αυτά (Γεωργίου, 2011).

## **5.2 Σχολείο και Εκπαιδευτικές Προσδοκίες και Φιλοδοξίες του Παιδιού**

Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες των παιδιών φαίνεται να επηρεάζονται πέραν από τα χαρακτηριστικά της οικογένειάς τους και από παράγοντες του σχολικού τους περιβάλλοντος. Το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών, ακριβώς επειδή αποτελεί ένα από τα κυριότερα διαδραστικά συστήματα στα οποία συμμετέχει ένα παιδί (Kloos, et al., 2012).

Κάθε σχολείο αποτελεί μια κοινότητα, όπου οι μεμονωμένες δραστηριότητες οδηγούν στη δημιουργία πολλαπλών τύπων σχολικού κλίματος. Στο παραπάνω πλαίσιο, αν και το κοινωνικό περιβάλλον δεν είναι ορατό ή απτό, επηρεάζει τις ατομικές στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες και κατ' επέκταση τις δράσεις εντός της σχολικής κοινότητας. Έτσι, παράγοντες όπως η κατανομή των πόρων και η αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους διευθυντές/τις διευθύντριες και τους συνομηλίκους/τις συνομήλικες, επηρεάζει σημαντικά τις προσδοκίες των παιδιών (Roderick, Coca, & Nagaoka, 2011).

Το σχολικό περιβάλλον αφορά στα συνολικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, στις παροχές της και στα εμπλεκόμενα με αυτήν άτομα και αποτελείται από διαφορετικές διαστάσεις. Έτσι, σε αυτό ενέχεται η διάσταση του φυσικού περιβάλλοντος, του κοινωνικού, του ψυχολογικού και του εκπαιδευτικού. Στην πρώτη περιλαμβάνεται η σχεδίαση του κτιρίου και των χώρων, η γεωγραφική τοποθεσία, οι εγκαταστάσεις, οι σχολικές αίθουσες και οι βοηθητικοί χώροι, ο υλικοτεχνικός και τεχνολογικός εξοπλισμός, τα εργαστήρια, η βιβλιοθήκη, το αποχετευτικό σύστημα και το πόσιμο νερό, οι εγκαταστάσεις για παιχνίδια, οι δραστηριότητες, η επίπλωση των αιθουσών κ.λπ. (Williams, 2016).

Στη διάσταση του κοινωνικού περιβάλλοντος, εντάσσεται η αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, αυτή περιλαμβάνει τη δημιουργική διάδραση των μαθητών/μαθητριών που φοιτούν είτε στην ίδια, είτε σε διαφορετική τάξη, τη συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες, τη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή/της διευθύντριας (Dhuey & Smith, 2014), μεταξύ αυτών και της κοινότητας, μεταξύ αυτών και των οικογενειών/γονέων και μαθητών/μαθητριών, το σύστημα των πειθαρχικών κανόνων και το επίπεδο του ανταγωνισμού εντός και εκτός σχολείου (Principals-NASSP, 2013).

Στην τρίτη διάσταση, εμπεριέχεται το καλής ποιότητας ψυχολογικό περιβάλλον, που με τη σειρά του βοηθάει και παροτρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να θέλουν να συμμετάσχουν σε διαφορετικές δραστηριότητες, να έχουν εσωτερικά κίνητρα, αφοσίωση στην εργασία τους, να είναι ενεργητικοί/ενεργητικές και άφοβοι/άφοβες σε ένα περιβάλλον δημοκρατικό χωρίς απειλές-κινδύνους, όπου κάθε ιδιαιτερότητα και διαφορετικότητα γίνεται αποδεκτή και σεβαστή (Bashir & Kaur, 2017).

Σε ό,τι αφορά στην εκπαιδευτική διάσταση του σχολικού περιβάλλοντος, υπογραμμίζεται πως αυτό βοηθά στην ομαλή υλοποίηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων διδασκαλίας και περιλαμβάνει τη ρύθμιση της διδακτέας ύλης, την πειθαρχία, τη διευθέτηση των λειτουργικών κενών της μονάδας, το ωρολόγιο πρόγραμμα και τα χρονοδιαγράμματα, τη διατήρηση, την υποστήριξη και την αξιολόγηση των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων. Στο παραπάνω περιβάλλον, οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει να αναπτύξουν και να κατακτήσουν τη δεξιότητα της ομαδικής εργασίας, να σκέφτονται σε βάθος και αναλυτικά να συγκεντρώνουν πληροφορίες και να αξιοποιούν τεχνικές για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων κ.ά. (Tough, 2016).

Η σχολική μονάδα ως εκπαιδευτικό περιβάλλον λειτουργεί επιδραστικά και διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες των μαθητών/μαθητριών, όταν εντάσσεται σε ένα σύστημα μεγιστοποίησης και επαναπροσέγγισης των δεξιοτήτων της γραφής, της ανάγνωσης, της κωδικοποίησης και των μαθηματικών. Η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και ικανότητα, η επικοινωνία και η συνεργασία οδηγούν στην αυτό-κινητοποίηση, στην εσωτερική ενίσχυση, στην υιοθέτηση συνηθειών διά βίου μάθησης, καθώς επίσης και την οργάνωση των μελλοντικών ακαδημαϊκών τους σχεδίων (Friedman, 2016).

Αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον, οι διαφορές για παράδειγμα μεταξύ των αστικών σχολείων και εκείνων της υπαίθρου/επαρχίας, των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, των γηγενών και των μεταναστών μαθητών/μαθητριών προσφέρουν κατά καιρούς πολλά και σημαντικά αποδεικτικά στοιχεία για να υποστηρίξουν αυτήν τη θέση. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/μαθήτριες που φοιτούν σε σχολεία στις πόλεις, τα οποία χαρακτηρίζει ένα σχολικό κλίμα προσανατολισμένο στην προοπτική φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε μια τετραετή ανώτερη τεχνική ή ανώτατη πανεπιστημιακή σχολή, οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τους μαθητές τους να προετοιμαστούν για να επιτύχουν την εισαγωγή τους σε αυτή (Raleigh & Kao, 2010).

Μελέτες που διερευνούν την πιθανή συνάφεια μεταξύ του σχολικού κλίματος, των προσδοκιών και φιλοδοξιών των μαθητών/μαθητριών και των διαφόρων συμπεριφορών κινδύνου, διαπίστωσαν ότι οι παράγοντες όπως το σχολικό κλίμα, η εθνικότητα, η υγεία και η

οικογένεια συνδέονται στενά με τις προσδοκίες και φιλοδοξίες των εφήβων. Οι μελέτες που εξετάζουν συγκεκριμένα το σχολικό πλαίσιο και τη σχέση του με τις εφηβικές κυρίως φιλοδοξίες, αν και λίγες αριθμητικά, δείχνουν ότι ένα θετικό κλίμα σχετίζεται με υψηλότερες και σταθερότερες εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Έτσι, παρατηρείται πως οι μαθητές και οι μαθήτριες που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα υποστηρικτικό αναπτύσσουν υψηλότερες προσδοκίες από εκείνους που διατηρούν αντίθετη άποψη (Sipsma, Ickovics, Lin, & Kershaw, 2012).

Στο ίδιο πλαίσιο, οι McCollum και Yoder (2011), ανάλυσαν τις συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών για το σχολικό κλίμα, για τις σχέσεις με τους δασκάλους και τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες και διαπίστωσαν ότι σχετίζονται σημαντικά με τις αντιλήψεις για το θετικό ή το αρνητικό σχολικό κλίμα. Στην πρώτη περίπτωση τα αναμενόμενα αποτελέσματα για τις ακαδημαϊκές προσδοκίες είναι υψηλά, ενώ στη δεύτερη χαμηλά.

Η δυναμική της σχέσης μεταξύ του σχολικού κλίματος και των φιλοδοξιών και προσδοκιών των μαθητών/μαθητριών ποικίλει ανάλογα με την παρουσία ή την απουσία παραγόντων κινδύνου. Το σχολικό κλίμα είναι σημαντικότερο για τις προσδοκίες των μαθητών/μαθητριών με έναν παράγοντα κινδύνου, ενώ φαίνεται ότι εξασθενεί όσο οι εν λόγω παράγοντες αυξάνονται. Ως παράγοντες κινδύνου στο παραπάνω πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσουν η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, η εθνικότητα (μειονοτική κοινωνική ομάδα) η έλλειψη μορφωσιογόνου περιβάλλοντος κ.ά. (Dimitrova, Ferrer-Wreder, & Ahlen, 2018· Hynds, Hindle, & Meyer, 2017).

Μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές/μαθήτριες γενικότερα, αλλά και ειδικότερα εκείνοι/εκείνες με αρνητικές προοπτικές που κινδυνεύουν από σχολική αποτυχία επηρεάζονται σημαντικά από τις παρεμβάσεις που στοχεύουν στο να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν και να διατηρήσουν υψηλές φιλοδοξίες μέσω του σχολικού κλίματος. Για το λόγο αυτό, υπογραμμίζεται ως αναγκαίο μέτρο η ένταξη των παρεμβάσεων αυτών στο γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Jofen, 2014).

Στο σχολικό περιβάλλον είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η προσαρμογή μιας κοινωνικοποιητικής διαδικασίας εναρμονισμένης σε συγκεκριμένες κάθε φορά κοινωνικές εμπειρίες μάθησης, που ταιριάζουν με τις αναδυόμενες απαιτήσεις των κόσμων του ανταγωνισμού και της αριστείας. Το αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να είναι αυτό που αυξάνει τις φιλοδοξίες των μαθητών/μαθητριών, οι οποίες βρίσκονται στο επίκεντρο των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών και του θετικού σχολικού κλίματος (Williams, 2016).

Σύμφωνα με τη Garza (2020), ένα σχολικό περιβάλλον είναι αποτελεσματικό και συμβάλλει στη διαμόρφωση των προσδοκιών και των φιλοδοξιών των μαθητών/μαθητριών,

όταν τους/τις καθιστά ικανούς/ικανές στην επικοινωνία, στη συνεργασία, στην κριτική και τη δημιουργική σκέψη, καθώς επίσης ευπροσάρμοστους/ευπροσάρμοστες στις απαιτήσεις των εθνικών και υπερεθνικών κοινωνιών, ανθεκτικούς/ανθεκτικές στις δυσκολίες και προσηλωμένους/προσηλωμένες στους εκάστοτε στόχους και σκοπούς.

Ειδικότερα, ως επικοινωνιακά επαρκείς, είναι σε θέση να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, είναι καλοί/καλές ακροατές/ακροάτριες και ομιλητές/ομιλήτριες, προκειμένου να ενημερώνουν, να επηρεάζουν, να παρακινούν και να πείθουν. Ως καλοί συνεργάτες/συνεργάτιδες, είναι σε θέση να εργάζονται σε αλληλεπιδραστικά και αλληλεξαρτώμενα περιβάλλοντα έτσι, ώστε να προωθούν τη μάθηση, να αυξάνουν την παραγωγικότητα και να επιτυγχάνουν προσδοκώμενους στόχους της ομάδας.

Παράλληλα, θα είναι σε θέση να κατανοούν και να σέβονται τις διαφορετικές προοπτικές, τις γνώμες και τους πολιτισμούς, και έτσι να συμβάλουν στην επίλυση προβλημάτων, στο σχεδιασμό καινοτόμων λύσεων για τη βελτίωση αποτελεσμάτων ή την υπέρβαση εμποδίων προς όφελος της ευρύτερης κοινότητας.

Τέλος, θα επιμένουν στην επιτέλεση των απαιτητικών εργασιών για την υπερκέραση των ακαδημαϊκών και προσωπικών δυσκολιών, για την πραγμάτωση των προσδοκιών και των φιλοδοξιών. Έτσι, το σχολικό περιβάλλον λειτουργεί ως σταθεροποιητική δύναμη για τους νέους/τις νέες τόσο ακαδημαϊκά, όσο και συναισθηματικά, ιδιαίτερα όταν έρχονται αντιμέτωποι/αντιμέτωπες με σημαντικά ζητήματα που αφορούν στο μέλλον τους.

Ο Sandhu (2014) κατέδειξε πως η επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος είναι σημαντική στην κατάκτηση της αυτογνωσίας και της αυτοεπίγνωσης των μαθητών/μαθητριών, γεγονός που με τη σειρά του συμβάλλει καταλυτικά στη διαμόρφωση των προσδοκιών και των φιλοδοξιών τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που περνούν το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινότητάς τους σε ένα αποτελεσματικό σχολικό περιβάλλον, αναπτύσσονται καλύτερα ψυχοκοινωνικά και ακαδημαϊκά και είναι σε θέση να σχηματίζουν καλύτερη εικόνα για τις επιθυμίες τους, αναφορικά όχι μόνο με το εκπαιδευτικό τους μέλλον, αλλά και με το επαγγελματικό.

Σύμφωνα με την έρευνα των Paramasivam & Mani (2013), κατά την οποία εξετάστηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν το ακαδημαϊκό επίτευγμα των μαθητών/μαθητριών σε όλα τα επίπεδα, υπογραμμίστηκε πως το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην εκπαίδευση, καθώς λειτουργεί σαν γέφυρα μεταξύ του παιδιού και της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, ο Badola (2013) εξέτασε το σχολικό περιβάλλον σε συνδυασμό με το οικογενειακό, αναφορικά με την απόφαση των παιδιών για τη μελλοντική εκπαιδευτική σταδιοδρομία τους. Το αποτέλεσμα της έρευνας κατέδειξε ότι αμφότερες οι μεταβλητές

επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό είτε θετικά, είτε αρνητικά τα επίπεδα της ωριμότητας των μαθητών/μαθητριών στο να αποφασίζουν για το μέλλον τους, σύμφωνα με τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες τους.

Κατά ανάλογο τρόπο, ο Pandy (2014), διαπίστωσε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος και της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής ωριμότητας μεταξύ των μαθητών/μαθητριών. Οι Korir & Kirkeamboi (2014) διερεύνησαν την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή/μαθήτριας, κυρίως στο επίπεδο των ψυχολογικών επιπτώσεων που επιφέρει σε αυτούς και διαπίστωσαν ισχυρή θετική συνάφεια μεταξύ τους.

Μέρος του σχολικού περιβάλλοντος και ρυθμιστές του σχολικού κλίματος είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή οι διδάσκοντες και οι διευθυντές/διευθύντριες και υποδιευθυντές/υποδιευθύντριες των σχολικών μονάδων και οι συνομήλικοι/συνομήλικες, δηλαδή οι συμμαθητές/συμμαθήτριες. Ουσιαστικά, πρόκειται για τους «σημαντικούς άλλους», των οποίων η ποιότητα είναι δυνατό να μεταβιβαστεί και να επηρεάσει τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ένα αυξανόμενο σώμα μελετών καταδεικνύει ότι ένα κρίσιμο σύνολο συνομηλικών ασκεί επιρροή στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τις εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες των παιδιών (Alvarado & López Turley, 2012· Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013), αφού οι συνομήλικοι είναι πιθανότερο να ομαδοποιηθούν, συγκριτικά με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, λόγω των οικείων σχέσεων που αναπτύσσουν μεταξύ τους.

Παλαιότερες έρευνες έχουν καταδείξει ότι ο ρόλος αυτών «των σημαντικών άλλων» είναι καταλυτικότερος στη διαμόρφωση των προσδοκιών και των φιλοδοξιών των μαθητών/μαθητριών ιδιαίτερα του χαμηλότερου κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου, δεδομένου ότι πιθανότερα αποστερούνται της οικογενειακής υποστήριξης (Reynolds & Pemberton, 2001).

Σύμφωνα με τον Parsons, (όπ. αναφ. στο Li, 2005), το άτομο μπορεί να επηρεαστεί από τους σημαντικούς άλλους, όταν έχει ανάγκη να λάβει πληροφορίες για να προβεί σε δράσεις. Αυτή η διαδικασία επίδρασης και επηρεασμού, σχετίζεται από την προθυμία του να αποδεχτεί τις απαραίτητες πληροφορίες από αυτούς/αυτές, δηλαδή με το βαθμό εμπιστοσύνης που δείχνει σε αυτούς/αυτές σαν εξωτερικές πηγές. Έτσι, ο μαθητής/η μαθήτρια αντιλαμβάνεται την αλληλεγγύη του εκπαιδευτικού προσωπικού, έχοντας αμφότεροι κοινούς στόχους για τον ίδιο/την ίδια, ενώ βιώνει τη φιλία από τους συνομηλικούς του/της, οι οποίοι αναμφίβολα εκλαμβάνονται ως αναξιόπιστοι και χρήσιμοι για την επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων (Li, 2015).



Αναλυτικότερα, ένας σχολικός διευθυντής/διευθύντρια μπορεί να προβεί σε συγκεκριμένες ενέργειες προκειμένου να δομήσει μια κουλτούρα, βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα παρακινούν τους μαθητές/τις μαθήτριες να έχουν υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό τους και θα τους/τις υποστηρίζουν για να πραγματοποιήσουν τις φιλοδοξίες τους. Κομβική σημασία στο παραπάνω εγχείρημα έχει το να πειστούν τα παιδιά και όλοι οι εμπλεκόμενοι για τις δυνατότητες των μαθητών/μαθητριών να υλοποιήσουν τους στόχους τους. Αν και θεωρητικά οι εκπαιδευτικοί παντού και σε κάθε περίπτωση προσπαθούν να βοηθήσουν τους μαθητές/τις μαθήτριες να συνδέσουν την καθημερινή σχολική εργασία με τις μακροπρόθεσμες φιλοδοξίες (Day, Sammons, & Gu, 2016), στα σχολεία των λιγότερο ανεπτυγμένων περιοχών, η εν λόγω σύνδεση είναι ιδιαίτερος σημαντική για την επιτυχία των μαθητών/μαθητριών. Σε αυτό το πλαίσιο, ο διευθυντής/η διευθύντρια έχει σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει, ακριβώς επειδή αναλαμβάνει πρωτοβουλίες (στέλνει μηνύματα στους μαθητές, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς), προκειμένου να συνδέσει τις υψηλές προσδοκίες τους για το ακαδημαϊκό επίτευγμα των μαθητών/μαθητριών με την εκπαιδευτική επιτυχία κάθε είδους (Fenton, 2020).

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές/οι αποτελεσματικές διευθύντριες διαμορφώνουν προσδοκίες και βοηθούν τους/τις εκπαιδευτικούς να στέλνουν με συνέπεια τα ίδια ή παρόμοια «μηνύματα» στους μαθητές και τις οικογένειές τους. Καθοδηγούν τους δασκάλους/τις δασκάλες μέσω σαφών προτάσεων σχετικά με τις προσωπικές πεποιθήσεις και προσδοκίες που διαμορφώνουν και διατηρούν για τους μαθητές/μαθήτριές τους. Επιπλέον, παρέχουν στους/στις εκπαιδευτικούς την επαγγελματική ανέλιξη που θα χρειαστούν για να υποστηρίξουν τους μαθητές/μαθήτριες και τις οικογένειές τους, προκειμένου να καθορίσουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους, τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες (Gu, Chen, & Sammons, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, αξιοποιώντας τα δεδομένα της μαθησιακής διαδικασίας, βοηθούν τους μαθητές/τις μαθήτριες να αποκτήσουν τις δικές τους προσδοκίες και φιλοδοξίες και, στη συνέχεια, παρακολουθούν την πρόοδό τους προς επίτευξη αυτών. Έτσι, οι μαθητές/μαθήτριες αναπτύσσουν σημεία αναφοράς για την επίδοσή τους, λαμβάνοντας τις βαθμολογίες τους έναντι αυτών των στόχων, ενώ οι εκπαιδευτικοί αφενός τους βοηθούν να κατανοήσουν πως τα δεδομένα δεν αφορούν στην επιτυχία ή την αποτυχία τους ως άτομα και, αφετέρου, μεριμνούν, ώστε να τους ανατροφοδοτούν αναφορικά με την πρόοδό τους στην υλοποίηση των προσωπικών τους φιλοδοξιών μέσα από συνεργασία και αναπροσαρμογή των στρατηγικών μάθησης (Hanson, 2013). Με την πάροδο του χρόνου, οι μαθητές/οι μαθήτριες δεν κατακτούν μόνο τα μαθησιακά αντικείμενα, αλλά επίσης αποκτούν δεξιότητες, ώστε να δημιουργούν και να προσαρμόζουν συχνά τα δικά τους σχέδια για βελτίωση (Gore, Patfield, & Fray, 2019).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί η λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την πρόσβαση των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αν και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανοιχτό και ελεύθερο ως προς την πρόσβασή του σε αυτό για όλους και όλες χωρίς την προϋπόθεση επιτυχίας σε εξετάσεις για την εγγραφή από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη, ωστόσο η τεράστια συγκέντρωση των υποψηφίων που διεκδικούν μια θέση στα πανεπιστήμια οδηγεί στη λύση των φροντιστηρίων και της παραπαιδείας. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι μαθητές και μαθήτριες των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων μην έχοντας την οικονομική δυνατότητα να πληρώσουν ένα φροντιστήριο είτε να αποκλείονται από μια θέση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, είτε να μη μπορούν να διεκδικήσουν με ίσους όρους, σε σχέση με τα παιδιά ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, μια θέση σε κάποιο πανεπιστήμιο (Πυργιωτάκης, 2007).

### **5.3 Κοινωνικοποίηση και Επαγγελματικές Προσδοκίες-Φιλοδοξίες του Παιδιού**

Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει απασχολήσει αρκετά τις έρευνες και τους μελετητές, εξαιτίας της σημαντικότητας του ρόλου της εργασίας στη ζωή, στη σταδιοδρομία και στην εξέλιξη του ατόμου. Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει προσεγγιστεί τόσο από κοινωνιολογική, όσο και από ψυχολογική σκοπιά και έχει υπογραμμιστεί πως βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τις επαγγελματικές φιλοδοξίες και την επαγγελματική προτίμηση και επιλογή (Beermann, 2020).

Η απασχόληση αποτελεί το βασικότερο παράγοντα που προσδίδει κύρος στα άτομα, επηρεάζει την κοινωνική τους ανέλιξη και τα εισοδήματά τους. Έτσι, τα επαγγέλματα διαφέρουν ως προς το κύρος που προσδίδουν. Η επιλογή τους εξαρτάται από το επίπεδο εκπαίδευσης των ατόμων και ορίζει στο μεγαλύτερο βαθμό την κοινωνική διαστρωμάτωσή τους (Ballantine & Hammack, 2015).

Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες συνδέονται άμεσα με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες και φιλοδοξίες, αφού ουσιαστικά αποτελούν την αποτύπωση και την έμπρακτη πραγμάτωσή τους και βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με την ενίσχυση των δυνατοτήτων επίτευξης των μελλοντικών σχεδίων, με την εύστοχη και αποτελεσματική καθοδήγηση της μάθησης, όπως επίσης με την οργάνωση και, γενικότερα, τη θεμελίωση της ζωής (Mann, et al., 2020). Σημαντικοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν, διαμορφώνουν και προσδιορίζουν τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες αναφορικά με την επιλογή του μελλοντικού επαγγέλματος των παιδιών και των εφήβων με τις σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις να επισημαίνουν την

επίδραση παραγόντων, όπως η αντιληπτική ικανότητα του ατόμου, η αποτίμηση των επαγγελματικών αποτελεσμάτων, η κοινωνική ταυτότητα και το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (Lent & Brown, 2013· Migunde, Agak, & Odiwuor, 2011).

Σε ό,τι αφορά στο οικογενειακό πλαίσιο, υπογραμμίζεται πως ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη διαμόρφωση των επαγγελματικών προσδοκιών και φιλοδοξιών των παιδιών. Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και, πιο συγκεκριμένα, οι επαγγελματικές του επιλογές επηρεάζονται τόσο από τα δομικά, όσο και από τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας στην οποία μεγαλώνει και κοινωνικοποιείται ως παιδί (Whiston & Keller, 2004).

Οι επαγγελματικές προσδοκίες και φιλοδοξίες των παιδιών επηρεάζονται σημαντικά αφενός άμεσα μέσα από πρακτικές υπόδειξης, επιβολής, απαγόρευσης ή και συμβουλής προς την επιλογή ενός συγκεκριμένου κάθε φορά επαγγέλματος και, αφετέρου, έμμεσα μέσω της μεταλαμπάδευσης και μετάδοσης των στάσεων, των αξιών και των κοινωνικών θέσεων των γονιών σε αυτά (Δραγώνα & Ντάβου, 1990).

Αναλυτικότερα, οι φιλοδοξίες των γονιών επηρεάζουν τις επαγγελματικές προσδοκίες και φιλοδοξίες των παιδιών τους, ακριβώς επειδή οι πρώτοι μεταβιβάζουν τις προσδοκίες τους σε αυτά. Έτσι, παρατηρείται οι γονείς να προσπαθούν να κατευθύνουν ή και να επιβάλουν ένα συγκεκριμένο επάγγελμα στα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα, το οικογενειακό πλαίσιο είναι δυνατόν να διακριθεί σε εκείνο που στοχεύει στην επιλογή του επαγγέλματος με στόχο την κοινωνική άνοδο, σε εκείνο που στοχεύει στην επιλογή ενός επαγγέλματος από το παιδί αντίστοιχο με αυτό των γονιών χωρίς συνήθως τη δυνατότητα επιλογής και αντιστοιχεί στην εργατική τάξη και σε εκείνο που αντιλαμβάνεται την επαγγελματική επιλογή μόνο ως μέσο οικονομική ενίσχυσης της οικογένειας από τα παιδιά, χωρίς κάποια προτίμηση ως προς το επάγγελμα (Κατσανέβας, 2004).

Η επίδραση των γονιών προς τα παιδιά τους, αναφορικά με τις επαγγελματικές τους επιλογές, διαφοροποιείται αναλόγως με το γονεϊκό στιλ που εκφράζουν. Πιο συγκεκριμένα, οι αυταρχικοί γονείς φαίνεται να επιδιώκουν την εκπλήρωση των δικών τους προσδοκιών μέσω των παιδιών τους, γεγονός που συχνά οδηγεί σε λανθασμένες επιλογές από την πλευρά των παιδιών. Οι αυστηροί γονείς, προωθώντας την ανεξαρτησία και αυτονομία σε ένα ζεστό κλίμα με καθορισμένους κανόνες, καθοδηγούν το παιδί προς μια ενεργητική εξερεύνηση αναφορικά με τις επαγγελματικές του προσδοκίες και επιλογές. Τέλος, οι αμελείς γονείς φαίνεται να μην είναι σε θέση να κατευθύνουν, να υποστηρίξουν και να προσδιορίσουν στόχους για το παιδί τους είτε επειδή δε μπορούν, είτε επειδή δεν το επιθυμούν. Το γεγονός αυτό προκαλεί σύγχυση των στόχων των παιδιών με εκείνων των γονιών τους και αδυναμία στο να αποκτήσουν αυτογνωσία και να διαφοροποιηθούν (Kracke, 1997· Way & Rossman, 1996).

Αναλυτικότερα, οι γονείς είναι δυνατόν να επηρεάσουν το παιδί τους θετικά και αρνητικά αντίστοιχα. Πολλές φορές, αντιλαμβανόμενοι το παιδί τους ως τη δική τους συνέχεια, είναι δυνατόν να προβάλουν σε αυτό τις δικές τους φιλοδοξίες και όνειρα και να τα κατευθύνουν προς συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές (Κασσωτάκης, 2004).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο τρόπος και οι πρακτικές που υιοθετούνται από την οικογένεια, οι αξίες, οι πεποιθήσεις, το ψυχοκοινωνικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές της οικογένειας, επιδρούν καταλυτικά, τόσο στη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών, όσο και στη διαμόρφωση των φιλοδοξιών τους. Έτσι, η διαφορετικότητα ως προς τις πεποιθήσεις, το πολιτιστικό και κοινωνικό κεφάλαιο, αλλά και την κοινωνική τάξη οδηγεί σε διαφορετικές πρακτικές ανατροφής και, κατ' επέκταση, σε διαφορετικές επαγγελματικές φιλοδοξίες. Έτσι, τα παιδιά που έχουν προσδιορίσει στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής τους σχετικά νωρίς τις επαγγελματικές του φιλοδοξίες και επιλογές παρουσιάζονται να επιλέγουν επαγγέλματα που θα τους εξασφαλίζουν μια θέση στην κοινωνική τάξη της οικογένειάς τους, διατηρώντας τα κεφάλαια της καταγωγής τους (Κυπριανός, Χριστοδούλου, & Λαβιδάς, 2013).

Σε ό,τι αφορά στα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, υπογραμμίζεται πως η κοινωνική τάξη και η οικονομική θέση των γονέων, επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος από τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με σχετικά ερευνητικά δεδομένα (Blau & Duncan, 1967· Gansemmer & Bealer, 1977· Κεφάλαια, 1981), υπογραμμίζεται πως η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας του ατόμου επηρεάζει την επαγγελματική του σταδιοδρομία, με εκείνους που καταφέρνουν να διακριθούν αντίθετα από τα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα της οικογένειάς τους να αποτελούν την εξαίρεση, με σημαντικές έρευνες να τονίζουν και τη σχέση συνάφειας του επαγγέλματος πατέρα και γιου.

Αναλυτικότερα, οι γονείς των αστικών κέντρων με υψηλή οικονομική θέση, παρουσιάζουν υψηλές φιλοδοξίες για τα παιδιά τους, επιλέγοντας για αυτά το επάγγελμα που τους ταιριάζει και παρέχοντάς τους όλα τα μέσα και τη στήριξη για περεταίρω σπουδές. Αντίθετα, οι γονείς από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα επικεντρώνονται και κατευθύνουν τα παιδιά τους προς τα επαγγέλματα εκείνα που σίγουρα θα τους προσδώσουν οικονομική ενίσχυση στο οικογενειακό πλαίσιο (Κατσανέβας, 2004).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με έρευνα των Κυπριανού, Χριστοδούλου, και Λαβιδά (2013), υπογραμμίζεται πως η κοινωνική τάξη της οικογένειας, αλλά και οι έμφυλες αντιλήψεις των γονέων φαίνεται να επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους. Η επίδραση αυτή φαίνεται ήδη από την επιλογή του τύπου του λυκείου στο οποίο θα φοιτήσει το παιδί, με τις εργατικές τάξεις να επιλέγουν επαγγελματικά λύκεια με στόχο επαγγέλματα ανάλογα των

γονιών τους, του υψηλού κοινωνικοπολιτισμικού επιπέδου οικογένειες να επιλέγουν πειραματικά στοχεύοντας σε ελεύθερα επαγγέλματα και οικογένειες από τις παρυφές της εργατικής τάξης και των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων να επιλέγουν το γενικό λύκειο, έχοντας ως στόχο την κοινωνική κινητικότητα μέσω του επαγγέλματος. Έτσι, φαίνεται από νωρίς ο προσδιορισμός των επαγγελματικών επιλογών βάσει των εκπαιδευτικών στρατηγικών της οικογένειας, οι οποίες εκφράζουν τις διαφορετικές πεποιθήσεις και τη διαφοροποιημένη νοηματοδότηση της επαγγελματικής αποκατάστασης από την κάθε πλευρά.

Τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερες κοινωνικές τάξεις και από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο φαίνεται να ωθούνται προς την εκπαιδευτική εξέλιξη και γενικότερη καλλιέργεια, ενώ οι οικογένειες των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων και, ειδικότερα, της εργατικής τάξης, όπου οι γονείς θεωρούν την εκπαίδευση του αρμοδιότητα του σχολείου, φαίνεται να αφήνουν στην ευχέρεια των παιδιών τους την επαγγελματική τους επιλογή. Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν την επαγγελματική επιλογή είτε ως τη δυνατότητα οικονομικής εξασφάλισης, είτε ως επίλυσης αδιέξοδων συνθηκών παρουσιάζοντας συγκεχυμένες σκέψεις αναφορικά με τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες (Irwin, 2009).

Γενικά, οι επαγγελματικές επιλογές ενός παιδιού είναι η απόρροια των αποφάσεων που έχουν παρθεί καθ' όλη τη διάρκεια της πορείας του στην εκπαίδευση, επηρεαζόμενες από κριτήρια που πηγάζουν από την κοινωνική τάξη μέσα στην οποία εντάσσεται η οικογένειά του. Η επίδραση αυτή φαίνεται να οδηγεί σε ταξικές διαφορές αναφορικά με την επίδοση των μαθητών/μαθητριών, αλλά και τις επαγγελματικές τους επιλογές και προοπτικές, οι οποίες φαίνεται στο τέλος να συνάδουν με εκείνες των γονέων τους. Έτσι, υπό τη θέαση αυτή η συνέχιση των σπουδών στηρίζεται στην επιδίωξη των νέων να διατηρηθούν στην κοινωνική τάξη των γονιών τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι νέοι/νέες της εργατικής τάξης να οδηγούνται με ευκολία στην επίτευξη του στόχου τους, σε αντίθεση με εκείνους/εκείνες που προέρχονται από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα και άνω, αφού θα πρέπει να λάβουν υψηλότερη εκπαίδευση από εκείνη των γονιών τους, για να διατηρηθούν στην ίδια κοινωνική τάξη με αυτούς (Breen & Goldthorpe, 1997). Το γεγονός αυτό φαίνεται να οφείλεται στη μεταβολή της αξίας των πτυχίων, αλλά και στη συγκέντρωση περισσότερων προσόντων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και επιδίωξης της εξειδίκευσης από την πλευρά της αγοράς εργασίας που υπαγορεύει η σύγχρονη εποχή.

Αξίζει να σημειωθεί πως σε ό,τι αφορά στην επαγγελματική ωριμότητα των παιδιών, αυτή επηρεάζεται από τις στάσεις των γονιών τους, που με τη σειρά τους διαμορφώνονται και ποικίλουν αναλόγως των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν την

οικογένεια, αλλά και τη νοηματοδότηση που αποδίδουν στην ίδια τη μόρφωση (Lee, 1984). Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων παρουσιάζονται με συγκρατημένες και μετριοπαθείς εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες και αποδίδουν στη μόρφωση το νόημα ενός μέσου για οικονομική ευημερία και ασφάλεια. Αντίθετα, οι γονείς των υψηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων αντιλαμβάνονται τη μόρφωση ως μέσο για προσωπική ανέλιξη και ανάπτυξη και έχουν υψηλές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες για τα παιδιά τους (Murphy, 1984).

Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες αποτελούν τους εκφρασμένους στόχους και τις επιλογές που σχετίζονται με την καριέρα υπό ιδανικές συνθήκες και θεωρούνται σημαντική μεταβλητή για την κατανόηση της αυτοαντίληψης, της αυτοεικόνας, της συμπεριφοράς που σχετίζεται με την απασχόληση και των κοινωνικών αντιλήψεων, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες και επιλογές. Οι επαγγελματικές προσδοκίες, αντίστοιχα με την περίπτωση των εκπαιδευτικών προσδοκιών και φιλοδοξιών, αναφέρονται σε μια ρεαλιστική βάση και στα αναμενόμενα επαγγέλματα λόγω πραγματικών ή αντιληπτών περιορισμών, όπως είναι για παράδειγμα το φύλο, οι δεξιότητες, η οικονομική κατάσταση, ενώ οι επαγγελματικές φιλοδοξίες αναφέρονται σε μια ιδεατή βάση, στα ιδανικά επαγγέλματα, στα οποία θα απασχολούνταν το άτομο αν δεν υπήρχαν περιορισμοί.

Έτσι, στις φιλοδοξίες εμπλέκεται η αυτό-αντίληψη και η πιθανότητα καθορισμού στόχων, αποκαλύπτοντας τις προσωπικές πεποιθήσεις σχετικά με τις επαγγελματικές ικανότητες και δυνατότητες, ενώ στις προσδοκίες φαίνεται τα ανωτέρω να τίθενται στο περιθώριο, λόγω των ατομικών και κοινωνικών αντιλήψεων και των αναπόφευκτων εμποδίων και περιορισμών, εστιάζοντας στις μεταβλητές που ξεφεύγουν από τον έλεγχο του ατόμου (Mann, et al., 2020).

Η ανάπτυξη των επαγγελματικών φιλοδοξιών ξεκινά κατά την παιδική ηλικία αρχικά σε πρώιμο και στοιχειώδες στάδιο και αποκτά σταδιακά ουσιαστική σημασία κατά την εφηβεία. Τα παιδιά συχνά σκέφτονται το μελλοντικό τους επάγγελμα, όμως οι γνωστικές και κοινωνικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στην εφηβεία, καθορίζουν ουσιαστικά τους στόχους και τη σταδιοδρομία τους. Οι επαγγελματικές προσδοκίες ή φιλοδοξίες που διαμορφώνονται κατά την εφηβεία αποτελούν σημαντικό οδηγό για τη λήψη αποφάσεων ως προς τη σταδιοδρομία του ατόμου και έχουν μακροπρόθεσμες επιπτώσεις γενικότερα στην πορεία της ζωής του (Beal & Crockett, 2010· Lee & Vondracek, 2014· Schoon & Polek, 2011).

Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες αποτελούν το σύνολο των προτιμήσεων σχετικά με τους μελλοντικούς επαγγελματικούς ρόλους και τις επαγγελματικές δραστηριότητες. Διαφοροποιούνται ανά τομέα, κλάδο, κύρος, εξειδίκευση και βαθμό στερεοτυπίας. Έτσι, είναι

δυνατόν να προσδιοριστούν σε επιστήμες, τέχνες, υπηρεσίες, βιομηχανία, σε επαγγελματικό, ερασιτεχνικό και ανειδίκευτο επίπεδο, αλλά και ως ανδροκρατούμενα ή γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα. Έτσι, το επάγγελμα για παράδειγμα της νοσοκόμας αποδεικνύει για ένα έφηβο κορίτσι την προσδοκία να ακολουθήσει το επάγγελμα της νοσοκόμας, σε μια θέση μεσαίου-υψηλού κοινωνικού κύρους που απαιτεί επαγγελματισμό και εξειδίκευση, ενώ παράλληλα εντάσσεται σε μια αδιαμφισβήτητη έμφυλη, στερεοτυπική κοινωνική παράδοση.

Η διαδικασία λήψης οριστικής απόφασης ως προς την επαγγελματική σταδιοδρομία προϋποθέτει αυτό-αναζήτηση, αυτό-εξερεύνηση, προσδιορισμό των ατομικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, δημιουργικό προβληματισμό όσον αφορά στην ποικιλία των επαγγελματικών ρόλων και των αποτελεσμάτων τους, τις απαιτούμενες εμπειρίες κατάρτισης και τα πιθανά εμπόδια ή προκλήσεις που σχετίζονται με αυτούς (Lee, Porfeli, & Hirschi, 2016).

Σύμφωνα με την ολοκληρωμένη κοινωνική γνωστική θεωρία των κοινωνικών ενδιαφερόντων και τη στήριξή της στη θεωρία του Bandura, υπογραμμίζεται, σε ό,τι αφορά στην προέλευση των επαγγελματικών στόχων, πως τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των ατόμων καθορίζονται κυρίως από τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας, αναφορικά με τις ικανότητες κάποιου να ελέγχει τους τομείς-κλάδους που αφορούν σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα και τις προσδοκίες ως προς την έκβαση των συμπεριφορών οι οποίες σχετίζονται με την επαγγελματική καριέρα (Bandura, 1986· Lent & Brown, 2013).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι έφηβοι ενδιαφέρονται περισσότερο για επαγγέλματα που ενέχουν δραστηριότητες για τις οποίες διατηρούν θετικές αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας (Serra, Soler, Camacho-Miñano, Rey-Cao, & Vilanova, 2019). Έτσι, ένας μαθητής/μία μαθήτρια που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του/της περισσότερο ικανό/ικανή στον προγραμματισμό των υπολογιστικών συστημάτων είναι αναμενόμενο να στραφεί επαγγελματικά προς το συγκεκριμένο κλάδο-τομέα και όχι προς κάποιον άλλο. Οι πεποιθήσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας και οι προσδοκίες έκβασης των επαγγελματικών ρόλων διαμορφώνονται σταδιακά από το τέλος της παιδικής ηλικίας και την αρχή της εφηβείας (Ali, & Menke, 2014· Alliman-Brissett, & Turner, 2010).

Οι προσδοκίες για τα αποτελέσματα και την έκβαση περιλαμβάνουν όλες τις αναμενόμενες συνέπειες μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς που σχετίζεται με ένα επάγγελμα, οι οποίες είναι δυνατόν να είναι είτε κοινωνικά ορισμένες, είτε αυτό-αξιολογημένες (Bandura, 1986). Έτσι, ένας μαθητής/μία μαθήτρια θα έδειχνε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους επαγγελματικούς εκείνους ρόλους για τους οποίους θα ανέμενε θετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, αν αναμένει να λάβει υψηλότερο κύρος μέσω ενός στρατιωτικού επαγγέλματος,

συγκριτικά με ένα εκπαιδευτικό, θα επιλέξει το πρώτο έναντι του δεύτερου (Lent & Brown, 2013).

Επιπρόσθετα, ο ρόλος των προσωπικών αξιών, σε σχέση με τις επαγγελματικές προσδοκίες και φιλοδοξίες, χαρακτηρίζεται από αρκετά θεωρητικά μοντέλα ως ιδιαίτερα σημαντικός (Eccles, et al., 1983· Holland, 1997· Wigfield & Eccles, 1992). Οι προσωπικές αξίες φαίνεται να λειτουργούν σαν ένα είδος φίλτρου, μέσω του οποίου τα επαγγέλματα αξιολογούνται ως ελκυστικά και μη ελκυστικά. Σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεωρία αναφορικά με τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα, επικρατεί η αντίληψη πως, όταν μια εργασία ευθυγραμμίζεται με τις αξίες κάποιου, είναι δυνατό να προκαλέσει θετικά αποτελέσματα και να αυξήσει τις προσδοκίες συμμετοχής του ατόμου σε αυτή. Οι προσωπικές αξίες, ως εκ τούτου, επηρεάζουν τις επαγγελματικές φιλοδοξίες. Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν πως τόσο οι γονείς ως πρωταρχικός παράγοντας κοινωνικοποίησης, όσο και η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται διαχρονικά με την υιοθέτηση ακαδημαϊκών και επαγγελματικών αξιών και τη διαμόρφωση φιλοδοξιών και προσδοκιών (Sawitri, Creed, & Zimmer-Gembeck, 2014. Wang, 2012).

Σύμφωνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στη διερεύνηση του ρόλου των ατομικών χαρακτηριστικών, τα γνωρίσματα της προσωπικότητας και το στυλ μάθησης είναι δυνατό να καθορίσουν τον τομέα των επαγγελματικών ενδιαφερόντων των ατόμων. Ο Holland (1997), σε αναφορά του για τα ατομικά χαρακτηριστικά, υπογραμμίζει πως οι επαγγελματίες χωρίζονται σε έξι κατηγορίες: στους ρεαλιστές, όπως είναι οι μηχανικοί αυτοκινήτων, στους διερευνητικούς, όπως είναι οι γιατροί, στους καλλιτέχνες, όπως είναι οι φωτογράφοι, στους κοινωνικούς, όπως είναι οι ασφαλιστές και οι αντιπρόσωποι πωλήσεων, στους επιχειρηματικούς, όπως είναι οι ταξιδιωτικοί πράκτορες και στους συμβατικούς, όπως είναι οι ταμίες σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς (Career Development Theory: Definition and Introduction, 2019).

Στο παραπάνω πλαίσιο, παρατηρείται πως τα διαφορετικά ατομικά γνωρίσματα και ιδιότητες στρέφουν τα άτομα προς διαφορετικούς επαγγελματικούς τομείς, επιβεβαιώνοντας πως η προσωπικότητα των ατόμων με τα εκάστοτε χαρακτηριστικά που τη διακρίνουν μπορεί να διαμορφώσει τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες προς ορισμένα επαγγέλματα, περισσότερο από κάποια άλλα. Όλα τα παραπάνω υποδηλώνουν πως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επηρεάζουν τις προσδοκίες έκβασης των ατόμων για διάφορους τομείς-κλάδους και αυτές με τη σειρά τους επηρεάζουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες (Milligan Hughes, 2016).



Εκτός από τα ατομικά χαρακτηριστικά, καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση των επαγγελματικών φιλοδοξιών διαδραματίζουν και οι περιορισμοί, τα εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι νέοι/οι νέες, τα οποία λειτουργούν ανασταλτικά στην προσπάθειά τους να επιτύχουν το προσδοκώμενό τους επάγγελμα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την πρόκληση προβληματισμών και αρνητικών προσδοκιών και είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε αποτυχίες, όπως η αδυναμία πραγμάτωσης των επαγγελματικών επιθυμιών, καθώς επίσης και η απομάκρυνση από τις πραγματικές τους φιλοδοξίες. Συνέπεια της διάψευσης των φιλοδοξιών των νέων κατά τις παραπάνω συνθήκες είναι ο συμβιβασμός με επαγγέλματα που θεωρούνται περισσότερο διαθέσιμα ή κατάλληλα (Milligan Hughes, 2016).

Παράγοντες όπως η προσβασιμότητα στην εκπαίδευση, η γονική υποστήριξη και το σχολικό κλίμα προσδιορίζονται ως δυνητικά σημαντικές περιβαλλοντικές επιρροές στις φιλοδοξίες των παιδιών και των εφήβων, πολύ περισσότερο όταν οι επαγγελματικές τους φιλοδοξίες περιλαμβάνουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα εκπαιδευτικά υποστηρικτικά περιβάλλοντα φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τις εκπαιδευτικές και τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Έχει καταδειχθεί ερευνητικά ότι η υψηλή σχολική ποιότητα και οι συχνές επαγγελματικές συζητήσεις με τους γονείς συμβάλλουν στη διαμόρφωση υψηλών εκπαιδευτικών φιλοδοξιών μεταξύ των νέων, οι οποίες οδηγούν στις υψηλότερες επαγγελματικές φιλοδοξίες (Wang, 2012). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι έφηβοι που ανήκουν σε εθνοτικές μειονοτικές ομάδες αποφασίζουν για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, αντιλαμβανόμενοι τους πόρους, όπως είναι η γονική υποστήριξη, και τα εμπόδια, όπως είναι η σχολική βία και οι ρατσιστικές συμπεριφορές εναντίον τους. Οι έφηβοι που εντάσσονται σε αυτές τις κοινωνικές ομάδες αναφέρουν ότι έρχονται αντιμέτωποι με πολλαπλούς περιορισμούς τόσο σε θεσμικό, όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο, οι οποίοι είναι σαφώς ρατσιστικά προσανατολισμένοι (Alliman-Brissett & Turner, 2010).

Ο ρόλος των παραπάνω παραγόντων, σε συνδυασμό με τις κοινωνικοοικονομικές μεταβλητές, επηρεάζουν τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα. Οι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι νέοι που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα φιλοδοξούν να απασχοληθούν σε εργασιακές θέσεις, οι οποίες δε συγκεντρώνουν την προτίμηση των συνομηλίκων τους, ακριβώς επειδή βιώνουν εμπράκτως τη χαμηλή σχολική υποστήριξη και την ακόμα χαμηλότερη ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών των σχολικών μονάδων. Πολύ συχνά διατυπώνουν ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται, συνιστά εμπόδιο στην εκπλήρωση και πραγμάτωση των εκπαιδευτικών τους φιλοδοξιών. Υπό αυτό το πρίσμα, οι αντιλήψεις αυτές είναι δυνατό να δημιουργήσουν αρνητικές προσδοκίες για τα μελλοντικά

επαγγελματικά σχέδιά τους (Eshelman & Rottinghaus, 2015· Gutman & Schoon, 2012· Schuette, Ponton, & Charlton, 2012).

Η Gottfredson (1981) εισήγαγε ένα μοντέλο ανάπτυξης επαγγελματικών φιλοδοξιών, βάσει των αντιλήψεων των κοινωνικών και ατομικών παραγόντων που επιδρούν περιοριστικά ή ανασταλτικά κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής, εντοπίζοντας τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα από την παιδική ηλικία ως την εφηβεία. Αναλυτικότερα, υποστήριξε πως οι φιλοδοξίες των παιδιών κατά την πρώιμη παιδική ηλικία καθορίζονται από τις πιο εμφανείς πτυχές των ιδεών τους, ιδίως του φύλου τους, εμφανίζοντας έμφυλες διαφορές αναφορικά με τις επαγγελματικές προτιμήσεις τους. Στη συνέχεια, κατά τη νεότερη παιδική ηλικία οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των παιδιών επηρεάζονται περισσότερο από τα ταλέντα και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, όπως είναι η σχολική τους επίδοση και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους. Κάποιες έρευνες υποστηρίζουν τις ανωτέρω υποθέσεις, αλλά οι μηχανισμοί που προκαλούν την αναπτυξιακή αυτή μετατόπιση μεταξύ της πρώιμης και της νεότερης παιδικής ηλικίας παραμένουν ασαφείς (Johnson, 2016· Robinson, 2016).

Στην εφηβεία παρατηρούνται αλλαγές στις γνωστικές ικανότητες των εφήβων, οι οποίες με τη σειρά τους αλλάζουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Η ικανότητα αφηρημένου συλλογισμού και υποθετικής σκέψης οδηγεί τους εφήβους, σε ό,τι αφορά στην επιλογή του επαγγελματικού τους μέλλοντος, να επικεντρωθούν στις εσωτερικές ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα, όπως είναι το προσωπικό τους σύστημα αξιών, οι πεποιθήσεις και οι εκτιμήσεις τους. Το γεγονός αυτό τους οδηγεί να αναπτύσσουν φιλοδοξίες για επαγγέλματα που αντικατοπτρίζουν όχι μόνο τις αντιληπτές ικανότητες και τα ταλέντα τους, αλλά και το σύστημα αξιών που έχουν υιοθετήσει. Η κοινωνική αξία των επαγγελμάτων φαίνεται να αρχίζει να επηρεάζει τις επαγγελματικές τους προτιμήσεις ήδη από το τέλος της παιδικής τους ηλικίας. Επίσης, πέραν από τις αυτό-αντιλήψεις τους, οι έφηβοι διαμορφώνουν αντιλήψεις αναφορικά με την προσβασιμότητα στα προτιμητέα επαγγέλματα και καθορίζουν τους προσωπικούς επαγγελματικούς τους στόχους (Johnson, 2016· Robinson, 2016).

Στο παραπάνω πλαίσιο, η Gottfredson (1981) υποστήριξε ότι οι έφηβοι δύνανται να διακρίνουν τις ρεαλιστικές από τις ιδεαλιστικές επαγγελματικές προτιμήσεις και, στο τέλος της εφηβείας, το μελλοντικό επάγγελμα του εφήβου αντικατοπτρίζει ένα συμβιβασμό μεταξύ των ιδεαλιστικών προτιμήσεών του και της αντιληπτής προσβασιμότητας των πιο ευρέων προτιμώμενων επαγγελμάτων (Cochran, Wang, Stevenson, Johnson, & Crews, 2011· Hardie, 2015).

Συμπερασματικά, η Gottfredson (1981) προτείνει ότι η κοινωνική αξία μιας εργασίας επηρεάζει τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των παιδιών και των εφήβων και, πράγματι, η κοινωνική γνωστική προοπτική των επαγγελματικών φιλοδοξιών θα συμφωνούσε με αυτό υπό το πρίσμα πως ένα άτομο που πιστεύει ότι μια δεδομένη εργασία έχει υψηλή κοινωνική αξία μπορεί να έχει θετικές προσδοκίες έκβασης που σχετίζονται με την εν λόγω εργασία.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως η σύγχρονη οικογένεια στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης, που βιώνει μεγάλο μέρος του κόσμου τα τελευταία χρόνια, φαίνεται να επαναπροσδιορίζει τη θέση της ως προς την εκπαίδευση, τις επαγγελματικές προσδοκίες, αλλά και τελικές επιλογές των υποψηφίων αναφορικά με την ανώτατη εκπαίδευσή τους. Στόχος πλέον είναι η εξασφάλιση μιας θέσης εργασίας μετά τις σπουδές. Η οικογένεια περιορίζει τις επενδύσεις της στις εξωσχολικές δραστηριότητες και επικεντρώνεται στη χρήσιμη γνώση που θα εντάξει το παιδί μελλοντικά στην αγορά εργασίας. Τα μεσαία και κατώτερα στρώματα φαίνεται να συμβιβάζονται λόγω των ασφυκτικών πιέσεων εξυπηρέτησης των καθημερινών βιοτικών αναγκών τους με μια θέση εργασίας σε οποιοδήποτε επαγγελματικό χώρο, η οποία στο παρελθόν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως μείωση των προσδοκιών τους. Αυτοσκοπός πλέον για τα παιδιά αυτών των κοινωνικών στρωμάτων φαίνεται να μην είναι η κοινωνική κινητικότητα που επεδίωκαν μέσω της επαγγελματικής τους καριέρας στο παρελθόν, αλλά η επιβίωση και η διατήρηση της θέσης τους στην υπάρχουσα κοινωνική τάξη. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως η συρρίκνωση του δημοσίου και η ανάγκη περιορισμού του κόστους λειτουργικότητάς του αποτελεί έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα επαναπροσδιορισμού των συμβατικών επαγγελματικών επιλογών της οικογένειας, αφού κατά το παρελθόν η εξασφάλιση μιας θέσης στο δημόσιο αποτελούσε σημαντική αιτία επένδυσης στην εκπαίδευση και κορυφαία επαγγελματική επιλογή της ελληνικής οικογένειας (Καλεράντε, 2015).

Οι υποψήφιοι και οι υποψήφιες των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων κλίνουν περισσότερο στην επιλογή ανοιχτών επαγγελματικών προορισμών ή τεχνικών τομέων, όπως για παράδειγμα στρατιωτικές και αστυνομικές σχολές. Επιπρόσθετα, τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων φαίνεται να επιλέγουν επαγγέλματα που εντάσσονται στον τεχνικό τομέα με σκοπό την άμεση ένταξη στην αγορά εργασίας (Kalerante, Mormory, & Mormory, 2013).

Σε ό,τι αφορά στην ελληνική οικογένεια, σύμφωνα με σχετική έρευνα, φαίνεται πως αν και ο πατέρας επιδρά και διαμορφώνει το πολιτισμικό επίπεδο των παιδιών, αφού το πολιτισμικό του υπόβαθρο διαμορφώνει το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της οικογένειας, ωστόσο φαίνεται να μην επηρεάζει τις φιλοδοξίες όπως η μητέρα και τα δικά της πολιτισμικά

χαρακτηρίστηκα, λόγω της καθημερινής εγγύτητάς της με τα παιδιά. Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζεται πως η μόρφωση της μητέρας αποτελεί τη μόνη εξωγενή μεταβλητή που παρουσιάζει στατιστικά σημαντική επίδραση στις προσδοκίες των παιδιών (Κατσίλης & Λώλου, 1999). Αξιοσημείωτο είναι το συμπέρασμα της συγκεκριμένης έρευνας πως οι μαθητές τείνουν να μην αναγνωρίζουν την επίδραση της οικογένειάς τους στην επαγγελματική τους επιλογή. Αν και αναγνωρίζουν την επίδραση των γονιών τους στην ηθική τους ανάπτυξη και συγκρότηση, ορίζουν ως αιτία της επιλογής τους την αγάπη τους για το επάγγελμα και την προσωπική τους επιθυμία για αυτό (Κυπριανός, Χριστοδούλου, & Λαβιδάς, 2013).

Γενικά, οι επαγγελματικές φιλοδοξίες τόσο των παιδιών, όσο και των γονέων τους επηρεάζονται ιδιαίτερα από την κοινωνική τάξη της οικογένειας, η οποία με τη σειρά της επιδρά στη σχολική επίδοση του παιδιού, αφού συνδέεται στενά με αυτήν. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση σε συνδυασμό με την ενθάρρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά της οικογένειας είναι αυτή που βελτιώνει την κοινωνική θέση του ατόμου. Αξίζει να σημειωθεί πως από μόνη της η εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να εξασφαλίσει την οικονομική και κοινωνική επιτυχία του ατόμου. Η κοινωνική και οικονομική επιτυχία του ατόμου είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της εκπαίδευσης με μια σειρά από παράγοντες όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι ατομικές ικανότητες και δεξιότητες του παιδιού, η ακαδημαϊκή του επίδοση, η ενθάρρυνση από το οικογενειακό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες κ.α. (Ballantine & Hammack, 2015)

Συμπερασματικά, η οικογενειακή προέλευση, σε ό,τι αφορά στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας μαζί με τη γονεϊκή επιρροή, ασκούν σημαντική επίδραση τόσο στις εκπαιδευτικές, όσο και στις επαγγελματικές φιλοδοξίες των παιδιών, αλλά και στο μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλουν για την επίτευξή τους. Έτσι, οι προσδοκίες των γονιών, αλλά και οι στάσεις, οι αξίες και οι πράξεις τους επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών και την αντίληψή τους για τις ικανότητές τους (Schiamberg & Chin, 1987). Τα κίνητρα των παιδιών φαίνεται να ακολουθούν την ίδια κατεύθυνση με των γονιών τους, χωρίς αυτό βέβαια να προσδίδει αιτιακή σχέση. Τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλά κίνητρα επιτυχίας, αναφορικά με την ακαδημαϊκή τους πορεία, φαίνεται να έχουν γονείς με εξίσου υψηλές φιλοδοξίες και προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους (Stein, 1988).

Οι προσδοκίες των γονέων τους φαίνεται να επιδρούν καταλυτικά στην τελική τους απόφαση, αναφορικά με το επάγγελμα που θα επιλέξουν. Αναλυτικότερα, τονίζεται πως τα παιδιά που εκφράζουν φιλοδοξίες για ένα επάγγελμα υψηλού κύρους φαίνεται να έχουν γονείς που και εκείνοι με τη σειρά τους προσδοκούν ένα υψηλού κύρους επάγγελμα για τα παιδιά τους (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Μαζηρίδου, & Κιοσέογλου, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό, για να αντιμετωπιστεί ο κίνδυνος ώθησης των παιδιών σε κάποια επαγγελματική επιλογή επηρεασμένα από τις προσδοκίες και φιλοδοξίες των γονιών τους που δεν τους αρμόζει ή δεν αποτελεί προσωπική τους επιλογή, θα πρέπει οι γονείς να αποκτήσουν γνώσεις επαγγελματικού προσανατολισμού. Ζητώντας τη γνώμη κάποιου/κάποιας ειδικού, αποφεύγεται ο παραπάνω κίνδυνος, ακριβώς επειδή μόνο αν η επιλογή ενός επαγγέλματος αποτελεί αποτέλεσμα ενθουσιασμού, προσωπικής βούλησης και προτίμησης του παιδιού, είναι δυνατόν να εξασφαλίσει την επιτυχία στις σπουδές του και τη μετέπειτα επαγγελματική του ικανοποίηση (Κασσωτάκης, 2004· Κατσανέβας, 2004).

#### **5.4 Έμφυλη Διάσταση και Επαγγελματικές Προσδοκίες**

Διαχρονικά, ο παράγοντας του φύλου καθορίζει τη δράση των ατόμων και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους υπό την επίδραση μιας σειράς κοινωνικών στερεοτύπων που χαρακτηρίζουν τις ανθρώπινες κοινωνίες. Ο όρος φύλο αντικατοπτρίζει αφενός τη διάσταση των βιολογικών χαρακτηριστικών των ατόμων (βιολογικό φύλο/sex) και, αφετέρου, τα παγιωμένα και κοινωνικά διαμορφωμένα γνωρίσματά τους (κοινωνικό φύλο/gender). Ο όρος κοινωνικό φύλο περιλαμβάνει όλους τους διακριτούς και προδιαγραμμένους κοινωνικούς ρόλους, που στερεοτυπικά αντιπροσωπεύουν γυναίκες και άντρες και οι οποίοι εσφαλμένα ερμηνεύονται τις περισσότερες φορές ως βιολογικά προκαθορισμένοι. Επιπλέον, συμβάλλει καταλυτικά στην ανάπτυξη, την ανατροφή και την εξέλιξη του ατόμου, επειδή καθορίζει τα κίνητρα με τα οποία επιδιώκει να οργανώσει τα σχέδιά του για το μέλλον (Biggers, 2019).

Οι σύγχρονες μελέτες, αν και δεν υπογραμμίζουν σημαντική διαφοροποίηση αναφορικά με τη σύγκριση μεταξύ της ανδρικής και της γυναικείας ταυτότητας, επισημαίνουν τον εντελώς διαφορετικό τρόπο διαμόρφωσης και κατασκευής τους εντός των κοινωνικών περιβαλλόντων (Manisha & Mangla, 2019). Φορείς και αναμεταδότες των αντιλήψεων, αναφορικά με την έμφυλη διάσταση ως προς τα χαρακτηριστικά των ατόμων, είναι κατά κύριο λόγο οι σημαντικοί άλλοι, δηλαδή οι γονείς και οι συνομήλικοι/συνομήλικες, όπως επίσης και τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνίας (Kagesten, et al., 2016) (Evans, 2019).

Στο πλαίσιο μιας έμφυλης στερεοτυπικής κοινωνικοποιητικής διαδικασίας που διαχρονικά λαμβάνει χώρα, οι επαγγελματικές φιλοδοξίες φαίνεται να μη μένουν ανεπηρέαστες από τις παγιωμένες αξίες, τις γνώσεις και τα στερεοτυπικά πρότυπα. Η έμφυλη κοινωνικοποίηση εκκινεί ήδη από την πρώιμη νηπιακή ηλικία στο οικογενειακό πλαίσιο και

συνεχίζεται στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Έτσι, οι προσδοκίες των γονέων, επηρεασμένες από πατριαρχικά πρότυπα και προκαταλήψεις που μεταλαμπαδεύονται από γενιά σε γενιά ιδιαίτερα σε συντηρητικότερες κοινωνίες, φαίνεται να εξυπηρετούν τη διατήρηση και την ενίσχυση μιας παγιωμένης και αμετάβλητης τάξης πραγμάτων (Al-Bahrani, Allawati, Abu Shindi, & Bakkar, 2020).

Οι επαγγελματικές φιλοδοξίες, κατά τρόπο ανάλογο με τη κοινωνική διαμόρφωση και κατασκευή της έμφυλης ταυτότητας, επηρεάζονται, διαμορφώνονται και αποτελούν απόρροια μιας σειράς παραγόντων. Ειδικότερα, οι φιλοδοξίες των αγοριών, αναφορικά με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, επηρεάζονται από τη σχολική επίδοση, τις ευκαιρίες και τις ικανότητές τους, ενώ των κοριτσιών περισσότερο από τις προσδοκίες της οικογένειας και από το υπόβαθρο του σχολικού περιβάλλοντος (Su & Rounds, 2015).

Σε ό,τι αφορά στη διάσταση του φύλου ως προς τις επαγγελματικές αξίες, εντοπίζονται ιδιαίτερα σημαντικές διαφορές. Αναλυτικότερα, τα αγόρια και οι άνδρες τείνουν να εκτιμούν επαγγέλματα με ισχύ, κύρος και υψηλότερους μισθούς, ενώ αντίστοιχα τα κορίτσια και οι γυναίκες τείνουν να προτιμούν να απασχολούνται σε μεγάλο ποσοστό στα επαγγέλματα που προσφέρουν φροντίδα στους ανθρώπους, καθώς και σε εκείνα που παρέχουν πολύ μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας, όσον αφορά στον προγραμματισμό των ωραρίων και του εργασιακού χώρου και χρόνου. Με αυτόν τον τρόπο, επιλέγουν επαγγέλματα που ταυτόχρονα τις διευκολύνουν ως προς τη διαχείριση των παράλληλων ρόλων που καλούνται να υποστηρίξουν αποτελεσματικά, όπως αυτός της μητέρας, της συζύγου και της εργαζόμενης (Robnett & Leaper, 2013· Weisgram, Bigler, & Liben, 2010· Weisgram, Dinella, & Fulcher, 2011).

Οι έμφυλες διαφορές ως προς τις επαγγελματικές αξίες ερμηνεύονται ως απόρροια των διαφορετικών προτύπων γονικής κοινωνικοποίησης με γνώμονα το φύλο στο πλαίσιο της οικογένειας. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως από κονστρουκτιβιστική άποψη τα παιδιά και οι έφηβοι δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων και, ως εκ τούτου, οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των φύλων, αναφορικά με τις επαγγελματικές αξίες και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες, οφείλονται σε έναν συνδυασμό παραγόντων, σε μια αλληλεπίδραση μεταξύ της γονικής κοινωνικοποίησης, των επαγγελματικών αξιών και των διαφορετικών αντιλήψεων που αναπτύσσουν τα κορίτσια και τα αγόρια για τις ικανότητές τους. Πολλές στερεοτυπικές έμφυλες διακρίσεις αναφορικά με την εργασιακή απασχόληση εξακολουθούν να αναπαράγονται, αν και καταγράφεται ένα κλείσιμο της ψαλίδας (Tschopp, Keller, & Stalder, 2015· Weisgram, Bigler, & Liben, 2010).

Αν και ο βαθμός εμπλοκής της μητέρας στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού φαίνεται να επηρεάζει τόσο τη σχολική του επίδοση, όσο και τη μετέπειτα ακαδημαϊκή του πορεία, μέσα

από έρευνες διαφαίνεται πως δεν υπάρχει εξάρτηση των επαγγελματικών φιλοδοξιών των κοριτσιών με το επάγγελμα της μητέρας τους, εξαιτίας του γεγονότος πως τις περισσότερες φορές αποτελούν επαγγέλματα ρουτίνας (Ballantine & Hammack, 2015).

Αναλυτικότερα, τα κορίτσια και τα αγόρια προσανατολίζονται προς διαφορετικές επαγγελματικές κατευθύνσεις. Τα αγόρια εκφράζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους επαγγελματικούς κλάδους που απασχολούν κατά κυρίαρχο ποσοστό άνδρες, στους οποίους προσδίδουν υψηλό κύρος και επιλέγουν τις εργασιακές θέσεις που έχουν στο επίκεντρό τους αντικείμενα κι όχι πρόσωπα, ενώ παράλληλα προτιμούν να αναλαμβάνουν περισσότερα καθήκοντα και να μη λογοδοτούν σε τρίτους, ιεραρχικά ανώτερους (Morgan, Gelbgiser, & Weeden, 2013· Wong, 2015).

Αντίθετα, τα νεαρά κορίτσια προσανατολίζονται να απασχολούνται σε επαγγέλματα με μικρή ψυχοσυναισθηματική πίεση, με περιορισμένες αρμοδιότητες και μικρό μέρος ευθύνης, που επιτάσσουν την εκτέλεση δραστηριοτήτων παρά την οργάνωσή τους. Οι γυναίκες εργαζόμενες προτιμούν τις εκτελεστικές εργασίες (π.χ. υπάλληλοι) και την ασφάλεια που αυτές παρέχουν, ενώ οι άνδρες επιθυμούν να είναι ανεξάρτητοι εργασιακά και να διοχετεύουν την ενεργητικότητά τους σε ανταγωνιστικά και επισφαλή περιβάλλοντα (Wiswall & Zafar, 2016). Έτσι, παρατηρείται πως οι γυναίκες που εισέρχονται στην αγορά εργασίας επιλέγουν επαγγέλματα με γνώμονα την ευαισθησία τους και είναι διατεθειμένες να διοχετεύσουν την υποταγή και τη στοργικότητά τους, προκειμένου να καταφέρουν να ανταποκριθούν στους πολλαπλούς κοινωνικούς τους ρόλους, όπως της μητέρας, της συζύγου και της νοικοκυράς (Ellemers, 2014· Kahn, Carcia-Manglano, & Bianchi, 2014)

Σύμφωνα με τη Μαραγγουδάκη (2003), υπογραμμίζεται πως τα κορίτσια, αν και έχουν ξεκινήσει να κερδίζουν έδαφος σε ανδροκρατούμενες σχολές με θετική και τεχνολογική κατεύθυνση, επιλέγουν κυρίως θεωρητικές σπουδές. Παρόλα αυτά, αν και η επιθυμία για σπουδές υπογραμμίζεται μεγαλύτερη για τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια, ωστόσο παρατηρείται η έμφυλη διάσταση αναφορικά με τις επιλογές σε ό,τι αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997). Πιο συγκεκριμένα, αν και τα κορίτσια έχουν αισθητή παρουσία σε πολυτεχνικές και οικονομικές σχολές, κατά κύριο λόγο στρέφονται περισσότερο σε επαγγέλματα υγείας, καλλιτεχνικών, γραφικών και, γενικότερα, στις θεωρητικές επιστήμες που οδηγούν στο επάγγελμα της εκπαιδευτικού. Αντίθετα, τα αγόρια επιλέγουν στρατιωτικές, θετικές και σχετικές με την τεχνολογία σχολές (Μαραγγουδάκη, 2003· Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997).

Γενικά σε ό,τι αφορά στις επαγγελματικές επιλογές, φαίνεται να διατηρείται ακόμα στις αντιλήψεις των μαθητών/μαθητριών, αναφορικά με την επιλογή του επαγγέλματος, η

παραδοσιακή σύνδεση του ανδρισμού με τις θετικές επιστήμες και της θηλυκότητας με τις θεωρητικές, ανθρωπιστικές και καλλιτεχνικές επιστήμες. Επιπλέον, αναφέρεται πως η κοινωνικοοικονομική τάξη και προέλευση των μαθητών/μαθητριών επηρεάζει καταλυτικά τόσο τη σχολική τους επιτυχία, όσο και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές (Arnot, David, & Weiner, 1999).

Σημαντικοί παράγοντες όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η σχολική επίδοση, το είδος του σχολείου, αλλά και το φύλο των μαθητών/μαθητριών φαίνεται να επηρεάζουν τις επαγγελματικές επιλογές τους. Πιο συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά στο φύλο, οι εκπαιδευτικές επιλογές των γυναικών, αλλά και οι αντιλήψεις τους αναφορικά με τους επαγγελματικούς ρόλους των φύλων, φαίνεται να είναι κοινωνικά προσδιορισμένες. Ειδικότερα, οι γυναίκες, ακόμα και αν έχουν στη κατοχή τους πτυχία και μεταπτυχιακούς τίτλους, φαίνεται να προτιμούν μια εξαρτημένη εργασία σε υπηρεσίες χωρίς να διεκδικούν θέσεις ψηλά στην ιεραρχία και να είναι ικανοποιημένες με τη σταδιοδρομία τους (Mau & Bikos, 2000· Χατζηγιάννη, 2001). Έτσι, τα κορίτσια φαίνεται να επιζητούν την κοινωνική καταδίωξη μέσω του επαγγέλματός τους, ενώ τα αγόρια την ένταξη στην αγορά εργασίας και την αμοιβή, επιβεβαιώνοντας τον παραδοσιακά παγιωμένο ρόλο του κουβαλητή της οικογένειας και υπεύθυνου για την οικονομική της στήριξη (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997. Γιαννακοπούλου, 1997). Έτσι, οι νέοι και οι νέες φαίνεται πως συνεχίζουν να υιοθετούν και να αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με την έμφυλη διάσταση στις επαγγελματικές φιλοδοξίες, προσδοκίες και επιλογές (Γωνιδά-Μπαμνίου, και συν., 2008).

Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά στα νεαρά κορίτσια, οι επαγγελματικές τους φιλοδοξίες επηρεάζονται σημαντικά από την ακαδημαϊκή επίδοση, η οποία με τη σειρά της καθορίζεται από το μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας, καθώς και από την οικονομική της κατάσταση. Συγκεκριμένα, όσες επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο ή την τριτοβάθμια εκπαίδευση, διαμορφώνουν αντίστοιχα υψηλές φιλοδοξίες ως προς τη μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Migunde, Agak, & Odiwuor, 2012).

Επιπρόσθετα, υπογραμμίζεται πως όσων κοριτσιών/γυναικών οι γονείς έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικές και οι επαγγελματικές τους φιλοδοξίες είναι υψηλές, ακριβώς επειδή είτε υφίστανται πιέσεις, είτε καθοδηγούνται, είτε τυγχάνουν υποστηρικτικής συμβουλευτικής. Υπό αυτό το πρίσμα, οι πανεπιστημιακές σπουδές των γονέων (Gil-Flores, Padilla-Carmona, & Suárez-Ortega, 2011) και ιδίως η μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση της μητέρας συμβάλλουν θετικά στην ενίσχυση των προσδοκιών των κοριτσιών για μια επιτυχημένη μελλοντική επαγγελματική καριέρα (Mudhovozi, & Chireshe, 2012).



Στο πλαίσιο της έμφυλης διάσταση ως προς τις επαγγελματικές προσδοκίες, φιλοδοξίες και επιλογές, τονίζεται πως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και το σχολείο, το οποίο φαίνεται να ευνοεί την αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων αναφορικά με τα φύλα και προωθεί έναν καταμερισμό εργασίας προσανατολισμένο στην έμφυλη διάσταση (Κανταρτζή, 1996). Αναλυτικότερα, υπογραμμίζεται πως οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν σε αυτήν την αναπαραγωγή, κατά βάση ασυνείδητα μέσα από τις απόψεις τους για το ρόλο των φύλων εκτός και εντός σχολικού πλαισίου, την έκφραση των πεποιθήσεων τους για τις γνωστικές ικανότητες, τις επιτυχίες ή αποτυχίες και την αποτελεσματικότητα των μαθητών/μαθητριών με βάση το φύλο, τις διαφοροποιημένες πρακτικές, την αλληλεπίδραση και συμπεριφορά που υιοθετούν αναλόγως το φύλο. Έτσι, φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν ως αναπαραγωγοί των στερεοτυπικών ιδεολογιών (Γωνιδά-Μπαμνίου, και συν., 2008).

Οι μελέτες που διερευνούν τη συνάφεια του ακαδημαϊκού επιτεύγματος και της φιλοδοξίας-σταδιοδρομίας αναφέρουν ότι οι μαθήτριες με καλή σχολική επίδοση ήταν ωριμότερες αναφορικά με την επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος, δεδομένου ότι είχαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση και βελτιωμένη αυτό-εικόνα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να επιδιώκουν και να φιλοδοξούν να καταστούν σε μια ιδιαίτερα ευνοϊκή επαγγελματική κατάσταση μελλοντικά, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι διαμορφώνουν φιλοδοξίες βάσει των ικανοτήτων τους ή που αρκούνται στην υιοθέτηση «χαλαρών» εργασιακών στόχων. Έτσι, παρατηρείται ότι τα κορίτσια που θεωρούν τους εαυτούς τους σκληρά εργαζόμενες και που έχουν περισσότερα εσωτερικά κίνητρα συγκεντρώνουν περισσότερες πιθανότητες να φιλοδοξούν σε σταδιοδρομίες που κυριαρχούν διαχρονικά οι άνδρες (Al-Bahrani, Allawati, Abu Shindi, & Bakkar, 2020).

Ωστόσο, παρατηρείται τα κορίτσια να έχουν αυξημένες πιθανότητες να δεχθούν ακατάλληλες επιρροές κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης των επαγγελματικών τους φιλοδοξιών. Η στάση των γονέων και των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει ή να αποδυναμώσει το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας των έφηβων και νέων κοριτσιών, παράγοντας που συνιστά καταλυτική μεταβλητή της διαδικασίας σχεδιασμού της μελλοντικής επαγγελματικής τους καριέρας (Azmat, Cuñat, & Henry, 2020· Mann, και συν., 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, είναι αναγκαίο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να τις προετοιμάσουν για την επιτυχία, αφού ασκούν ιδιαίτερα μεγάλη επιρροή στα κορίτσια και τις νέες γυναίκες, αναφορικά με τα μελλοντικά τους σχέδια όχι μόνο σε επαγγελματικό, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο. Έτσι, η οικογένεια και το σχολείο πρέπει να υποστηρίξουν τις νέες γυναίκες, να τις αποδεσμεύσουν από στερεοτυπικές αντιλήψεις και να τις βοηθήσουν να αυτονομηθούν και να στοχεύσουν ψηλά (Pfungst, 2015).

Σύμφωνα με τα παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα στο στερεοτυπικό κοινωνικό σκηνικό, ο άνδρας θεωρείται επαγγελματικά επιτυχημένος όταν ασκεί ένα επάγγελμα με κύρος ή ένα που του παρέχει οικονομική άνεση, ενώ η γυναίκα είναι πετυχημένη όταν καταφέρνει να είναι ταυτόχρονα εργαζόμενη, καλή μητέρα, καλή σύζυγος και υπεύθυνη για τη λειτουργία της οικογένειας (Farohunda, 2014).

Οι άνδρες παραδοσιακά υπερέχουν στα λεγόμενα «ανδρικά» επαγγέλματα και οι γυναίκες αντίστοιχα στα «γυναικεία». Τα «γυναικεία» επαγγέλματα προσδιορίζονταν βάσει των κοινωνικών παραγόντων που αποσκοπούσαν στη διατήρηση του γυναικείου ρόλου της μητέρας, της νοικοκυράς και της συζύγου και, κατ' επέκταση, όχι στην προσωπική και επαγγελματική ανέλιξη της γυναίκας. Αξίζει να σημειωθεί πως χρειάστηκαν πολλές δεκαετίες για να περιοριστούν τα έμφυλα στερεότυπα αναφορικά με τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές ικανότητες των γυναικών, ωστόσο παρά τις προσπάθειες δεν έχουν εκλείψει μέχρι σήμερα (Buser, Niederle, & Oosterbeek, 2012· Hedreen, 2019).

Μέχρι τη δεκαετία του 1990, η διαπαιδαγώγηση των κοριτσιών ήταν σε μεγάλο βαθμό στερεοτυπική τόσο εντός της οικογένειας, όσο και στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με την προβολή της γυναίκας στο σπίτι, στο ρόλο της μητέρας, της νοικοκυράς, της συζύγου και του άνδρα στην εργασία, στο ρόλο του ισχυρού και επιτυχημένου επαγγελματία. Επιπλέον, διαχωρίστηκαν τα επαγγέλματα στα πολυάριθμα «ανδρικά» και στα ελάχιστα «γυναικεία». Σε αυτό το κοινωνικό κλίμα, οι γυναίκες είχαν εξαιρετικά χαμηλές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες, συμβαδίζοντας με τους «παραδοσιακούς» τους ρόλους. Η απόκλιση ως προς τις επαγγελματικές προσδοκίες των δύο φύλων εξηγήθηκε ερευνητικά ως φυσική απόρροια των διαφορετικών προσδοκιών περί της καταλληλότητας των «ανδρικών» και των «γυναικείων» επαγγελμάτων, της τάσης προσαρμογής των γυναικών στις φιλοδοξίες των συζύγων τους, των απαιτήσεων του μητρικού ρόλου και της διαίωνισης των στερεοτύπων σε βάρος των γυναικών (Κάντας, 1986).

Στο παραπάνω πλαίσιο, οι Sewell και συνεργάτες (1980, όπ. ανάφ. στο Κλουβάτος, 2010), κατέδειξαν ότι, αν και το επαγγελματικό επίπεδο των δύο φύλων στην ίδια ηλικιακή κατηγορία ήταν παρόμοιο, οι γυναίκες απασχολούνταν σε μέσου επιπέδου εργασιακές θέσεις, σε αντίθεση με τους άνδρες που απασχολούνταν σε όλες τις επαγγελματικές κλίμακες, λόγω των χαμηλών επαγγελματικών τους φιλοδοξιών. Επιπλέον, τονίζεται πως στο επίπεδο αξιών των νέων γυναικών και στο πλαίσιο οργάνωσης της ζωής τους αποδεικνύεται πως παραμένει ισχυρή η άσκηση πίεσης, με στόχο την επίλυση του διλήμματος καριέρα-οικογένεια με παρότρυνσή τους προς την επιλογή της ασφάλειας και την εναρμόνισή τους με τις οικογενειακές συμβάσεις (Arnot, David, & Weiner, 1999).

Σε ό,τι αφορά στον παράγοντα της κοινωνικής τάξης, υπογραμμίζεται πως η επίδρασή της φαίνεται να διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην επαγγελματική σταδιοδρομία των κοριτσιών-γυναικών. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται πως οι έννοιες του ανδρισμού και της θηλυκότητας λαμβάνουν διαφορετική νοηματοδότηση, επηρεασμένες από την κοινωνική τάξη, διαμορφώνοντας κατ' επέκταση και τις επιλογές των δύο φύλων. Η έννοια της θηλυκότητας στα μεσαία κοινωνικά στρώματα δεν αποκλείει τις γυναίκες από την εκπαίδευση και τις καλεί, μέσω της δουλειάς τους στην αγορά εργασίας και όχι του γάμου, να διασφαλίσουν την κοινωνική τους θέση, αν και τις κατευθύνουν προς επαγγέλματα ξεχωριστά από εκείνα των ανδρών. Στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις τονίζεται πως οι γυναίκες, αν και ακολουθούν και δέχονται τις αξίες της θηλυκότητας των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων που ήδη αναφέρθηκαν με επίκεντρο την οικονομική ανεξαρτησία και αυτοδιάθεση, ωστόσο, λόγω ελλείψεων αναφορικά με το υλικό-οικονομικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο, καταλήγουν στην επιλογή παραδοσιακών στερεοτυπικά «γυναικείων» σπουδών, επαγγελμάτων και ρόλων (Δελιγιάννη - Κουϊμτζή & Σακκά, 2005· Μπούνα, 2019).

Αξίζει να σημειωθεί πως η δομή της οικογένειας αναφορικά με το φύλο των παιδιών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προσδοκιών των γονιών τους για το μέλλον τους. Έτσι, σε οικογένειες με παιδιά του ενός μόνο φύλου φαίνεται οι γονείς να μην παρουσιάζονται τόσο πειστικοί ως προς τις στερεοτυπικές συμπεριφορές των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου, ακριβώς επειδή πιστεύουν πως η συναναστροφή τους με τα αδέρφια τους του ίδιου φύλου θα συμβάλει στη διαμόρφωση των ανάλογων προς το φύλο τους ρόλων και επιλογών. Αντίθετα, στις οικογένειες με μεικτά προς το φύλο παιδιά οι γονείς παρουσιάζονται αυστηροί αναφορικά με τον προσδιορισμό και την οριοθέτηση των ταυτοτήτων των δύο φύλων κατά τη συνύπαρξή τους στο οικογενειακό πλαίσιο (Δελιγιάννη - Κουϊμτζή, Μαζηρίδου, & Κιοσέογλου, 2003).

Επίσης, παρατηρείται διαφοροποίηση στη διαμόρφωση των προσδοκιών των γονέων με βάση το φύλο του παιδιού τους. Έτσι, παρατηρείται τα τελευταία χρόνια οι γονείς να επιθυμούν περισσότερο να σπουδάσουν οι κόρες τους συγκριτικά με τους γιους τους, αν και, παρά την πρόοδο τους αυτή αναφορικά με την ακαδημαϊκή πορεία των κοριτσιών τους, φαίνεται ακόμα να παρεμβαίνουν στον προσδιορισμό της τελικής τους επαγγελματικής επιλογής κατευθύνοντάς την, ώστε να είναι κατάλληλη και αντίστοιχη του φύλου τους και ταυτόχρονα να εξυπηρετεί και να συνδυάζει και τους πολλαπλούς ρόλους που κοινωνικά και βιολογικά καλούνται να επιτελέσουν (Αθανασίου, 2002).

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι ερευνητικές μελέτες καταγράφουν μια αργή, αλλά σταθερή εξισορρόπηση των αποτελεσμάτων, όσον αφορά στις επαγγελματικές φιλοδοξίες των εφήβων

και των δύο φύλων, αποτυπώνοντας μια ιδιαίτερα μεγάλη αυξητική τάση των φιλοδοξιών των κοριτσιών, τα οποία εκτός από υψηλότερους εκπαιδευτικούς στόχους, επιδιώκουν και υψηλότερες εργασιακές θέσεις μεγαλύτερου κύρους, υψηλότερων οικονομικών απολαβών και σημαντικών αρμοδιοτήτων (Deschacht, De Pauw, & Baert, 2017). Η μεταστροφή αυτή του κλίματος και η μείωση των έμφυλων διαφοροποιήσεων προκύπτει ως απόρροια της βελτίωσης της επαγγελματικής φιλοδοξίας των κοριτσιών, η οποία με τη σειρά της οφείλεται στην ενίσχυση που τυγχάνουν τόσο από το οικογενειακό, όσο και το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον (Azmat, Cuñat, & Henry, 2020).

Παρόλα αυτά σε σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, επιβεβαιώνεται ερευνητικά η καλύτερη επίδοση των αγοριών στις θετικές επιστήμες, στις τεχνολογίες και τα αθλήματα και των κοριτσιών στη γλώσσα, στις κλασικές σπουδές, στις τέχνες και στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Ωστόσο, τα εν λόγω πορίσματα ουσιαστικά λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, καθώς μέσω αυτών τα κορίτσια «αυτό-επιβεβαιώνονται» και «αυτό-αιτιολογούνται» για τη χαμηλή τους επίδοση. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη χαμηλή ενθάρρυνση που λαμβάνουν από γονείς και εκπαιδευτικούς που στερεοτυπικά αποδέχονται τη γυναικεία ανεπάρκεια στα «ανδρικά» μαθήματα, η οποία με τη σειρά της αποτυπώνεται και μεταφράζεται σε «φυσιολογική» και «αναμενόμενη» χαμηλή επίδοση (Buser, Niederle, & Oosterbeek, 2012· Hedreen, 2019).

Επίσης, επιβεβαιώνεται από το γεγονός πως οι γονείς προτιμούν για τα κορίτσια τη φοίτησή τους στα γενικά λύκεια, ενώ για τα αγόρια σε δομές τεχνικής εκπαίδευσης, καταδεικνύοντας ως ένα βαθμό το διαχωρισμό του εργασιακού τομέα σε ανδρικά και γυναικεία επαγγέλματα και ισχυροποιώντας ακόμα περισσότερο τις στερεοτυπικές αντιλήψεις αναφορικά με την ανδρική και γυναικεία ταυτότητα (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Μαζηρίδου, & Κιοσέογλου, 2003· Σιδηροπούλου, 1991).

Σε σχετική έκθεση το 2018, η PwC Caribbean κατέδειξε ότι οι γυναίκες σήμερα επιδιώκουν ενεργητικότερα από ποτέ την επίτευξη των επαγγελματικών τους φιλοδοξιών, καθώς νιώθουν βέβαιες για την ικανότητά τους να τις εκπληρώσουν. Το 73% των ερωτώμενων υποστηρίζαν ότι αναζητούν εξίσου ενεργά τις κατάλληλες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης. Ωστόσο, το 50% αυτών ομολογούν ότι αισθάνονται ανησυχία για τον αντίκτυπο που ενδεχομένως θα έχουν οι φιλοδοξίες τους αυτές στην οικογένειά τους, ενώ αντιλαμβάνονται ότι δε βρίσκονται στις πρώτες επιλογές των εργοδοτών για προαγωγή. Επιπρόσθετα, υπογραμμίζουν την ανάγκη για μεγαλύτερη διαφάνεια στις σχέσεις μεταξύ των εργαζόμενων γυναικών και των εργοδοτών, με τους τελευταίους να συμβάλλουν θετικά στην προώθηση της σταδιοδρομίας τους.

Στις πιο πρόσφατες ερευνητικές μελέτες, επιβεβαιώνεται ότι οι νεαρές γυναίκες είναι περισσότερο (Al-Bahrani, Allawati, Abu Shindi, & Bakkar, 2020) ή διαφορετικά (Nadeem, & Khalid, 2018) κατασταλαγμένες τόσο όσον αφορά στις εκπαιδευτικές τους φιλοδοξίες, όσο και στο επάγγελμα που επιθυμούν να ακολουθήσουν συγκριτικά με τους νέους άνδρες. Τα ευρήματα αναφέρουν συχνά ότι τα άτομα και των δύο φύλων αναγνωρίζουν τη σημασία των προσωπικών τους ακαδημαϊκών πεποιθήσεων και κινήτρων, τα οποία σχετίζονται με τα επίπεδα βεβαιότητας εντός των επαγγελματικών φιλοδοξιών. Ωστόσο, διαφορά εντοπίζεται στη συμβουλευτική σταδιοδρομία που λαμβάνουν οι άνδρες και οι γυναίκες, με τις τελευταίες συνήθως να δηλώνουν ότι ήταν είτε ανεπαρκείς, είτε ανώφελες, ακριβώς επειδή τα χαμηλά επίπεδα αβεβαιότητας ως προς τη μελλοντική καριέρα δεν επιτρέπουν ιδιαίτερη διαφοροποίηση των σχεδίων τους. Ωστόσο, το γεγονός δεν οδηγεί απαραίτητα σε υψηλές επαγγελματικές επιτυχίες ή σε προσωπική επαγγελματική επιτυχία (Morrison, Sabates, & Schoon, 2014).

Στη σύγχρονη εποχή, οι άνδρες και οι γυναίκες που εργάζονται σήμερα στον ίδιο τομέα ή κλάδο φαίνεται ότι παρουσιάζουν μικρές, αλλά αισθητές αποκλίσεις ως προς τις φιλοδοξίες τους γύρω από την κατάκτηση ηγετικών θέσεων, προαγωγών και υψηλότερων απολαβών. Συγκεκριμένα, οι άνδρες φιλοδοξούν σε υψηλότερα επίπεδα εργασίας, στην κατάκτηση μιας ηγετικής θέσης ή στην εκκίνηση μιας ιδιόκτητης εταιρίας. Αντίθετα οι φιλοδοξίες των γυναικών τείνουν να είναι πολύ χαμηλότερες, καθώς αρκούνται στη διατήρηση του αρχικού τους εργασιακού ρόλου/θέσης. Επιπλέον, πάνω από το ένα τρίτο των γυναικών δεν πιστεύουν ότι κερδίζουν την ίδια αμοιβή με τους άνδρες, ενώ οι τελευταίοι δεν είναι σίγουροι για την ύπαρξη του μισθολογικού χάσματος, με το 82% να δηλώνει ότι υπάρχει ισότητα των αμοιβών. Αξίζει να σημειωθεί πως παρά τις διαφορετικές φιλοδοξίες σταδιοδρομίας και την αβεβαιότητα σχετικά με την ίση αμοιβή, οι γυναίκες και οι άνδρες είναι συνολικά εξίσου ικανοποιημένοι με τις θέσεις εργασίας τους (Nauen, 2017).

Οι νέες γυναίκες είναι λιγότερο πιθανό, συγκριτικά με τους νέους άνδρες, να διαμορφώσουν υψηλές φιλοδοξίες για την κατάκτηση μιας εργασιακής θέσης που απαιτεί και υποθέτει διαρκείς προαγωγές. Η διαφορά μεταξύ τους έγκειται στο ότι οι άνδρες εμφανίζονται περισσότερο τολμηροί, αποφασιστικοί και, εν τέλει, φιλόδοξοι να «κυνηγήσουν» μια επαγγελματική σταδιοδρομία που θεωρείται ευρέως υψηλότερων επιπέδων. Κι αυτό γιατί οι επαγγελματικές φιλοδοξίες συμβάλλουν συνήθως, σύμφωνα με την αντίληψη των γυναικών, σε έναν κάθετο έμφυλο διαχωρισμό (Deschacht, De Pauw, & Baert, 2017).

Οι σύγχρονες έρευνες υπογραμμίζουν πως οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των νέων γυναικών, όπως και η στάση που υιοθετούν αναφορικά με την επαγγελματική τους

σταδιοδρομία, καθορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το «σύνδρομο της αναμενόμενης έμφυλης διάκρισης». Σύμφωνα με αυτό, διαμορφώνουν τις φιλοδοξίες τους και σχεδιάζουν το επαγγελματικό τους μέλλον, λαμβάνοντας σταθερά υπόψη την απειλή των διακρίσεων που ενδεχομένως θα υποστούν στον εργασιακό τους χώρο. Ως εκ τούτου, προσαρμόζουν τις φιλοδοξίες, και τις επιλογές τους με τέτοιο τρόπο, προκειμένου να αποτρέψουν τους κινδύνους της επαγγελματικής τους στασιμότητας και αποτυχίας. Ωστόσο, δε θα πρέπει να αποκλειστεί η πιθανότητα αντιστροφής της αιτιότητας, όταν δηλαδή οι λιγότερο φιλόδοξες νέες γυναίκες αντιλαμβάνονται περισσότερες διακρίσεις στον εργασιακό χώρο λόγω φύλου. Υπό αυτό το πρίσμα, μια μερίδα ερευνητών θεωρεί ότι κάθε άτομο με χαμηλές επαγγελματικές προσδοκίες ανεξαρτήτως φύλου αισθάνεται ότι βιώνει διακρίσεις για πολλούς και διαφορετικούς λόγους (Van Vaerenbergh & Thomas, 2013).

Γενικά, η οικογένεια φαίνεται να επιδρά σημαντικά στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες και επιλογές των παιδιών μέσα από το γονεϊκό στίλ και τις αντιλήψεις των γονέων αναφορικά με τους ρόλους και τις σχέσεις των δύο φύλων. Έτσι, μέσα από τις γονεϊκές πρακτικές διαπαιδαγώγησης που υιοθετούν, τις απόψεις για τα δύο φύλα στο σχολικό πλαίσιο και υπό το πρίσμα των αιτιακών αποδόσεων που προσδίδουν σε αυτές αναφορικά με τη σχολική επιτυχία και αποτυχία των παιδιών τους, αλλά και από τις προσδοκίες τους, παρατηρείται να διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση των επιλογών και του μέλλοντος των παιδιών τους (Γωνιδά-Μπαμνίου, και συν., 2008).

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ**

#### **Μεθοδολογία Έρευνας**

##### **6.1 Εισαγωγή**

Σκοπός του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι η παρουσίαση του μεθοδολογικού σχεδιασμού της έρευνας, ώστε ο αναγνώστης / η αναγνώστρια να κατανοήσει σε βάθος όλα τα μεθοδολογικά βήματα που ακολουθήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, αλλά και πλαίσιο το συνθηκών κάτω από τις οποίες έλαβε χώρα. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά αναλύεται η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία που χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη έρευνα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο βασικός σκοπός, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας και τα διερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθως παρουσιάζεται το μεθοδολογικό εργαλείο που επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο για τη συλλογή των δεδομένων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και η περιγραφή της διαδικασίας της διεξαγωγής της έρευνας. Τέλος, γίνεται η περιγραφή του δείγματος της έρευνας και της μεθόδου στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών ερωτημάτων.

##### **6.2 Αναγκαιότητα και Πρωτοτυπία της Έρευνας**

Η κοινωνικοποίηση του παιδιού αναμφίβολα αποτελεί μια διαδικασία η οποία το διαμορφώνει σε καταλυτικό βαθμό κάθε επίπεδο ανάπτυξής του παιδιού και επιδρά σε όλο το φάσμα των δράσεων και των επιλογών του. Παράγοντες όπως οι οικογενειακοί, οι κοινωνικοοικονομικοί οι πολιτισμικοί και τα προσωπικά χαρακτηριστικά σχετίζονται και διαμορφώνουν τις επιλογές και τις αποφάσεις του παιδιού σε κάθε του βήμα. Στο παραπάνω πλαίσιο κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση αυτών των παραγόντων, ώστε να παρουσιαστούν οι πτυχές εκείνες των οποίων η επίδραση διαμορφώνει τη ζωή και στάση του παιδιού.

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός πως σκοπός της είναι να επικαιροποιήσει τα σχετικά με την κοινωνικοποίηση του παιδιού δεδομένα, μέσα από την αντιπαραβολή με προγενέστερες μελέτες, για να διαπιστωθεί αν εξακολουθούν να έχουν την ίδια ισχύ επίδρασης συγκεκριμένοι παράγοντες που, όπως υπογραμμίζεται σε προηγούμενες έρευνες, διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στις επιλογές των παιδιών ή έχουν πλέον αποδυναμωθεί στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία.

Επιπλέον, σημαντική διάσταση αποτελεί το γεγονός πως η συγκεκριμένη έρευνα θα αποτελέσει μια σύγχρονη, μεγάλου εύρους μελέτη που αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και θα συμπληρώσει το ερευνητικό κενό των τελευταίων ετών στο πλαίσιο του ελλαδικού χώρου, αφού σχετικές μελέτες μικρότερης κλίμακας τοποθετούνται σε βάθος τουλάχιστον εικοσαετίας.

Ακόμα, στοιχείο που καθιστά την παρούσα έρευνα πρωτότυπη είναι η επιδίωξη να διερευνηθούν και νέοι παράγοντες οι οποίοι χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, όπως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, η τηλεόραση, ο χώρος του διαδικτύου, αλλά και η επίδραση που αυτοί ασκούν στην κοινωνικοποίηση, στα εκπαιδευτικά και ατομικά χαρακτηριστικά και στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες και επιλογές των παιδιών. Οι παράγοντες αυτοί εκ των πραγμάτων δεν διερευνήθηκαν σε βάθος σε προηγούμενες σχετικές έρευνες, αφού είτε δεν λάμβαναν χώρα, είτε η επίδρασή τους δεν ήταν τόσο μεγάλη και η χρήση τους τόσο διαδεδομένη και συνυφασμένη με την καθημερινότητα τόσο των παιδιών, όσο και των ενηλίκων.

### **6.3 Βασικός Σκοπός και Επιμέρους Στόχοι της Έρευνας**

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καλύψει το βιβλιογραφικό κενό στο πλαίσιο της θεματικής της κοινωνικοποίησης του παιδιού και ειδικότερα στο πεδίο που αφορά στα εκπαιδευτικά και ατομικά χαρακτηριστικά και στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του προσδοκίες. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει να παρουσιάσει τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών και ατομικών χαρακτηριστικών και των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των παιδιών στον ελλαδικό χώρο, που οφείλεται στην επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων που προσδιορίζουν την οικογένειά τους.

Αναλυτικότερα, σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης μιας σειράς χαρακτηριστικών της οικογένειας του παιδιού, σε ό,τι αφορά στα εκπαιδευτικά και ατομικά του χαρακτηριστικά και στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές του προσδοκίες. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη διερεύνηση μιας σειράς παραγόντων που κρίνονται σημαντικοί και χαρακτηρίζουν την οικογένεια, επιχειρείται να παρουσιαστεί ο τρόπος και ο βαθμός που αυτοί επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά και ατομικά χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των παιδιών της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Έτσι, η κύρια προβληματική που αναπτύσσεται στοχεύει αφενός στην καταγραφή και διερεύνηση των παραγόντων της κοινωνικοποίησης του παιδιού στο πλαίσιο της οικογένειας



σε συνδυασμό με τους κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που την προσδιορίζουν και αφετέρου στην περιγραφή της επίδρασής τους στα εκπαιδευτικά και ατομικά χαρακτηριστικά και στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των παιδιών. Βασικές διαστάσεις της έρευνας είναι η περιγραφή των παραγόντων και οι επιπτώσεις που αυτοί έχουν στη σχολική επίδοση, στα ατομικά χαρακτηριστικά στη θέληση για σπουδές και στις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών, αλλά και της διαφοροποίηση των επιδράσεων αυτών μεταξύ των παιδιών.

Συγκεκριμένα, μελετώνται παράγοντες όπως ο τόπος κατοικίας, η δομή της οικογένειας, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η ύπαρξη μορφωσιογόνου περιβάλλοντος, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών κ.ά.. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν η μορφή της οικογένειας, το μέγεθος της οικογένειας, το φύλο, η εθνικότητα, η θρησκεία, η ηλικία των γονέων, η μόρφωση των γονέων, η εργασιακή κατάσταση των γονέων, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, ο τόπος διαμονής, οι ώρες απουσίας των γονέων και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών. Ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίστηκαν τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, σε ό,τι αφορά στα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά και στις εκπαιδευτικές προσδοκίες, η σχολική επίδοση του παιδιού και η θέλησή του να σπουδάσει στο πανεπιστήμιο και αναφορικά με τις επαγγελματικές του προσδοκίες, ορίστηκε η κατηγορία του επαγγέλματος που επιθυμεί να ακολουθήσει το παιδί όταν μεγαλώσει.

Αναλυτικότερα, ο σχεδιασμός της έρευνας, βασισμένος στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, επικεντρώθηκε στους επιμέρους στόχους της έρευνας, που συνιστούν συγχρόνως και τα βασικά ερευνητικά της ερωτήματα:

1. Ποια η συνάφεια μεταξύ των χαρακτηριστικών της οικογένειας και της επίδοσης των μαθητών και μαθητριών;
2. Ποια η συνάφεια μεταξύ των χαρακτηριστικών της οικογένειας και των εκπαιδευτικών προσδοκιών των παιδιών;
3. Ποια η συνάφεια μεταξύ των χαρακτηριστικών της οικογένειας και των επαγγελματικών προσδοκιών των παιδιών;
4. Ποια η συνάφεια μεταξύ των χαρακτηριστικών της οικογένειας και των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών;
5. Ποια η συνάφεια μεταξύ των νέων τεχνολογιών και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και της σχολικής επίδοσης των παιδιών;
6. Ποια η συνάφεια μεταξύ των νέων τεχνολογιών και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και των εκπαιδευτικών προσδοκιών των παιδιών;

7. Ποια η συνάφεια μεταξύ των νέων τεχνολογιών και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών;

#### 6.4 Διερευνητικά Ερωτήματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα διερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν αφορούσαν στα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά και συγκεκριμένα στη σχολική επίδοση, στις εκπαιδευτικές προσδοκίες και στη θέληση του παιδιού να σπουδάσει στο πανεπιστήμιο, στην επιλογή μελλοντικού επαγγέλματος και στα ατομικά του χαρακτηριστικά όπως παρατίθενται στη συνέχεια.

- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την ύπαρξη μορφωσιογόνου περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών;
- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με την ενασχόληση των παιδιών με το διάβασμα, τις νέες τεχνολογίες, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών;
- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με την ποιότητα των σχέσεων στην οικογένεια, τις προσδοκίες των παιδιών για σπουδές, τις προσδοκίες των γονέων για τις σπουδές των παιδιών τους στη διαμόρφωση της σχολικής τους επίδοσης;
- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με τις επαγγελματικές προσδοκίες των παιδιών και τις προσδοκίες των γονέων για το επάγγελμα των παιδιών τους στη διαμόρφωση της σχολικής τους επίδοσης;
- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών στη διαμόρφωση της σχολικής τους επίδοσης;
- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την ύπαρξη μορφωσιογόνου περιβάλλοντος στη θέληση των παιδιών τους να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο;
- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με την ενασχόληση των παιδιών με το διάβασμα, τις νέες τεχνολογίες, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στη θέλησή τους να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο;

- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με την ποιότητα των σχέσεων στην οικογένεια, τις προσδοκίες των παιδιών για σπουδές, τις προσδοκίες των γονέων για τις σπουδές των παιδιών τους στη θέλησή τους να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο;
- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με τις επαγγελματικές προσδοκίες των παιδιών και τις προσδοκίες των γονέων για το επάγγελμα των παιδιών τους στη θέλησή τους να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο;
- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών στη θέλησή τους να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο;
- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων στην επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος;
- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων στα ατομικά τους χαρακτηριστικά;
- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με την ενασχόληση των παιδιών με το διάβασμα, τις νέες τεχνολογίες και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στα ατομικά τους χαρακτηριστικά;
- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με την οικογενειακή δομή και την ποιότητα των σχέσεων στην οικογένεια στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών;

## 6.5 Περιγραφή του Ερευνητικού Εργαλείου

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ερευνητική διαδικασία με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου συλλογής δεδομένων έγινε με βάση τα πλεονεκτήματα που μπορεί να προσφέρει η χρήση του σε ερευνητικό επίπεδο, έναντι άλλων επιλογών. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελεί το εργαλείο που συχνά χρησιμοποιείται σε αντίστοιχες ερευνητικές προσπάθειες, αφού σε συνδυασμό με την ποσοτική μέθοδο έρευνας, πέραν του γεγονότος πως διευκολύνει τη συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων από μεγάλο δείγμα ερωτώμενων, προσφέρει και τη δυνατότητα σύνδεσης και συσχέτισης δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών-μεταβλητών (Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2020).

Στην παρούσα έρευνα, εκπονήθηκε αυτοσχέδιο γραπτό ερωτηματολόγιο κυρίως με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις προέκυψαν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και διαμορφώθηκαν σε αντιστοιχία με τους στόχους της έρευνας. Συγκεκριμένα,

το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Ε΄ και Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Αναλυτικότερα, διαρθρώθηκε σε δέκα άξονες-ενότητες με εβδομήντα τρεις συνολικά ερωτήσεις κατά κύριο λόγο κλειστού τύπου. Επιπλέον, υπήρξε και ένας περιορισμένος αριθμός ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, αναφορικά με την καταγραφή των επαγγελματικών προσδοκιών των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν στις ενότητες που αφορούσαν στα προσωπικά-δημογραφικά στοιχεία των μαθητών/μαθητριών, στα χαρακτηριστικά της οικογένειάς τους, στα χαρακτηριστικά του σπιτιού στο οποίο διέμεναν, στον χρόνο που αφιέρωναν στη μόρφωσή τους πέραν του σχολικού πλαισίου, στον ελεύθερο χρόνο τους, στη χρήση των νέων τεχνολογιών και μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, στις σχέσεις τους με την οικογένειά τους, στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους προσδοκίες, στα ατομικά τους χαρακτηριστικά και στη σχολική τους επίδοση.

Η ενότητα των προσωπικών-δημογραφικών στοιχείων περιείχε ερωτήσεις αναφορικά με το φύλο των παιδιών, τη χρονιά γέννησής τους, τη μητρική τους γλώσσα, τη θρησκεία τους και την περιοχή στην οποία έμεναν.

Η ενότητα που αφορούσε στα χαρακτηριστικά της οικογένειας των παιδιών περιελάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με την ηλικία των γονιών τους, τη δομή της οικογένειάς τους, το πλήθος των παιδιών της οικογένειας, τη σειρά γέννησης των παιδιών, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, την εργασία των γονέων, τις ώρες απουσίας των γονέων από το σπίτι, την οικονομική κατάσταση της οικογένειας σύμφωνα με τη γνώμη των παιδιών και το είδος του σπιτιού στο οποίο έμεναν.

Σε ό,τι αφορά στην ενότητα με τα χαρακτηριστικά του σπιτιού των παιδιών, αυτή περιείχε ερωτήσεις αναφορικά με μέγεθός του, τα άτομα που έμεναν σε αυτό και το πλήθος τους, την ύπαρξη προσωπικού δωματίου για το παιδί, ερωτήσεις αναφορικά με τον χώρο στον οποίο διάβαζε και έπαιζε, αλλά και ερωτήσεις αναφορικά με την ύπαρξη βιβλιοθήκης, ηλεκτρονικού υπολογιστή, σύνδεσης στο διαδίκτυο, μουσικού οργάνου, τηλεφώνου κ.λπ..

Στην ενότητα αναφορικά με τη μόρφωση του παιδιού μετά το σχολείο ομαδοποιήθηκαν ερωτήσεις σε ό,τι αφορά στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, στις ώρες διαβάσματος, στην παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων, στις ώρες εκμάθησης κάποιου μουσικού οργάνου και στην παροχή ή μη βοήθειας αναφορικά με τις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού από τους γονείς ή κάποιο άλλο πρόσωπο.

Στην ενότητα που αφορούσε στον ελεύθερο χρόνο ενέχονταν ερωτήσεις σχετικές με το πώς περνάει τον ελεύθερο χρόνο του το παιδί σε πραγματικό επίπεδο, αν επιλέγει να ασχολείται με κάποιες δραστηριότητες ή αν παρακολουθεί τηλεόραση, αν παίζει στον υπολογιστή ή στο

τάμπλετ του, αν διαβάζει ή αν μιλάει στο τηλέφωνο. Επιπλέον, στην ενότητα αυτή τα παιδιά κλήθηκαν μέσα από σχετικές ερωτήσεις όχι μόνο να περιγράψουν το πώς περνούσαν τον ελεύθερο χρόνο τους, αλλά να δηλώσουν και ποιες δραστηριότητες θα επέλεγαν σε θεμιτό επίπεδο στον ελεύθερό τους χρόνο.

Σε ό,τι αφορά στις νέες τεχνολογίες και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, στη σχετική ενότητα περιλαμβάνονταν ερωτήσεις αναφορικά με τον χρόνο που αφιερώνει το παιδί καθημερινά στην τηλεόραση, στο τηλέφωνο, στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αν το παιδί έχει δικό του κινητό τηλέφωνο, αν διαθέτει λογαριασμό στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και αν κοινοποιεί φωτογραφικό υλικό και βίντεο. Επιπλέον, στην ενότητα αυτή υπήρχαν ερωτήσεις αναφορικά με την άποψη των παιδιών για τη χρησιμότητα του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη μάθηση και γενικότερα στη ζωή. Επίσης, ενέχονταν ερωτήσεις αναφορικά με τη γνώση του παιδιού ως προς την επίδραση των μέσων στη διαμόρφωση της σχολικής του επίδοσης, αλλά και ως προς τους κινδύνους που ελλοχεύουν σε αυτά.

Στην ενότητα που αφορούσε στις σχέσεις στο πλαίσιο της οικογένειας, υπήρχαν ερωτήσεις αναφορικά με τη σχέση του παιδιού με τους γονείς του, τη σχέση μεταξύ των γονέων του σύμφωνα με τη δική του θέαση, τον τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής του επίδοσης και προόδου από την πλευρά των γονιών του, τη συχνότητα των συγκρούσεων με τους γονείς του, την ώρα που πηγαίνει για ύπνο, τους τρόπους πειθούς που χρησιμοποιούν οι γονείς του, αλλά και τις απόψεις του αναφορικά με το πως θα τους χαρακτήριζε με βάση το στιλ διαπαιδαγώγησης που εφαρμόζαν.

Σε ό,τι αφορά στην ενότητα των εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών και προσδοκιών, αυτή περιελάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με το αν επιθυμούσε το παιδί να σπουδάσει όταν μεγαλώσει, ποια ήταν αντίστοιχα η επιθυμία των γονέων αναφορικά με την εκπαιδευτική του πορεία και τις σχολικές του επιδόσεις και τι ήταν αυτό που ήθελε να σπουδάσει το παιδί όταν μεγαλώσει. Επιπλέον, υπήρχαν ερωτήσεις αναφορικά με την άποψη του παιδιού για τις επιδόσεις του στα μαθησιακά αντικείμενα, αλλά και αναφορικά με το τι είναι αναγκαίο να διαθέτει κάποιος/κάποια για να σπουδάσει.

Στην ενότητα αναφορικά με τις επαγγελματικές προσδοκίες, υπήρχαν ερωτήσεις σχετικές με το επάγγελμα που ήθελε το παιδί να ακολουθήσει όταν μεγαλώσει, το επάγγελμα που επιθυμούσαν οι γονείς του να ακολουθήσει, ποια δουλειά θα ήθελε να κάνει όταν μεγαλώσει, όπως επίσης και ερωτήσεις σχετικά με την επιθυμία του να ακολουθήσει ένα από τα επαγγέλματα των γονιών του και κατά πόσο οι τελευταίοι προσπαθούσαν να το κατευθύνουν προς αυτή την επιλογή.

Τέλος, στην ενότητα αναφορικά με το προφίλ του μαθητή/της μαθήτριας, υπήρχαν ερωτήσεις οι οποίες συμπληρώθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς των παιδιών και αφορούσαν τόσο στην σχολική τους επίδοση, όσο και στα ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά και στον βαθμό που αυτά προσδιόριζαν το κάθε παιδί σύμφωνα με την άποψή τους. Τα ατομικά χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν ήταν η ανάπτυξη πρωτοβουλίας, συνεργασίας, δημοφιλίας στην παρέα, αυτοπεποίθησης, υπακοής και η ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας.

## 6.6 Η Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, αρχικά συντάχτηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε πιλοτικά σε δημοτικό σχολείο της επαρχίας του νησιού της Ρόδου, ώστε να εντοπιστούν πιθανές αδυναμίες και να διορθωθούν στη συνέχεια κατά την αναδιαμόρφωση του τελικού ερωτηματολογίου. Μετά την πιλοτική του εφαρμογή και τις διορθώσεις που έλαβαν χώρα, ύστερα από τις ελάχιστες υποδείξεις των εκπαιδευτικών, το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε ανά την ελληνική επικράτεια.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά το χρονικό διάστημα μεταξύ Φεβρουαρίου του 2018 και Ιουνίου του ίδιου έτους, σε δείγμα μαθητών/μαθητριών των Ε΄ και Στ΄ τάξεων των δημοτικών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, ερωτηματολόγια δόθηκαν στον νομό Δωδεκανήσων, Κυκλάδων, Αθηνών και Θεσσαλονίκης.

Η ερευνήτρια, στο σύνολο των περιπτώσεων που είχε πρόσβαση, ήταν παρούσα κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ενώ στις περιοχές όπου εστάλησαν ταχυδρομικώς τα ερωτηματολόγια δόθηκαν ξεκάθαρες οδηγίες στους/στις εκπαιδευτικούς που ανέλαβαν τον διαμοιρασμό τους στα παιδιά των τάξεών τους. Με αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίστηκε η κατανόηση ως προς τις ερωτήσεις, αλλά και τις απαντήσεις των ερωτήσεων και αποφεύχθηκαν πιθανές παρερμηνείες και κατ' επέκταση απώλεια δεδομένων κατά τη συμπλήρωση.

Αξίζει να σημειωθεί πως εκ των προτέρων ζητήθηκε η άδεια των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, αφού τους αναφέρθηκε ο στόχος της έρευνας και επισημάνθηκε πως η χρήση των δεδομένων που θα συλλέγονταν θα ήταν αποκλειστικά ερευνητική.

Αντίγραφο του τελικού ερωτηματολογίου βρίσκεται στο παράρτημα της παρούσας διατριβής και περιέχει αρχικά ένα εισαγωγικό σημείωμα όπου παρατίθενται κάποιες σύντομες γενικές οδηγίες για τη συμπλήρωσή του και ολοκληρώνεται με ευχαριστίες προς τους συμμετέχοντες / τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

## 6.7 Περιγραφή του Δείγματος της Έρευνας

Η επιλογή του δείγματος αναφέρεται στη λήψη ενός αριθμού ερωτώμενων από το ευρύτερο σύνολο, ενώ ο πληθυσμός της έρευνας αναφέρεται στο τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού που μπορεί να συμμετέχει στην έρευνα, δηλαδή στα υποψήφια στοιχεία που μπορούν να επιλεγούν για τη δημιουργία του δείγματος (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Σε γενικό επίπεδο, η δειγματοληψία μιας έρευνας θεωρείται πετυχημένη, όταν η τελική επιλογή μετά την ανάλυση των δεδομένων έχει ως αποτέλεσμα ακριβείς μετρήσεις που μπορούν να γενικευτούν και βρίσκονται σχετικά κοντά στις μετρήσεις του ευρύτερου πληθυσμού (Hoy & Adams, 2015).

Στην παρούσα έρευνα, ο πληθυσμός στόχος είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και το δείγμα της έρευνας ήταν τυχαίο, με τον αριθμό να φτάνει τους 1409 μαθητές και μαθήτριες των Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου της ελληνικής επικράτειας. Σε ό,τι αφορά στη δειγματοληψία, επιλέχθηκε η τυχαία δειγματοληψία, δηλαδή η επιλογή ερωτώμενων με τυχαίο τρόπο μέσα από ένα δειγματοληπτικό πλαίσιο, έχοντας ως στόχο την όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερη επιλογή ερωτώμενων και τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό (Ζαφειρόπουλος & Μυλωνάς, 2018).

Η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας παρουσιάζει πλεονεκτήματα έναντι άλλων τρόπων επιλογής μονάδων του πληθυσμού. Ειδικότερα, προσφέρει γρήγορη συλλογή δεδομένων, αντιπροσωπευτικό δείγμα και ασφαλή γενίκευση των αποτελεσμάτων για όλο τον πληθυσμό (Hoy & Adams, 2015).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένα δημογραφικά στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το δείγμα της έρευνας και αφορούν στο φύλο των παιδιών, στην ηλικία τους, στη μητρική τους γλώσσα, στη θρησκεία και στον τόπο διαμονής τους.

Αναλυτικότερα, στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι συχνότητες με βάση το φύλο των παιδιών. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας ήταν μοιρασμένο ισομερώς σε 705 αγόρια και 704 κορίτσια.

Πίνακας 1

*Συχνότητες με βάση το φύλο*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Αγόρι	705	50,0
Κορίτσι	704	50,0
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας είχε μέσο όρο ηλικίας 12,51 (τ. α. = 0,548), με ελάχιστη τιμή τα 11 έτη και μέγιστη τα 14 έτη.

Πίνακας 2

*Μέσος όρος ηλικίας των παιδιών*

Ηλικία	Ηλικία				
	N	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	M. Ο	τ. α.
Ηλικία	1409	11,00	14,00	12,5138	0,54875

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τη μητρική τους γλώσσα. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν κατά 80,8% από παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική, ακολούθως κατά 12,4% από παιδιά με μητρική γλώσσα την Αλβανική, κατά 1,9% την Αγγλική, κατά 1,6% την Ολλανδική, κατά 1,2% τη Βουλγαρική, κατά 0,8% τη Ρουμανική και κατά 1,3% από παιδιά που μιλούσαν άλλες γλώσσες.

Πίνακας 3

*Συχνότητες με βάση τη μητρική γλώσσα*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ελληνική	1138	80,8
Αλβανική	175	12,4
Αγγλική	27	1,9
Ολλανδική	22	1,6
Άλλη Γλώσσα	19	1,3
Βουλγαρική	17	1,2
Ρουμανική	11	0,8
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τη θρησκεία τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας δήλωσαν σαν θρησκεία τους σε ποσοστό 90,5% τον χριστιανισμό, σε ποσοστό 7,2% τον μουσουλμανισμό, σε ποσοστό 0,9% τον καθολικισμό, σε ποσοστό 0,7% δήλωσαν άθεα και σε ποσοστό 0,8% δήλωσαν μια άλλη θρησκεία.

Πίνακας 4

*Συχνότητες με βάση τη θρησκεία*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Χριστιανισμός	1275	90,5
Μουσουλμανισμός	101	7,2
Καθολικισμός	12	0,9
Άλλη Θρησκεία	11	0,8
Άθεος/Άθεη	10	0,7
Σύνολο	1409	100,0



Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με την περιοχή που μένουν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας δήλωσαν σε ποσοστό 36,3% πως έμεναν σε αστικό κέντρο, ακολούθως σε ποσοστό 35,3% πως έμεναν σε πόλη, σε ποσοστό 16% πως έμεναν σε κωμόπολη και σε ποσοστό 12,3% σε χωριό.

Πίνακας 5

*Συχνότητες με βάση την περιοχή διαμονής*

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Αστικό κέντρο	512	36,3
Πόλη	498	35,3
Κωμόπολη	225	16,0
Χωριό	174	12,3
Σύνολο	1409	100,0

## 6.8 Μέθοδος Στατιστικής Ανάλυσης των Ερευνητικών δεδομένων

Σε ό,τι αφορά στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, αυτή έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 23.0. Για την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε χρήση πινάκων συχνοτήτων και ραβδογραμμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά στην περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας και ειδικότερα στην περιγραφική στατιστική ανάλυση, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και ραβδογράμματα. Στο πλαίσιο της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης επιλέχθηκαν για την εξακρίβωση των στατιστικώς σημαντικών συσχετίσεων η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), ο έλεγχος ανεξαρτήτων δειγμάτων (Independent samples t-test) και η ανάλυση παλινδρόμησης (regression analysis).

Τέλος, η επιλογή των στατιστικών ελέγχων έγινε με βάση το επίπεδο μέτρησης των μεταβλητών, χρησιμοποιώντας την διαδικασία ελέγχου υπόθεσης σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha = 0,05$ .

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

### Περιγραφή των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

#### 7.1. Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι αναφορικά με την ηλικία των γονέων των παιδιών. Συγκεκριμένα, ο πατέρας των παιδιών παρουσίασε μέσο όρο ηλικίας τα 43,97 έτη (τ. α. = 5,81), ενώ η μητέρα τα 39,59 έτη (τ. α. = 5,33).

Πίνακας 6

*Μέσοι όροι ηλικίας γονέων*

	Ηλικία γονέων			
	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μ. Ο	τ. α.
Ηλικία πατέρα	25	68	43,97	5,812
Ηλικία μητέρας	23	58	39,59	5,329

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των γονέων τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας δήλωσαν κατά 86,5% πως οι γονείς τους ήταν παντρεμένοι, ακολούθως σε ποσοστό 10,9% χωρισμένοι, σε ποσοστό 1,7% σε διάσταση, ενώ σε ποσοστό 0,9% τα παιδιά δήλωσαν πως είχαν χάσει τον ένα γονιό τους.

Πίνακας 7

*Συχνότητες με βάση την οικογενειακή κατάσταση των γονέων*

	Οικογενειακή κατάσταση	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Παντρεμένοι	1219	86,5
Χωρισμένοι	154	10,9
Σε διάσταση	24	1,7
Ο ένας δε ζει	12	0,9
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το πλήθος τους στην οικογένεια. Συγκεκριμένα, τα παιδιά δήλωσαν πως οι οικογένειές τους αποτελούνταν κατά 89,5% από τρία το πολύ παιδιά, ακολούθως σε ποσοστό 10% από τέσσερα μέχρι έξι παιδιά και στη συνέχεια σε ποσοστό 0,5% από περισσότερα των έξι παιδιών.

Πίνακας 8

*Συχνότητες με βάση το πλήθος των παιδιών στην οικογένεια*

	Πλήθος παιδιών	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μέχρι 3 παιδιά	1261	89,5
Από 4 μέχρι 6 παιδιά	141	10,0
Περισσότερα από 6 παιδιά	7	0,5
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τη σειρά γέννησής τους στην οικογένεια. Συγκεκριμένα, το 46% των παιδιών ήταν το πρώτο κατά σειρά γέννησης παιδί, ακολούθως το 38% το δεύτερο κατά σειρά γέννησης παιδί, το 11,9% το τρίτο κατά σειρά γέννησης παιδί, το 2,9% το τέταρτο κατά σειρά γέννησης παιδί, το 1% το πέμπτο κατά σειρά γέννησης παιδί και το 0,1% το έκτο κατά σειρά γέννησης παιδί.

Πίνακας 9

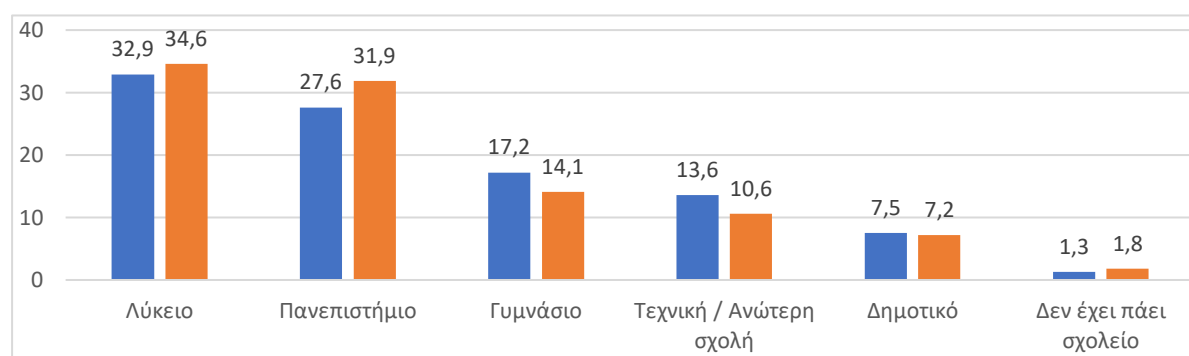
*Συχνότητες με βάση τη σειρά γέννησης των παιδιών*

	Σειρά γέννησης	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Το πρώτο παιδί	648	46,0
Το δεύτερο παιδί	536	38,0
Το τρίτο παιδί	168	11,9
Το τέταρτο παιδί	41	2,9
Το πέμπτο παιδί	14	1,0
Το έκτο παιδί	2	0,1
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 10 και στο γράφημα 1 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τις σπουδές των γονιών τους. Συγκεκριμένα, το 32,9% των πατέρων των παιδιών και το 34,6% των μητέρων είχαν ολοκληρώσει το λύκειο, ακολούθως σε ποσοστό 27,6% για τους πατέρες και 31,9% για τις μητέρες είχαν ολοκληρώσει το πανεπιστήμιο. Επιπλέον, ποσοστό 17,2% των πατέρων και 14,1% των μητέρων είχαν ολοκληρώσει το γυμνάσιο. Ακόμα, ποσοστό 13,6% των πατέρων και 10,6% των μητέρων είχαν ολοκληρώσει μια τεχνική/άνωτηρη σχολή, ποσοστό 7,5% των πατέρων και το 7,2% των μητέρων είχαν ολοκληρώσει το δημοτικό, ενώ το 1,3% των πατέρων και το 1,8% των μητέρων δεν είχαν πάει καθόλου σχολείο.

Πίνακας 10  
Σπουδές γονέων

	Σπουδές Γονέων	
	Πατέρας	Μητέρα
	Ποσοστό %	Ποσοστό %
Μέχρι και το Λύκειο	32,9	34,6
Πανεπιστήμιο	27,6	31,9
Μέχρι και το Γυμνάσιο	17,2	14,1
Τεχνική / Ανώτερη σχολή	13,6	10,6
Μέχρι και το Δημοτικό	7,5	7,2
Δεν έχει πάει σχολείο	1,3	1,8



Γράφημα 1  
Σπουδές γονέων

Στους πίνακες 11 και 12 και στο γράφημα 2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τις ώρες που λείπουν οι γονείς τους από το σπίτι. Συγκεκριμένα, οι πατέρες σε ποσοστό 42,1% έλειπαν από το σπίτι αρκετές ώρες, σε ποσοστό 25,7% έλειπαν λίγες ώρες, σε ποσοστό 21,6% έλειπαν σχεδόν όλη μέρα, σε ποσοστό 7,5% δεν έμεναν στο σπίτι, σε ποσοστό 2,2% δεν απουσίαζαν καθόλου από το σπίτι και σε ποσοστό 0,9% δε ζούσαν. Επιπρόσθετα, οι μητέρες σε ποσοστό 42,4% έλειπαν λίγες ώρες από το σπίτι, σε ποσοστό 30,2% έλειπαν αρκετές ώρες, σε ποσοστό 20,1% δεν απουσίαζαν καθόλου από το σπίτι, σε ποσοστό 7,1% έλειπαν σχεδόν όλη μέρα και σε ποσοστό 0,3% δεν έμεναν στο σπίτι και.

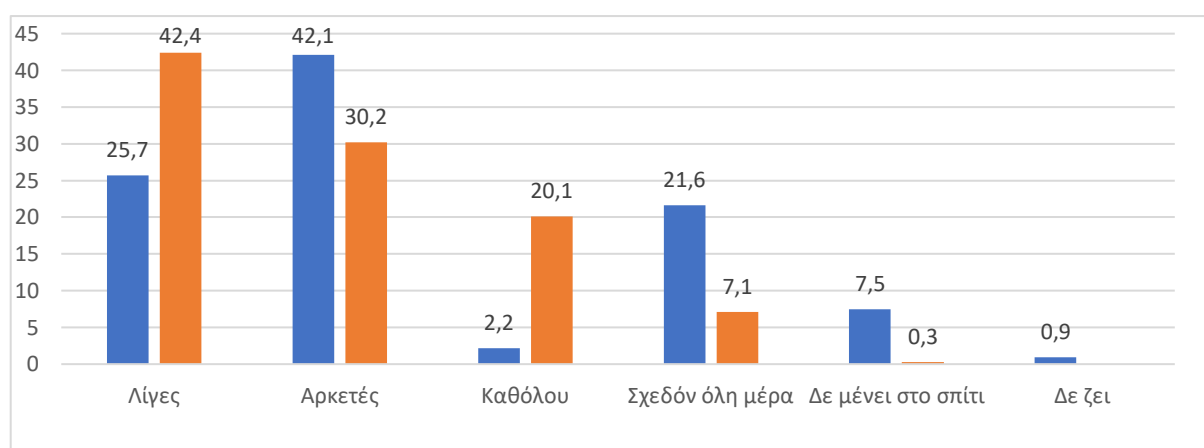
Πίνακας 11  
Ωρες απουσίας πατέρα από το σπίτι

	Ωρες απουσίας	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Αρκετές	593	42,1
Λίγες	362	25,7
Σχεδόν όλη μέρα	305	21,6
Δε μένει στο σπίτι	105	7,5
Καθόλου	31	2,2
Δε ζει	13	0,9
Σύνολο	1409	100,0

Πίνακας 12

*Ωρες απουσίας μητέρας από το σπίτι*

	Ωρες απουσίας	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Λίγες	597	42,4
Αρκετές	425	30,2
Καθόλου	283	20,1
Σχεδόν όλη μέρα	100	7,1
Δε μένει στο σπίτι	4	0,3
Σύνολο	1409	100,0



Γράφημα 2

*Ωρες απουσίας των γονέων από το σπίτι*

Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με την εργασιακή κατάσταση των γονέων τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απάντησαν σε ποσοστό 75,7% πως δούλευαν και οι δύο γονείς τους, ακολούθως σε ποσοστό 19,9% πως δούλευε μόνο ο πατέρας τους, σε ποσοστό 3,7% πως δούλευε μόνο η μητέρα τους και σε ποσοστό 0,8% πως δε δούλευε κανένας από τους γονείς τους.

Πίνακας 13

*Συχνότητες με βάση την εργασιακή κατάσταση των γονέων*

	Εργασιακή κατάσταση	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Δουλεύουν και οι δύο	1066	75,7
Μόνο ο πατέρας μου	280	19,9
Μόνο η μητέρα μου	52	3,7
Κανένας από τους δύο	11	0,8
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απάντησαν σε ποσοστό 76,9% πως η οικογένειά τους είχε αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της, ακολούθως

σε ποσοστό 12,6% πως δεν είχε αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της και σε ποσοστό 10,5% πως η οικογένειά τους είχε πολλά χρήματα.

Πίνακας 14

*Οικονομική κατάσταση της οικογένειας*

Οικονομική κατάσταση		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	1083	76,9
Δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	178	12,6
Έχει πολλά χρήματα	148	10,5
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το εάν οι γονείς τους διαβάζουν βιβλία στο σπίτι. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απάντησαν σε ποσοστό 37,3% πως μόνο η μητέρα τους διάβαζε βιβλία, ακολούθως σε ποσοστό 33,2% πως κανένας από τους γονείς τους δε διάβαζε βιβλία, σε ποσοστό 23,2% πως και οι δύο γονείς τους διάβαζαν βιβλία και σε ποσοστό 6,2% πως μόνο ο πατέρας τους διάβαζε βιβλία.

Πίνακας 15

*Συχνότητες με βάση το διάβασμα βιβλίων στο σπίτι από τους γονείς*

Διάβασμα βιβλίων		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μόνο η μητέρα μου	526	37,3
Κανένας από τους δύο	468	33,2
Και οι δύο γονείς μου	327	23,2
Μόνο ο πατέρας μου	88	6,2
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 16 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το είδος της κατοικίας τους και το καθεστώς ιδιοκτησίας της. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν σε ποσοστό 64,8% πως έμεναν σε διαμέρισμα και σε ποσοστό 35,2% πως έμεναν σε μονοκατοικία. Σε ό,τι αφορά στην ιδιοκτησία του σπιτιού τους, σε ποσοστό 51,2% απάντησαν πως ήταν ενοικιαζόμενη κατοικία και σε ποσοστό 48,8% ιδιόκτητη.

Πίνακας 16

*Συχνότητες με βάση το είδος και το ιδιοκτησιακό καθεστώς της κατοικίας*

Κατοικία		
Είδος κατοικίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαμέρισμα	913	64,8
Μονοκατοικία	496	35,2
Ιδιοκτησιακό καθεστώς		
Ενοικιαζόμενο	722	51,2
Ιδιόκτητο	687	48,8

Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το μέγεθος του σπιτιού τους και πιο συγκεκριμένα με τον αριθμό των δωματίων του. Αναλυτικότερα, τα παιδιά απάντησαν σε ποσοστό 48,4% πως διέθετε από έξι έως οκτώ δωμάτια, ακολούθως σε ποσοστό 26,2% πως έμεναν σε σπίτι που διέθετε το πολύ πέντε δωμάτια και σε ποσοστό 25,4% πως το σπίτι τους διέθετε πάνω από οκτώ δωμάτια.

Πίνακας 17

*Συχνότητες με βάση τον αριθμό των δωματίων της κατοικίας*

	Πλήθος δωματίων	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Από 6 μέχρι 8 δωμάτια	682	48,4
Μέχρι 5 δωμάτια	369	26,2
Πάνω από 8 δωμάτια	358	25,4
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 18 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τα άτομα που μένουν στο σπίτι τους. Με βάση τις απαντήσεις τους έγινε ομαδοποίηση σε τέσσερις κατηγορίες που αντιστοιχούν στους βασικούς τύπους οικογενειακής δομής. Συγκεκριμένα το ποσοστό 81,3 % του δείγματος καταλάμβανε ο τύπος της πυρηνικής οικογένειας με τους γονείς και τα παιδιά να αποτελούν τα άτομα που έμεναν στο σπίτι. Το ποσοστό 12,4% καταλάμβανε ο τύπος της μονογονεϊκής οικογένειας με τον έναν γονέα και τα παιδιά και το ποσοστό 6,3% ο τύπος της διευρυμένης οικογένειας με τους γονείς, τα αδέρφια και τους παππούδες να μένουν μαζί στο ίδιο σπίτι.

Πίνακας 18

*Συχνότητες με βάση την οικογενειακή δομή της οικογένειας*

	Οικογενειακή δομή	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πυρηνική Οικογένεια	1145	81,3
Μονογονεϊκή Οικογένεια	175	12,4
Διευρυμένη Οικογένεια	89	6,3
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 19 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τον συνολικό αριθμό των ατόμων που έμεναν στο σπίτι τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απάντησαν σε ποσοστό 63,7% πως στο σπίτι τους έμεναν το πολύ τέσσερα άτομα, σε ποσοστό 35,9% πως έμεναν από πέντε μέχρι εννιά άτομα και σε ποσοστό 0,4% πως στο σπίτι τους έμεναν περισσότερα από 8 άτομα.

Πίνακας 19

*Συχνότητες με βάση τον συνολικό αριθμό των ατόμων στο σπίτι*

	Πλήθος ατόμων	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μέχρι 4 άτομα	898	63,7
Από 5 μέχρι 8 άτομα	506	35,9
Περισσότερα από 8 άτομα	5	0,4
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 20 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το εάν έχουν δικό τους δωμάτιο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν σε ποσοστό 67,4% πως είχαν δικό τους δωμάτιο και σε ποσοστό 32,6% πως δεν είχαν δικό τους δωμάτιο.

Πίνακας 20

*Συχνότητες με βάση την ύπαρξη προσωπικού δωματίου*

	Προσωπικό δωμάτιο	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	949	67,4
Όχι	460	32,6
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 21 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τον χώρο που επιλέγουν για να διαβάσουν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απάντησαν σε ποσοστό 72,7% πως επέλεξαν το προσωπικό τους δωμάτιο, ακολούθως σε ποσοστό 32,2% το σαλόνι, σε ποσοστό 22,6% την κουζίνα, σε ποσοστό 7,2% το δωμάτιο των γονιών τους, σε ποσοστό 6,4% ένα άλλο δωμάτιο και σε ποσοστό 1,9% πως επέλεξαν να διαβάζουν στο χολ.

Πίνακας 21

*Συχνότητες με βάση τον χώρο διαβάσματος του παιδιού στο σπίτι*

	Χώρος διαβάσματος	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Προσωπικό δωμάτιο	1025	72,7
Σαλόνι	454	32,2
Κουζίνα	318	22,6
Δωμάτιο γονιών	102	7,2
Άλλο δωμάτιο	90	6,4
Χολ	27	1,9

Στον πίνακα 22 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τον χώρο που επιλέγουν για να παίξουν στο σπίτι τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά σε ποσοστό 64,2% απάντησαν πως επέλεξαν το προσωπικό τους δωμάτιο, ακολούθως σε ποσοστό 51,6% την αυλή, σε ποσοστό 39,5% το σαλόνι, σε ποσοστό 17,9% το μπαλκόνι, σε ποσοστό 10,1% το



δωμάτιο των γονιών τους, σε ποσοστό 8,3% την κουζίνα, σε ποσοστό 8,1% ένα άλλο δωμάτιο και σε ποσοστό 7,6% πως επέλεξαν να παίζουν στο χολ τους σπιτιού τους.

## Πίνακας 22

### *Συχνότητες με βάση τον χώρο παιχνιδιού του παιδιού στο σπίτι*

	Χώρος παιχνιδιού	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Προσωπικό δωμάτιο	904	64,2
Αυλή	727	51,6
Σαλόνι	557	39,5
Μπαλκόνι	252	17,9
Δωμάτιο γονιών	143	10,1
Κουζίνα	117	8,3
Άλλο δωμάτιο	114	8,1
Χολ	107	7,6

Στον πίνακα 23 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με την ύπαρξη μορφωσιογόνου περιβάλλοντος, μέσα από την ύπαρξη συγκεκριμένων αντικειμένων στο σπίτι τους. Αναλυτικότερα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν σε ποσοστό 83,5% πως στο σπίτι τους διέθεταν τηλέφωνο, σε ποσοστό 74,6% πως διέθεταν ηλεκτρονικό υπολογιστή, σε ποσοστό 69,9% τάμπλετ, σε ποσοστό 61,1% μουσικό όργανο, σε ποσοστό 52,7% βιβλιοθήκη με εξωσχολικά βιβλία και σε ποσοστό 39,8% πως διέθεταν εγκυκλοπαίδεια.

## Πίνακας 23

### *Συχνότητες με βάση την ύπαρξη συγκεκριμένων αντικειμένων στο σπίτι*

	Ύπαρξη Συγκεκριμένων Αντικειμένων στο Σπίτι	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Τηλέφωνο	1177	83,5
Ηλεκτρονικός υπολογιστής	1051	74,6
Τάμπλετ	985	69,9
Μουσικό όργανο	548	61,1
Βιβλιοθήκη	743	52,7
Εγκυκλοπαίδεια	561	39,8

Στον πίνακα 24 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το εάν διαθέτουν στο σπίτι τους σύνδεση στο διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απάντησαν σε ποσοστό 91,9% πως στο σπίτι τους διέθεταν σύνδεση στο διαδίκτυο και σε ποσοστό 8,1% πως δε διέθεταν.

Πίνακας 24

*Συχνότητες με βάση την ύπαρξη στο σπίτι σύνδεσης στο διαδίκτυο*

Σύνδεση στο διαδίκτυο		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	1295	91,9
Όχι	114	8,1
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 25 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με την εκμάθηση κάποιας ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας σε ποσοστό 93,9% μάθαιναν αγγλικά, ακολούθως σε ποσοστό 36% μάθαιναν γερμανικά, σε ποσοστό 21,4% μάθαιναν κάποια άλλη ξένη γλώσσα και σε ποσοστό 4,1% δε μάθαιναν κάποια ξένη γλώσσα.

Πίνακας 25

*Συχνότητες με βάση την εκμάθηση ξένης γλώσσας*

Ξένη γλώσσα		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Αγγλικά	1323	93,9
Γερμανικά	507	36,0
Άλλη γλώσσα	251	21,4
Καμία ξένη γλώσσα	58	4,1

Στον πίνακα 26 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το αν κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα πέραν των ξένων γλωσσών μετά το σχολείο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν σε ποσοστό 75,9% πως δεν έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα και σε ποσοστό 24,1% πως έκαναν.

Πίνακας 26

*Συχνότητες με βάση τα ιδιαίτερα μαθήματα πέραν των ξένων γλωσσών*

Ιδιαίτερα μαθήματα		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Όχι	1070	75,9
Ναι	339	24,1
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 27 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τις ώρες που ασχολούνται με το διάβασμα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν σε ποσοστό 48,3% πως ασχολούνταν καθημερινά με το διάβασμα πάνω από 1 έως 2 ώρες, ακολούθως σε ποσοστό 24% πως ασχολούνταν το πολύ έως 1 ώρα, σε ποσοστό 18,2% πάνω από 2 έως 3 ώρες, σε ποσοστό 6,5% πάνω από 3 έως 4 ώρες, σε ποσοστό 1,4% πάνω από 4 έως 5 ώρες και σε ποσοστό 1,6% πως ασχολούνταν με το διάβασμα καθημερινά πάνω από 5 ώρες.

Πίνακας 27

*Συχνότητες με βάση τις ώρες ασχολίας με το διάβασμα*

	Ωρες διαβάσματος		
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Από 0 έως 1	338	24,0	24,0
Πάνω από 1 έως 2	681	48,3	72,3
Πάνω από 2 έως 3	256	18,2	90,5
Πάνω από 3 έως 4	91	6,5	96,9
Πάνω από 4 έως 5	20	1,4	98,4
Πάνω από 5	23	1,6	100,0
Σύνολο	1409	100,0	

Στον πίνακα 28 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τις ώρες που μαθαίνουν κάποια ξένη γλώσσα ανά εβδομάδα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας σε ποσοστό 24,4% αφιέρωναν πάνω από 1 έως 2 ώρες την εβδομάδα, ακολούθως σε ποσοστό 24,3% αφιέρωναν το πολύ μέχρι 1 ώρα, σε ποσοστό 18,7% πάνω από 2 έως 3 ώρες, σε ποσοστό 13,5% πάνω από 3 έως 4 ώρες, σε ποσοστό 7,3% πάνω από 4 έως 5 ώρες, σε ποσοστό 8,8% πάνω από 5 ώρες και σε ποσοστό 3% τα παιδιά απάντησαν πως δεν αφιέρωναν καθόλου χρόνο για την εκμάθηση κάποιας ξένης γλώσσας.

Πίνακας 28

*Συχνότητες με βάση τις ώρες εκμάθησης ξένης γλώσσας ανά εβδομάδα*

	Εκμάθηση ξένης γλώσσας		
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Από 0 έως 1	342	24,3	24,3
Πάνω από 1 έως 2	344	24,4	48,7
Πάνω από 2 έως 3	264	18,7	67,4
Πάνω από 3 έως 4	190	13,5	80,9
Πάνω από 4 έως 5	103	7,3	88,2
Πάνω από 5	124	8,8	97,0
0 ώρες	42	3,0	100,0
Σύνολο	1409	100,0	

Στον πίνακα 29 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με την εκμάθηση μουσικού οργάνου. Τα παιδιά της έρευνας απάντησαν σε ποσοστό 77,1% πως δε μάθαιναν κάποιο μουσικό όργανο και σε ποσοστό 22,9% πως μάθαιναν κάποιο μουσικό όργανο.

Πίνακας 29

*Συχνότητες με βάση την εκμάθηση μουσικού οργάνου*

	Εκμάθηση μουσικού οργάνου	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Όχι	1087	77,1
Ναι	322	22,9
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 30 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το εάν λαμβάνουν βοήθεια από τους γονείς τους στα μαθήματά τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν σε ποσοστό 36,6% πως δε λάμβαναν βοήθεια από τους γονείς τους, ακολούθως σε ποσοστό 30% πως λάμβαναν μόνο από τη μητέρα τους, σε ποσοστό 6,5% μόνο από τον πατέρα τους και σε ποσοστό 26,9% απάντησαν ότι λάμβαναν βοήθεια και από τους δύο γονείς τους.

Πίνακας 30

*Συχνότητες με βάση την παροχή βοήθειας από τους γονείς στα μαθήματα*

	Παροχή βοήθειας	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Κανένας από τους γονείς	516	36,6
Μόνο η μητέρα	423	30,0
Και οι δύο γονείς	379	26,9
Μόνο ο πατέρας	91	6,5
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 31 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το αν λαμβάνουν βοήθεια από κάποιο άλλο πρόσωπο στα μαθήματα του σχολείου. Σε ποσοστό 71,2% τα παιδιά απάντησαν πως δε λάμβαναν βοήθεια από άλλα πρόσωπα. Ακολούθως, σε ποσοστό 13,5% πως λάμβαναν βοήθεια από τα αδέρφια τους, σε ποσοστό 7,8% πως λάμβαναν βοήθεια από κάποιον/κάποια εκπαιδευτικό, σε ποσοστό 3,5% πως λάμβαναν βοήθεια από τη γιαγιά τους, σε ποσοστό 3,3% πως λάμβαναν βοήθεια από τα ξαδέρφια τους και σε ποσοστό 0,6% πως λάμβαναν βοήθεια από τους θείους και τις θείες τους.

Πίνακας 31

*Συχνότητες με βάση τη βοήθεια άλλων προσώπων στα μαθήματα*

	Παροχή βοήθειας	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Κανένας	1003	71,2
Αδερφός / Αδερφή	190	13,5
Δασκάλα / Δάσκαλος	110	7,8
Γιαγιά	50	3,5
Ξαδερφος / Ξαδέρφη	47	3,3
Θείος / Θεία	9	0,6
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 32 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το τι κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν σε ποσοστό 59,6% πως στον ελεύθερο χρόνο τους έβλεπαν τηλεόραση, ακολούθως σε ποσοστό 56,5% πως έπαιζαν, σε ποσοστό 41,7% πως ασχολούνταν με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, σε ποσοστό 40,5% πως ασχολούνταν με το τάμπλετ τους, σε ποσοστό 37% πως

ασχολούνταν με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, σε ποσοστό 32,8% πως ασχολούνταν με το διάβασμα, σε ποσοστό 29,3% πως ασχολούνταν με το τηλέφωνο και σε ποσοστό 9,5% πως ασχολούνταν με κάτι άλλο.

Πίνακας 32

*Συχνότητες με βάση τις ασχολίες των παιδιών στον ελεύθερο τους χρόνο*

Ασχολίες στον ελεύθερο χρόνο		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Τηλεόραση	840	59,6
Παιχνίδι	796	56,5
Μέσα κοινωνικής δικτύωσης	587	41,7
Τάμπλετ	571	40,5
Ηλεκτρονικός υπολογιστής	522	37,0
Διάβασμα	462	32,8
Τηλέφωνο	413	29,3
Άλλο	134	9,5

Στον πίνακα 33 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τις δραστηριότητες που προτιμούν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας σε ποσοστό 71,2% προτιμούσαν τα αθλήματα, ακολούθως σε ποσοστό 61,8% το παιχνίδι με φίλους και φίλες στο σπίτι, σε ποσοστό 54,2% τις βόλτες, σε ποσοστό 37,4% την ενασχόληση με το διαδίκτυο, σε ποσοστό 26,3% την ενασχόληση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και σε ποσοστό 25,4% την ενασχόληση με το διάβασμα βιβλίων.

Πίνακας 33

*Συχνότητες με βάση τις δραστηριότητες που προτιμούν τα παιδιά*

Δραστηριότητες		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Αθλήματα	1003	71,2
Παιχνίδι με φίλους/φίλες στο σπίτι	871	61,8
Βόλτες	764	54,2
Διαδίκτυο	527	37,4
Μέσα κοινωνικής δικτύωσης	371	26,3
Διάβασμα ενός βιβλίου	358	25,4

Στον πίνακα 34 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τον χρόνο που ξοδεύουν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας σε ποσοστό 50,2% ξόδευαν καθημερινά το πολύ έως 1 ώρα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ακολούθως σε ποσοστό 26,3% πάνω από 1 έως 2 ώρες, σε ποσοστό 9,4% πάνω από 2 έως 3 ώρες, σε ποσοστό 3,8% πάνω από 3 έως 4 ώρες, σε ποσοστό 2,8% πάνω από 4 έως 5 ώρες, σε ποσοστό 4,3% πάνω από 5 ώρες και σε ποσοστό 3,2% πως δεν ξόδευαν καθόλου χρόνο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Πίνακας 34

*Συχνότητες με βάση τον χρόνο ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή*

<i>Χρόνος ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή</i>			
	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό %</i>	<i>Αθροιστικό Ποσοστό %</i>
Από 0 έως 1	708	50,2	50,2
Πάνω από 1 έως 2	370	26,3	76,5
Πάνω από 2 έως 3	133	9,4	85,9
Πάνω από 3 έως 4	53	3,8	89,7
Πάνω από 4 έως 5	39	2,8	92,5
Πάνω από 5	61	4,3	96,8
0 ώρες	45	3,2	100,0
Σύνολο	1409	100,0	

Στον πίνακα 35 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τον χρόνο που ξοδεύουν καθημερινά στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας σε ποσοστό 53,4% ξόδευαν το πολύ έως 1 ώρα την ημέρα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ακολούθως σε ποσοστό 18,1% πάνω από 1 έως 2 ώρες, σε ποσοστό 7,9% πάνω από 2 έως 3 ώρες, σε ποσοστό 1,6% πάνω από 3 έως 4 ώρες, σε ποσοστό 0,9% πάνω από 4 έως 5 ώρες, σε ποσοστό 2,6% πάνω από 5 ώρες και σε ποσοστό 15,5% πως δεν ξόδευαν καθόλου χρόνο στα μέσα κοινωνική δικτύωσης και επικοινωνίας.

Πίνακας 35

*Συχνότητες με βάση τον χρόνο ενασχόλησης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας*

<i>Χρόνος ενασχόλησης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας</i>			
	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό %</i>	<i>Αθροιστικό Ποσοστό %</i>
Από 0 έως 1	752	53,4	53,4
Πάνω από 1 έως 2	255	18,1	71,5
Πάνω από 2 έως 3	112	7,9	79,4
Πάνω από 3 έως 4	23	1,6	81,1
Πάνω από 4 έως 5	12	0,9	81,9
Πάνω από 5	37	2,6	84,5
0 ώρες	218	15,5	100,0
Σύνολο	1409	100,0	

Στον πίνακα 36 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τον χρόνο που ξοδεύουν καθημερινά στην τηλεόραση. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας σε ποσοστό 35,1% ξόδευαν καθημερινά πάνω από 1 έως 2 ώρες στην τηλεόραση, ακολούθως σε ποσοστό 34,2% το πολύ έως 1 ώρα, σε ποσοστό 19,5% πάνω από 2 έως 3 ώρες, σε ποσοστό 5,4% πάνω από 3 έως 4 ώρες, σε ποσοστό 1,8% πάνω από 4 έως 5 ώρες και σε ποσοστό 4% ξόδευαν καθημερινά πάνω από 5 ώρες στην τηλεόραση.

Πίνακας 36

*Συχνότητες με βάση τον χρόνο που βλέπουν τα παιδιά καθημερινά τηλεόραση*

	Χρόνος ενασχόλησης με την τηλεόραση		
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Από 0 έως 1	482	34,2	34,2
Πάνω από 1 έως 2	494	35,1	69,3
Πάνω από 2 έως 3	275	19,5	88,8
Πάνω από 3 έως 4	76	5,4	94,2
Πάνω από 4 έως 5	25	1,8	96,0
Πάνω από 5	57	4,0	100,0
Σύνολο	1409	100,0	

Στον πίνακα 37 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τον χρόνο που ξοδεύουν σε αθλητικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας σε ποσοστό 37,4% ξόδευαν καθημερινά πάνω από 1 έως 2 ώρες σε αθλητικές δραστηριότητες, ακολούθως σε ποσοστό 27,3% το πολύ έως 1 ώρα, σε ποσοστό 18,9% πάνω από 2 έως 3 ώρες, σε ποσοστό 7,1% πάνω από 3 έως 4 ώρες, σε ποσοστό 2,4% πάνω από 4 έως 5 ώρες, σε ποσοστό 5,7% πάνω από 5 ώρες και σε ποσοστό 1,1% πως δεν ξόδευαν καθόλου χρόνο σε αθλητικές δραστηριότητες.

Πίνακας 37

*Συχνότητες με βάση τον χρόνο ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες*

	Ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες		
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
Από 0 έως 1	384	27,3	27,3
Πάνω από 1 έως 2	527	37,4	64,7
Πάνω από 2 έως 3	267	18,9	83,6
Πάνω από 3 έως 4	100	7,1	90,7
Πάνω από 4 έως 5	34	2,4	93,1
Πάνω από 5	81	5,7	98,9
0 ώρες	16	1,1	100,0
Σύνολο	1409	100,0	

Στον πίνακα 38 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το εάν έχουν δικό τους κινητό τηλέφωνο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν σε ποσοστό 68,3% πως είχαν δικό τους κινητό τηλέφωνο και σε ποσοστό 31,7% πως δεν είχαν.

Πίνακας 38

*Συχνότητες με βάση την κατοχή προσωπικού κινητού τηλεφώνου*

	Κατοχή προσωπικού τηλεφώνου	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	963	68,3
Όχι	446	31,7
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 39 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τον βαθμό χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας σε ποσοστό 55,9% χρησιμοποιούσαν το Viber, ακολούθως σε ποσοστό 33,2% το Instagram, σε ποσοστό 24,4% το Facebook, σε ποσοστό 20,6% το Skype, σε ποσοστό 15,6% το WhatsApp και σε ποσοστό 10,6% το Twitter.

Πίνακας 39

*Συχνότητες με βάση τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας*

Χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Viber	788	55,9
Instagram	468	33,2
Facebook	344	24,4
Skype	290	20,6
WhatsApp	220	15,6
Twitter	150	10,6

Στον πίνακα 40 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με την ύπαρξη λογαριασμού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας σε ποσοστό 56,4% διέθεταν λογαριασμό στο Viber, ακολούθως σε ποσοστό 30,9% στο Instagram, σε ποσοστό 24,6% στο Facebook, σε ποσοστό 20,5% στο Skype, σε ποσοστό 16% στο WhatsApp και σε ποσοστό 9,5% διέθεταν λογαριασμό στο Twitter και σε ποσοστό 2,3% διέθεταν λογαριασμό σε άλλο μέσο κοινωνικής δικτύωσης.

Πίνακας 40

*Συχνότητες με βάση την ύπαρξη λογαριασμού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας*

Ύπαρξη Λογαριασμού στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και Επικοινωνίας		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Viber	794	56,4
Instagram	436	30,9
Facebook	347	24,6
Skype	289	20,5
WhatsApp	226	16
Twitter	134	9,5
Άλλο	33	2,3

Στον πίνακα 41 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το εάν ζήτησαν άδεια από τους γονείς τους πριν φτιάξουν τον λογαριασμό τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας σε ποσοστό 64% ζήτησαν άδεια πριν φτιάξουν τον λογαριασμό τους, ακολούθως σε ποσοστό 18,7% δε διέθεταν κάποιο λογαριασμό στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και σε ποσοστό 17,2% δε ζήτησαν άδεια.



Πίνακας 41

*Συχνότητες με βάση τη λήψη άδειας από τους γονείς για τη δημιουργία λογαριασμού στα μέσα κοινωνική δικτύωσης και επικοινωνίας*

	Λήψη άδειας	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	902	64,0
Δεν έχω λογαριασμό	264	18,7
Όχι	243	17,2
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 42 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το εάν ανέβαζαν φωτογραφίες, βίντεο και αν έκαναν σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας σε ποσοστό 30% δεν ανέβαζαν ποτέ και δεν έκαναν σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, ακολούθως σε ποσοστό 27,5% το έκαναν μερικές φορές, σε ποσοστό 18% δεν είχαν λογαριασμό, σε ποσοστό 16,8% ανέβαζαν συχνά και σε ποσοστό 7,7% ανέβαζαν πολύ συχνά φωτογραφίες, βίντεο και έκαναν σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας.

Πίνακας 42

*Συχνότητες με βάση το ανέβασμα φωτογραφιών, βίντεο και σχολίων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κι επικοινωνίας*

	Συχνότητα δραστηριότητας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ποτέ	422	30,0
Μερικές φορές	388	27,5
Δεν έχω λογαριασμό	253	18,0
Συχνά	237	16,8
Πολύ συχνά	109	7,7
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 43 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το εάν πιστεύουν πως μαθαίνουν πράγματα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που θα τους βοηθήσουν στην επίδοσή τους στο σχολείο και γενικότερα στη ζωή τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας σε ποσοστό 66,8% δεν πίστευαν ότι μαθαίνουν πράγματα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που θα τα βοηθήσουν στην επίδοσή τους στο σχολείο και γενικότερα στη ζωή τους. Αντιθέτως, με ποσοστό 33,2% τα παιδιά πίστευαν ότι μαθαίνουν πράγματα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που θα τα βοηθήσουν στην επίδοσή τους στο σχολείο και γενικότερα στη ζωή τους.

## Πίνακας 43

*Συχνότητες με βάση την άποψη των παιδιών για τη συμβολή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας στη σχολική τους επίδοση και γενικότερα στη ζωή τους*

Χρησιμότητα μέσων κοινωνικής δικτύωσης		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Όχι	941	66,8
Ναι	468	33,2
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 44 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το κατά πόσο πιστεύουν πως μέσα από τη χρήση του διαδικτύου μαθαίνουν πράγματα που θα τους βοηθήσουν στην επίδοσή τους στο σχολείο και γενικότερα στη ζωή τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας σε ποσοστό 66,1% πίστευαν πως μέσα από τη χρήση του διαδικτύου μαθαίνουν πράγματα που θα τα βοηθήσουν στην επίδοσή τους στο σχολείο και γενικότερα στη ζωή τους. Αντιθέτως, σε ποσοστό 33,9% τα παιδιά της έρευνας δεν πίστευαν πως μέσα από τη χρήση του διαδικτύου μαθαίνουν πράγματα που θα τα βοηθήσουν στην επίδοσή τους στο σχολείο και γενικότερα στη ζωή τους.

## Πίνακας 44

*Συχνότητες με βάση την άποψη των παιδιών για τη συμβολή του διαδικτύου στη σχολική τους επίδοση και γενικότερα στη ζωή τους*

Χρησιμότητα διαδικτύου		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	931	66,1
Όχι	478	33,9
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 45 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το κατά πόσο συζητούν με τους γονείς τους για το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και τους κινδύνους που τυχόν αυτά κρύβουν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν σε ποσοστό 50,5% πως είχαν συζητήσει μία φορά με τους γονείς τους για το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και τους κινδύνους που τυχόν αυτά κρύβουν, ακολούθως σε ποσοστό 36,2% πως καθημερινά συζητούσαν με τους γονείς τους και το 13,3% πως ποτέ δεν είχαν συζητήσει με τους γονείς τους για το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τους κινδύνους που τυχόν αυτά κρύβουν.

## Πίνακας 45

*Συχνότητες με βάση τη συζήτηση με τους γονείς για τους κινδύνους του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας*

	Συζήτηση με τους γονείς	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μία φορά	712	50,5
Κάθε μέρα	510	36,2
Ποτέ	187	13,3
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 46 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το κατά πόσο έχουν συζητήσει με τον δάσκαλο/τη δασκάλα τους για το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και τους κινδύνους που τυχόν αυτά κρύβουν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας σε ποσοστό 55,1% είχαν συζητήσει μία φορά με τον δάσκαλο/τη δασκάλα τους για το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και τους κινδύνους που τυχόν αυτά κρύβουν, ακολούθως σε ποσοστό 30,1% δήλωσαν πως δεν είχαν συζητήσει καθόλου και σε ποσοστό 14,8% πως συζητούσαν σε καθημερινή βάση με τον δάσκαλο/τη δασκάλα τους για το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και τους κινδύνους που τυχόν αυτά κρύβουν.

## Πίνακας 46

*Συχνότητες με βάση τη συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς για του κινδύνους του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας*

	Συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μία φορά	776	55,1
Ποτέ	424	30,1
Κάθε μέρα	209	14,8
Σύνολο	1409	100,0

Στους πίνακες 47 και 48 και στο γράφημα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τις σχέσεις τους με τους γονείς τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν σε ό,τι αφορούσε στον πατέρα τους σε ποσοστό 82,9% πως οι σχέσεις τους ήταν πολύ καλές, ακολούθως σε ποσοστό 13,8% πως ήταν τότε καλές και τότε κακές, σε ποσοστό 0,9% πως ήταν κακές, σε ποσοστό 1,5% πολύ κακές και σε ποσοστό 0,9% πως δε ζούσε ο πατέρας τους. Αντίστοιχα σε ό,τι αφορούσε στη μητέρα τους, σε ποσοστό 85% δήλωσαν πως οι σχέσεις τους ήταν πολύ καλές, ακολούθως σε ποσοστό 14,1% πως ήταν τότε καλές και τότε κακές και σε ποσοστό 0,9% πως ήταν κακές και πολύ κακές.

Πίνακας 47

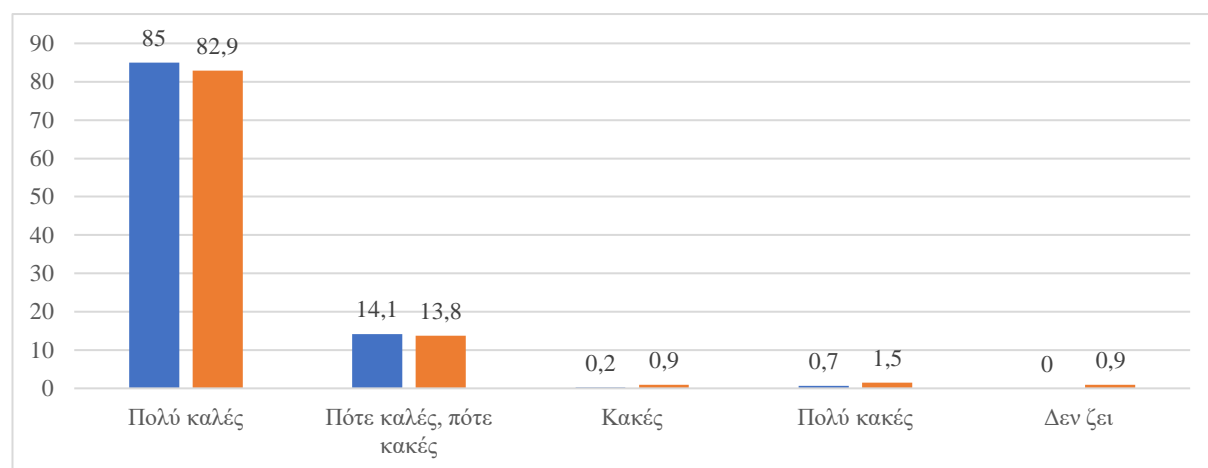
*Συχνότητες με βάση τις σχέσεις ανάμεσα στο παιδί και στον πατέρα του*

Σχέσεις μεταξύ παιδιού και πατέρα		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πολύ Καλές	1168	82,9
Πότε Καλές Πότε Κακές	194	13,8
Κακές	13	0,9
Πολύ Κακές	21	1,5
Δε Ζει	13	0,9
Σύνολο	1409	100,0

Πίνακας 48

*Συχνότητες με βάση τις σχέσεις ανάμεσα στο παιδί και στη μητέρα του*

Σχέσεις μεταξύ παιδιού και μητέρας		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πολύ Καλές	1197	85,0
Πότε Καλές Πότε Κακές	199	14,1
Κακές	3	0,2
Πολύ Κακές	10	0,7
Σύνολο	1409	100,0



Γράφημα 3

*Σχέσεις των παιδιών με τους γονείς τους*

Στον πίνακα 49 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τις σχέσεις ανάμεσα στους γονείς τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν σε ποσοστό 78,2% πως οι σχέσεις ανάμεσα στους γονείς τους ήταν πολύ καλές, ακολούθως σε ποσοστό 17% πως ήταν πότε καλές και πότε κακές, σε ποσοστό 2% πως ήταν κακές και σε ποσοστό 1,8% πως ήταν πολύ κακές.

Πίνακας 49

*Συχνότητες με βάση τις σχέσεις ανάμεσα στους γονείς*

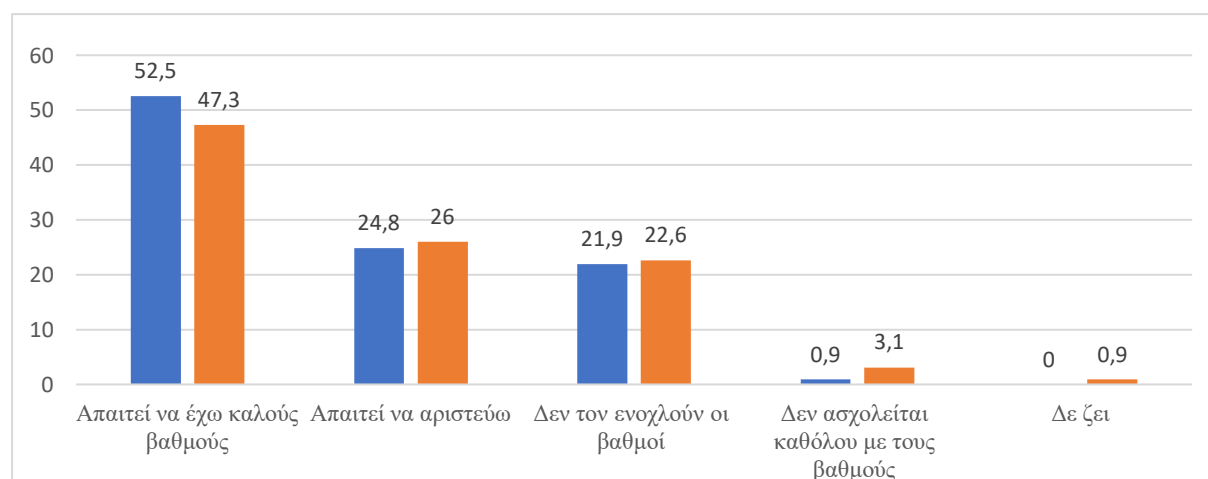
Σχέσεις μεταξύ των γονέων		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πολύ καλές	1102	78,2
Πότε καλές, πότε κακές	240	17,0
Κακές	28	2,0
Πολύ κακές	26	1,8
Δε ζει ο ένας	13	0,9
Σύνολο	1409	100.0

Στον πίνακα 50 και στο γράφημα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το πως αντιμετωπίζουν οι γονείς τους την πρόοδό τους στο σχολείο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν πως τόσο ο πατέρας τους σε ποσοστό 47,3%, όσο και η μητέρα τους σε ποσοστό 52,5% απαιτούσαν να έχουν καλούς βαθμούς. Ακολουθώς, απάντησαν σε ποσοστό 26% για τον πατέρα και 24,8% για τη μητέρα πως απαιτούσαν να αριστεύουν, σε ποσοστό 22,6% για τον πατέρα και 21,9% για τη μητέρα πως δεν τους ενοχλούσαν οι βαθμοί και σε ποσοστό 3,1% για τον πατέρα και 0,9% για τη μητέρα πως δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς.

Πίνακας 50

*Συχνότητες με βάση την αντιμετώπιση της προόδου των παιδιών από τους γονείς*

Αντιμετώπιση προόδου		
	Μητέρα	Πατέρας
Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	52,5%	47,3%
Απαιτεί να αριστεύω	24,8%	26,0%
Δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί	21,9%	22,6%
Δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς	0,9%	3,1%
Δε ζει	0	0,9



Γράφημα 4

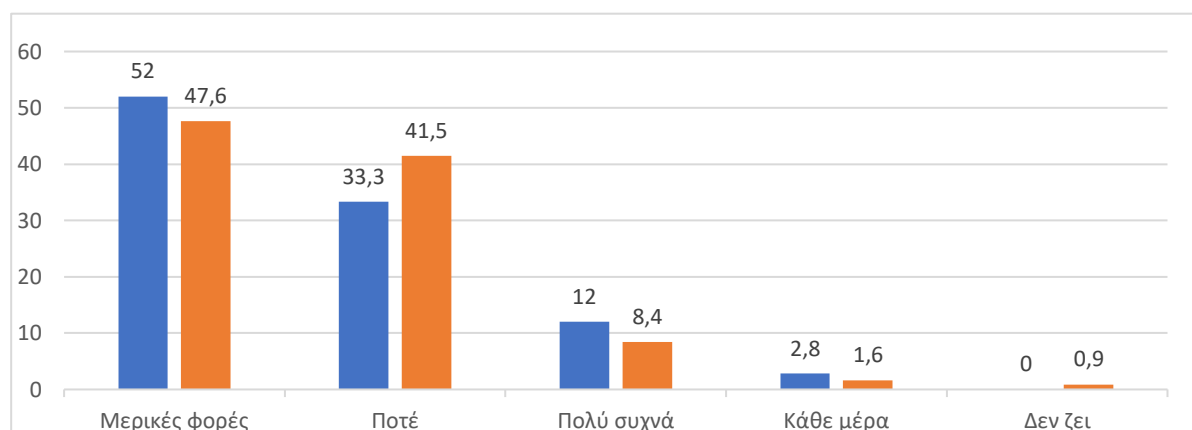
*Αντιμετώπιση της προόδου των παιδιών από τους γονείς*

Στον πίνακα 51 και στο γράφημα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το πόσο συχνά τσακώνονται με τους γονείς τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απάντησαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους πως μερικές φορές τσακώνονταν με τον πατέρα (47,6%) και με τη μητέρα τους (52%), ακολούθως πως δεν τσακώνονταν ποτέ με τον πατέρα τους (41,5%) και με τη μητέρα τους (33,3%), στη συνέχεια πως τσακώνονταν πολύ συχνά με τον πατέρα τους (8,4%) και με τη μητέρα τους (12%) και τέλος πως τσακώνονταν κάθε μέρα με τον πατέρα τους (1,6%) και με τη μητέρα τους (2,8%).

Πίνακας 51

*Συχνότητες με βάση τη συχνότητα τσακωμών του παιδιού με τους γονείς του*

	Συχνότητα τσακωμών	
	Μητέρα	Πατέρας
Μερικές φορές	52%	47,6%
Ποτέ	33,3%	41,5%
Πολύ συχνά	12%	8,4%
Κάθε μέρα	2,8%	1,6%



Γράφημα 5

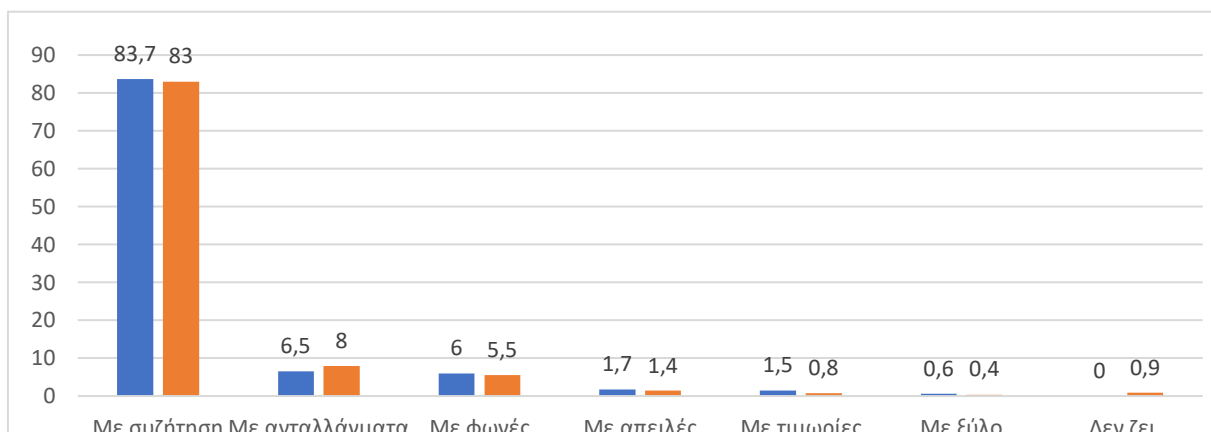
*Συχνότητα τσακωμών του παιδιού με τους γονείς του*

Στον πίνακα 52 και στο γράφημα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το πως προσπαθούν να τα πείσουν οι γονείς τους να κάνουν κάτι. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απάντησαν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους πως ο πατέρας (83%) και η μητέρα τους (83,7%) προσπαθούσαν να τα πείσουν με συζήτηση, ακολούθως σε ποσοστό 8% για τον πατέρα και 6,5% για τη μητέρα πως χρησιμοποιούσαν ανταλλάγματα για να τα πείσουν, σε ποσοστό 5,5% για τον πατέρα και 6% για τη μητέρα πως χρησιμοποιούσαν φωνές, σε ποσοστό 1,4% για τον πατέρα και 1,7% για τη μητέρα πως χρησιμοποιούσαν απειλές, σε ποσοστό 0,8% για τον πατέρα και 1,5% για τη μητέρα πως χρησιμοποιούσαν τιμωρίες και σε ποσοστό 0,4% για τον πατέρα και 0,6% για τη μητέρα πως χρησιμοποιούσαν το ξύλο για να τα πείσουν.

Πίνακας 52

*Συχνότητες αναφορικά με τους τρόπους πειθούς των γονιών*

	Τρόποι Πειθούς των Γονιών	
	Μητέρα	Πατέρας
Με συζήτηση	83,7%	83,0%
Με φωνές	6,0%	5,5%
Με απειλές	1,7%	1,4%
Με ανταλλάγματα	6,5%	8,0%
Με τιμωρίες	1,5%	0,8%
Με ξύλο	0,6%	0,4%



Γράφημα 6

*Τρόποι πειθούς των γονιών*

Στον πίνακα 53 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συχνότητες σε ό,τι αφορά στην ώρα ύπνου των παιδιών. Αναλυτικότερα, τα παιδιά της έρευνας σε ποσοστό 59,7% πήγαιναν για ύπνο από τις 8:00 μέχρι τις 10:30 το βράδυ, σε ποσοστό 33,3% από τις 10:30 μέχρι τις 12:00 το βράδυ και σε ποσοστό 7% πήγαιναν για ύπνο μετά τις 12:00 το βράδυ.

Πίνακας 53

*Συχνότητες με βάση την ώρα ύπνου των παιδιών*

	Ωρα ύπνου	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Από τις 8 μέχρι τις 10:30 το βράδυ	841	59,7
Από τις 10:30 μέχρι τις 12:00 το βράδυ	469	33,3
Μετά τις 12:00 το βράδυ	99	7,0
Σύνολο	1409	100,0

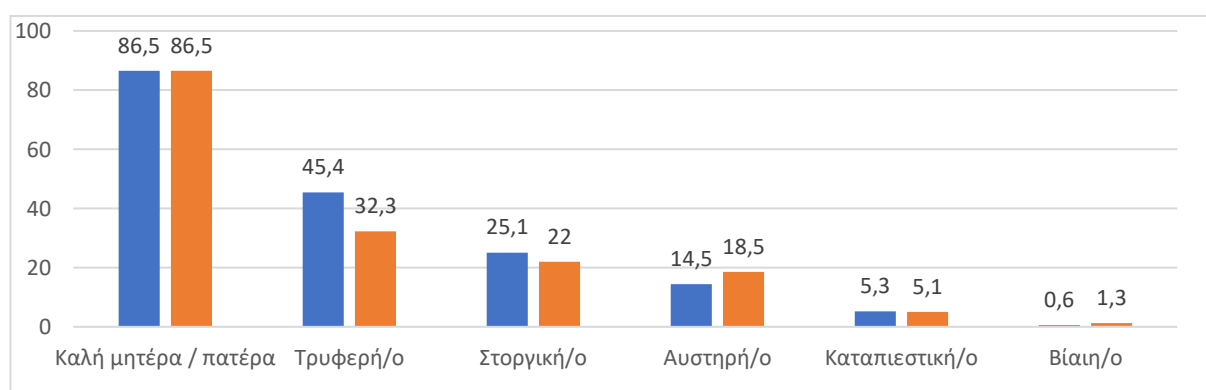
Στον πίνακα 54 και στο γράφημα 7 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τον χαρακτηρισμό των γονέων τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας χαρακτήρισαν και τους δύο γονείς τους ως καλή μητέρα και καλό πατέρα με ποσοστό 86,5%, ακολούθως ως τρυφερή μητέρα με ποσοστό 45,4% και τρυφερό πατέρα αντίστοιχα με ποσοστό 32,3%, ως στοργική μητέρα με ποσοστό 25,1% και στοργικό πατέρα με ποσοστό 22%, ως

αυστηρή μητέρα με ποσοστό 14,5% και αυστηρό πατέρα με ποσοστό 18,5%, ως καταπιεστική μητέρα με ποσοστό 5,3% και καταπιεστικό πατέρα με ποσοστό 5,1% και ως βίαιη μητέρα με ποσοστό 0,6% και βίαιο πατέρα με ποσοστό 1,3%.

Πίνακας 54

*Χαρακτηρισμός γονέων*

Χαρακτηρισμός Γονέων από τα Παιδιά τους		
	Μητέρα	Πατέρας
Καλή μητέρα/Καλός πατέρας	86,5%	86,5%
Τρυφερή/Τρυφερός	45,4%	32,3%
Στοργική/Στοργικός	25,1%	22%
Αυστηρή/Αυστηρός	14,5%	18,5%
Καταπιεστική/Καταπιεστικός	5,3%	5,1%
Βίαιη/Βίαιος	0,6%	1,3%



Γράφημα 7

*Χαρακτηρισμός γονέων από τα παιδιά τους*

Στον πίνακα 55 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το εάν θα πρέπει να πάνε πανεπιστήμιο για να κάνουν τη δουλειά που θέλουν όταν μεγαλώσουν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απάντησαν σε ποσοστό 88,7% πως θα πρέπει να πάνε πανεπιστήμιο και σε ποσοστό 11,3% πως δεν πρέπει να πάνε στο πανεπιστήμιο για να κάνουν τη δουλειά που θέλουν όταν μεγαλώσουν.

Πίνακας 55

*Συχνότητες με βάση το αν θα πρέπει να πάει το παιδί πανεπιστήμιο για να κάνει τη δουλειά που θέλει όταν μεγαλώσει*

Σπουδές στο πανεπιστήμιο		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	1250	88,7
Όχι	159	11,3
Σύνολο	1409	100,0



Στον πίνακα 56 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τη θέληση των γονιών να σπουδάσουν τα παιδιά τους στο πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απάντησαν σε ποσοστό 88,4% πως και οι δύο γονείς τους ήθελαν να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο, ακολούθως σε ποσοστό 5,1% πως δεν τους ενδιέφεραν οι σπουδές των παιδιών τους, σε ποσοστό 4% πως μόνο η μητέρα τους ήθελε να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο, σε ποσοστό 1,3% πως μόνο ο πατέρας τους ήθελε να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο και σε ποσοστό 1,2% πως οι γονείς τους δεν ήθελαν αυτά να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο.

Πίνακας 56

*Συχνότητες με βάση τη θέληση των γονιών να σπουδάσουν τα παιδιά τους στο πανεπιστήμιο*

	Σπουδές στο πανεπιστήμιο	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Και οι δύο γονείς	1245	88,4
Δεν τους ενδιαφέρουν οι σπουδές	72	5,1
Μόνο η μητέρα	57	4,0
Μόνο ο πατέρας	18	1,3
Δε θέλουν να σπουδάσω	17	1,2
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 57 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το μάθημα που πιστεύουν πως τα πάνε καλύτερα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό πως τα πήγαιναν καλύτερα στη γυμναστική (54,2%), ακολούθως στα μαθηματικά (48,3%), στη φυσική (40,7%), στη γλώσσα (36,3%), στα εικαστικά (33,6%) στην ιστορία (29%) και στη μουσική (28,1%).

Πίνακας 57

*Συχνότητες με βάση το μάθημα στο οποίο τα παιδιά πιστεύουν πως τα πάνε καλύτερα*

	Σε ποιο μάθημα πιστεύεις ότι τα πας καλύτερα	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Γυμναστική	764	54,2
Μαθηματικά	680	48,3
Φυσική	573	40,7
Γλώσσα	511	36,3
Εικαστικά	474	33,6
Ιστορία	409	29
Μουσική	396	28,1

Στον πίνακα 58 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το τι χρειάζεται κάποιος/κάποια για να σπουδάσει. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν στο μεγαλύτερο ποσοστό πως για να σπουδάσει κάποιος/κάποια χρειάζεται αριστεία (55,6%), ακολούθως εξυπνάδα (42,7%), τη βοήθεια των γονέων (28,5%) και τέλος πολλά λεφτά (7,6%).

## Πίνακας 58

*Συχνότητες με βάση το τι χρειάζεται κάποιος για να σπουδάσει*

Τι χρειάζεται κάποιος για να σπουδάσει;		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Αριστεία	783	55,6
Εξυπνάδα	601	42,7
Βοήθεια γονέων	401	28,5
Πολλά λεφτά	107	7,6

Στον πίνακα 59 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το εάν θέλουν να πάνε πανεπιστήμιο όταν μεγαλώσουν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν σε ποσοστό 88,2% πως ήθελαν να πάνε στο πανεπιστήμιο και σε ποσοστό 11,8% πως δεν ήθελαν.

## Πίνακας 59

*Συχνότητες με βάση τη θέληση των παιδιών να πάνε πανεπιστήμιο*

Σπουδές στο πανεπιστήμιο		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	1243	88,2
Όχι	166	11,8
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 60 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το τι θέλουν να σπουδάσουν όταν μεγαλώσουν. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση των απαντήσεων των παιδιών σε ό,τι αφορά στις κατηγορίες επαγγελμάτων που δήλωσαν. Μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών δημιουργήθηκαν επτά κατηγορίες επαγγελμάτων, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση της παρούσας έρευνας και είναι οι εξής:

- 1) Επαγγέλματα Υψηλού Κύρους: Γιατρός, Δικηγόρος, Πολιτικός Μηχανικός, Αρχιτέκτονας, Φαρμακοποιός, Πιλότος, Αστροναύτης.
- 2) Θεωρητικές Επιστήμες: Δάσκαλος, Δασκάλα, Νηπιαγωγός, Φιλολόγος, Αρχαιολόγος, Μεταφραστής, Μεταφράστρια, Ιστορικός, Ψυχολόγος.
- 3) Θετικές Επιστήμες: Οικονομολόγος, Μαθηματικός, Χημικός, Φυσικός, Ηλεκτρονικός, Τοπογράφος, Γεωπόνος, Βιολόγος, Πληροφορική.
- 4) Τέχνες: Τραγουδιστής, Τραγουδίστρια, Χορευτής, Χορεύτρια, Ηθοποιός, Ζωγράφος, Μουσικός, Σκιτσογράφος, Στυλίστας, Στυλίστρια, Καραγκιοζοπαίχτης.
- 5) Σώματα Ασφαλείας: Στρατιωτικός, Πυροσβέστης, Αστυνομικός.
- 6) Παροχή Υπηρεσιών: Αεροσυνοδός, Μάγειρας, Μαγείρισσα, Ζαχαροπλάστης, Κομμωτής, Κομμώτρια, Τουριστικά, Αισθητικός, Φυσιοθεραπευτής, Φυσιοθεραπεύτρια, Οδηγός, Μηχανικός Αυτοκινήτων, Ηλεκτρολόγος, Υδραυλικός, Λογοθεραπευτής, Λογοθεραπεύτρια.

7) Αθλητικά Επαγγέλματα: Ποδοσφαιριστής, Μπασκετμπολίστας, Μπασκετμπολίστρια, Γυμναστής, Γυμνάστρια.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά απάντησαν σε ποσοστό 24,5% πως θα ήθελαν να σπουδάσουν ένα επάγγελμα υψηλού κύρους, σε ποσοστό 19,1% ένα επάγγελμα παροχής υπηρεσιών, σε ποσοστό 17% πως δεν έχουν αποφασίσει ακόμα τι είναι αυτό που θέλουν να σπουδάσουν, σε ποσοστό 11,9% ένα επάγγελμα των θεωρητικών επιστημών, σε ποσοστό 7,9% ένα αθλητικό επάγγελμα, σε ποσοστό 7,9% ένα επάγγελμα των θετικών επιστημών, σε ποσοστό 7,4% ένα επάγγελμα σχετικό με την Τέχνη και σε ποσοστό 4,3% ένα επάγγελμα σχετικό με τα σώματα ασφαλείας.

#### Πίνακας 60

*Συχνότητες με βάση το τι θέλουν τα παιδιά να σπουδάσουν*

	Είδος επαγγέλματος	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Επάγγελμα Υψηλού Κύρους	345	24,5
Παροχή Υπηρεσιών	269	19,1
Δεν έχω Αποφασίσει	230	17
Θεωρητικές Επιστήμες	167	11,9
Θετικές Επιστήμες	112	7,9
Αθλητικά Επαγγέλματα	111	7,9
Τέχνες	104	7,4
Σώματα Ασφαλείας	61	4,3
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 61 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το εάν θα ήθελαν να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν σε ποσοστό 72,4% πως δε θα ήθελαν να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους, ακολούθως σε ποσοστό 8,7% πως θα ήθελαν να ακολουθήσουν το επάγγελμα της μητέρας τους και σε ποσοστό 18,9 % πως θα ήθελαν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του πατέρα τους.

#### Πίνακας 61

*Συχνότητες με βάση την επιθυμία των παιδιών να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους*

	Επιθυμία επιλογής κοινού επαγγέλματος με τους γονείς	
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Όχι	1020	72,4
Του πατέρα	266	18,9
Της μητέρας	123	8,7
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 62 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το ποιος από τους γονείς τους θέλει να ακολουθήσουν το επάγγελμά του όταν μεγαλώσουν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απάντησαν σε ποσοστό 19,9% πως ο πατέρας τους ήθελε να ακολουθήσουν το

επάγγελμά του όταν μεγαλώσουν, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις μητέρες ήταν 12,4%. Αντίστοιχα σε ποσοστό 79,3 για τους πατέρες και 87,6 για τις μητέρες οι γονείς δεν ήθελαν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν το επάγγελμά τους.

### Πίνακας 62

*Συχνότητες με βάση την επιθυμία των γονέων να ακολουθήσουν τα παιδιά το επάγγελμά τους*

Επιθυμία Πατέρα		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Όχι	1117	79,3
Ναι	280	19,9
Επιθυμία Μητέρας		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Όχι	1234	87,6
Ναι	175	12,4

Στον πίνακα 63 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το ποιο επάγγελμα τους λέει η μητέρα τους να κάνουν όταν μεγαλώσουν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απάντησαν πως η μητέρα τους σε ποσοστό 66,3% τα παρότρυνε να ακολουθήσουν το επάγγελμα που προτιμούν τα ίδια, ακολούθως σε ποσοστό 15,7% ένα επάγγελμα υψηλού κύρους, σε ποσοστό 7,7% ένα επάγγελμα παροχής υπηρεσιών, σε ποσοστό 3,1% ένα επάγγελμα των θεωρητικών επιστημών, σε ποσοστό 2,1% ένα επάγγελμα σχετικό με τις τέχνες, σε ποσοστό 2% ένα αθλητικό επάγγελμα, σε ποσοστό 1,9% ένα επάγγελμα των θετικών επιστημών, σε ποσοστό 1,3% ένα επάγγελμα σχετικό με τα σώματα ασφαλείας.

### Πίνακας 63

*Συχνότητες με βάση το ποιο επάγγελμα συμβουλεύει η μητέρα να ακολουθήσει το παιδί της*

Επιθυμία μητέρας σχετικά με το επάγγελμα του παιδιού		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ό,τι θέλω	924	66,3
Επάγγελμα Υψηλού Κύρους	221	15,7
Παροχή Υπηρεσιών	109	7,7
Θεωρητικές Επιστήμες	43	3,1
Τέχνες	29	2,1
Αθλητικά Επαγγέλματα	28	2,0
Θετικές Επιστήμες	27	1,9
Σώματα Ασφαλείας	18	1,3
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 64 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το ποιο επάγγελμα τους λέει ο πατέρας τους να κάνουν όταν μεγαλώσουν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της έρευνας απάντησαν πως ο πατέρας τους τα παρότρυνε σε ποσοστό 67,1% να ακολουθήσουν το επάγγελμα που επιθυμούν τα ίδια, ακολούθως σε ποσοστό 14,5% να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα υψηλού κύρους, σε ποσοστό 6,9% να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα παροχής

υπηρεσιών, σε ποσοστό 3% να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα των θεωρητικών επιστημών, σε ποσοστό 2,5% να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα σχετικό με τον αθλητισμό, σε ποσοστό 2,1% ένα επάγγελμα των θετικών επιστημών, σε ποσοστό 2,1% ένα επάγγελμα σχετικό με τα σώματα ασφαλείας και σε ποσοστό 1,8% να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα σχετικό με τις τέχνες.

#### Πίνακας 64

*Συχνότητες με βάση το ποιο επάγγελμα συμβουλεύει ο πατέρας να ακολουθήσει το παιδί του*

Επιθυμία πατέρα σχετικά με το επάγγελμα του παιδιού		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ό,τι θέλω	933	67,1
Επάγγελμα Υψηλού Κύρους	204	14,5
Παροχή Υπηρεσιών	97	6,9
Θεωρητικές Επιστήμες	42	3,0
Αθλητικά Επαγγέλματα	35	2,5
Σώματα Ασφαλείας	30	2,1
Θετικές Επιστήμες	29	2,1
Τέχνες	26	1,8
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 65 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με το τι θέλουν να γίνουν όταν μεγαλώσουν. Συγκεκριμένα, τα παιδιά απάντησαν σε ποσοστό 24,6% πως θα ήθελαν να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα υψηλού κύρους, σε ποσοστό 19,7% πως θα ήθελαν να σπουδάσουν ένα επάγγελμα παροχής υπηρεσιών, σε ποσοστό 14,8% πως δεν έχουν αποφασίσει ακόμα ποιο είναι το επάγγελμα που θα ήθελαν να ακολουθήσουν. Επιπλέον, σε ποσοστό 11,5% απάντησαν πως θα ήθελαν να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα των θεωρητικών επιστημών, σε ποσοστό 10,3% ένα αθλητικό επάγγελμα, σε ποσοστό 7,5% ένα επάγγελμα των θετικών επιστημών, σε ποσοστό 7,4% ένα επάγγελμα σχετικό με τις τέχνες και σε ποσοστό 4,3% πως θα ήθελαν να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα σχετικό με τα σώματα ασφαλείας.

#### Πίνακας 65

*Συχνότητες με βάση το τι θέλουν τα παιδιά να γίνουν όταν μεγαλώσουν*

Επιθυμία επαγγέλματος		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Επάγγελμα Υψηλού Κύρους	347	24,6
Παροχή Υπηρεσιών	278	19,7
Δεν έχω Αποφασίσει	208	14,8
Θεωρητικές Επιστήμες	162	11,5
Αθλητικά Επαγγέλματα	145	10,3
Θετικές Επιστήμες	105	7,5
Τέχνες	104	7,4
Σώματα Ασφαλείας	60	4,3
Σύνολο	1409	100,0

Στο πίνακα 66 παρουσιάζονται οι συχνότητες με βάση το φύλο των παιδιών και την επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, σε ότι αφορούσε στο ποσοστό επιλογής των επαγγελμάτων υψηλού κύρους, αποτυπώθηκε πως σε μεγαλύτερο ποσοστό τα προτιμούσαν τα κορίτσια με ποσοστό 15,4%, συγκριτικά με τα αγόρια που αντιστοιχούσαν στο 9,2%. Αναφορικά με τα επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών, αποτυπώθηκε πως σε μεγαλύτερο ποσοστό τα προτιμούσαν τα αγόρια με ποσοστό 10,6%, συγκριτικά με τα κορίτσια που αντιστοιχούσαν στο 9,1%. Σε ό,τι αφορά στις θεωρητικές επιστήμες σε μεγαλύτερο ποσοστό τις προτιμούσαν τα κορίτσια με ποσοστό 9,1%, συγκριτικά με τα αγόρια που αντιστοιχούσαν στο 2,4%, ενώ τις θετικές επιστήμες σε μεγαλύτερο ποσοστό τις προτιμούσαν τα αγόρια με ποσοστό 5,3%, συγκριτικά με τα κορίτσια που αντιστοιχούσαν στο 2,2%. Τα σώματα ασφαλείας αποτυπώθηκε πως σε μεγαλύτερο ποσοστό τα προτιμούσαν τα αγόρια με ποσοστό 3,4%, συγκριτικά με τα κορίτσια που αντιστοιχούσαν στο 0,9%. Τις Τέχνες σε μεγαλύτερο ποσοστό τις προτιμούσαν τα κορίτσια με ποσοστό 5,5%, συγκριτικά με τα αγόρια που αντιστοιχούσαν στο 1,8%. Τέλος, τα αθλητικά επαγγέλματα αποτυπώθηκε πως σε μεγαλύτερο ποσοστό τα προτιμούσαν τα αγόρια με ποσοστό 7,2%, συγκριτικά με τα κορίτσια που αντιστοιχούσαν στο 3,1%.

#### Πίνακας 66

##### Συχνότητες με βάση το φύλο και την προτίμηση επαγγέλματος των παιδιών

Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις		Φύλο		Σύνολο
		Αγόρι	Κορίτσι	
Ό,τι θέλω	Συχνότητα	142	66	208
	Ποσοστό %	20,14%	9,4%	14,8%
Επάγγελμα Υψηλού Κύρους	Συχνότητα	130	217	347
	Ποσοστό %	18,4%	30,8%	24,6%
Σώματα Ασφαλείας	Συχνότητα	48	12	60
	Ποσοστό %	6,8%	1,7%	4,3%
Θετικές Επιστήμες	Συχνότητα	74	31	105
	Ποσοστό %	10,5%	4,4%	7,5%
Θεωρητικές Επιστήμες	Συχνότητα	34	128	162
	Ποσοστό %	4,8%	18,1%	11,5%
Τέχνες	Συχνότητα	26	78	104
	Ποσοστό %	3,7%	11,1%	7,4%
Παροχή Υπηρεσιών	Συχνότητα	150	128	278
	Ποσοστό %	21,3%	18,1%	19,7%
Αθλητικά Επαγγέλματα	Συχνότητα	101	44	145
	Ποσοστό %	14,3%	6,25%	10,3%
Σύνολο	Συχνότητα	705	704	1409
	Ποσοστό %	100%	100%	100,0%

Στο πίνακα 67 παρουσιάζονται οι συχνότητες με βάση την ηλικία του πατέρα των παιδιών και την επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορούσε στο ποσοστό επιλογής των επαγγελμάτων υψηλού κύρους, παροχής υπηρεσιών, θεωρητικών επιστημών και αθλητικών επαγγελμάτων που κατέγραψαν τα μεγαλύτερα ποσοστά προτίμησης, αποτυπώθηκε πως σε μεγαλύτερο ποσοστό τα προτιμούσαν τα παιδιά που ο πατέρας τους εντασσόταν στην ηλικιακή κλάση από 41 μέχρι 50.

Πίνακας 67

*Συχνότητες με βάση την ηλικία του πατέρα και την προτίμηση επαγγέλματος των παιδιών*

		Ηλικία του Πατέρα					Σύνολο
		Από 20 μέχρι 30 ετών	Από 31 μέχρι 40 ετών	Από 41 μέχρι 50 ετών	Από 51 μέχρι 60 ετών	Από 61 μέχρι 70 ετών	
Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις							
Ό,τι θέλω	Συχνότητα	0	52	130	22	3	207
	Ποσοστό %	0,0%	13,5%	15,4%	15,4%	18,7%	14,8%
Επάγγελμα Υψηλού Κύρους	Συχνότητα	3	86	216	37	3	345
	Ποσοστό %	30%	22,3%	25,7%	25,9%	18,7%	24,7%
Σώματα Ασφαλείας	Συχνότητα	3	30	23	2	0	58
	Ποσοστό %	30%	7,7%	2,7%	1,4%	0,0%	4,2%
Θετικές Επιστήμες	Συχνότητα	0	21	74	8	1	104
	Ποσοστό %	0,0%	5,4%	8,8%	5,6%	6,25%	7,4%
Θεωρητικές Επιστήμες	Συχνότητα	0	43	99	17	3	162
	Ποσοστό %	0,0%	11,1%	11,7%	11,9%	18,7%	11,6%
Τέχνες	Συχνότητα	0	20	69	15	0	104
	Ποσοστό %	0,0%	5,2%	8,2%	10,5%	0,0%	7,4%
Παροχή Υπηρεσιών	Συχνότητα	2	94	149	24	5	274
	Ποσοστό %	20%	24,3%	17,7%	16,7%	31,2%	19,6%
Αθλητικά Επαγγέλματα	Συχνότητα	2	40	81	18	1	142
	Ποσοστό %	20%	10,4%	9,6%	12,6%	6,25%	10,2%
Σύνολο	Συχνότητα	10	386	841	143	16	1396
	Ποσοστό %	100%	100%	100%	100%	100%	100,0%

Στο πίνακα 68 παρουσιάζονται οι συχνότητες με βάση την ηλικία της μητέρας των παιδιών και την επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορούσε στο ποσοστό επιλογής των επαγγελμάτων υψηλού κύρους, παροχής υπηρεσιών και θεωρητικών επιστημών που κατέγραψαν τα μεγαλύτερα ποσοστά προτίμησης, αποτυπώθηκε πως σε μεγαλύτερο ποσοστό τα προτιμούσαν τα παιδιά που η μητέρα τους εντασσόταν στην ηλικιακή κλάση από 31 μέχρι 40.

## Πίνακας 68

*Συχνότητες με βάση την ηλικία της μητέρας και την προτίμηση επαγγέλματος των παιδιών*

Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις		Ηλικία την Μητέρας				Σύνολο
		Από 20 μέχρι 30 ετών	Από 31 μέχρι 40 ετών	Από 41 μέχρι 50 ετών	Από 51 μέχρι 60 ετών	
Ό,τι θέλω	Συχνότητα	5	108	91	4	208
	Ποσοστό %	7,9%	14,0%	16,6%	14,2%	14,8%
Επάγγελμα Υψηλού Κύρους	Συχνότητα	15	183	141	8	347
	Ποσοστό %	23,8%	23,8%	25,7%	28,6%	24,6%
Σώματα Ασφαλείας	Συχνότητα	7	41	12	0	60
	Ποσοστό %	11,1%	5,3%	2,2%	0,0%	4,3%
Θετικές Επιστήμες	Συχνότητα	3	57	44	1	105
	Ποσοστό %	4,8%	7,4%	8,0%	3,6%	7,5%
Θεωρητικές Επιστήμες	Συχνότητα	8	79	73	2	162
	Ποσοστό %	12,7%	10,3%	13,3%	7,2%	11,5%
Τέχνες	Συχνότητα	3	58	41	2	104
	Ποσοστό %	4,8%	7,5%	7,5%	7,2%	7,4%
Παροχή Υπηρεσιών	Συχνότητα	15	166	88	9	278
	Ποσοστό %	23,8%	21,5%	16,0%	32,0%	19,7%
Αθλητικά Επαγγέλματα	Συχνότητα	7	78	58	2	145
	Ποσοστό %	11,1%	10,2%	10,6%	7,2%	10,3%
Σύνολο	Συχνότητα	63	770	548	28	1409
	Ποσοστό %	100%	100%	100%	100%	100,0%

Στο πίνακα 69 παρουσιάζονται οι συχνότητες με βάση το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των παιδιών και την επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, αξίζει να σημειωθεί πως σε ό,τι αφορούσε στο ποσοστό επιλογής των επαγγελμάτων που παρουσίασαν τα μεγαλύτερα ποσοστά προτίμησης από την πλευρά των παιδιών, παρατηρήθηκε, αναφορικά με τα επαγγέλματα υψηλού κύρους, πως το υψηλότερο ποσοστό αντιστοιχούσε στα παιδιά που οι μητέρες τους είχαν ολοκληρώσει πανεπιστημιακές σπουδές. Αντίθετα, αναφορικά με τα επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών, το υψηλότερο ποσοστό αντιστοιχούσε στα παιδιά που οι μητέρες τους είχαν ολοκληρώσει το λύκειο.



## Πίνακας 69

Συχνότητες με βάση το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και την προτίμηση επαγγέλματος των παιδιών

Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις		Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις * Σπουδές Μητέρας						Σύνολο
		Σπουδές Μητέρας				Τεχνική/ Ανώτερη Σχολή	Δεν έχει πάει σχολείο	
		Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Πανεπιστήμιο			
Ό,τι θέλω	Συχνότητα	16	28	81	60	16	7	208
	Ποσοστό %	15,8%	14,1%	16,6%	13,4%	10,7%	28,0%	14,8%
Επάγγελμα	Συχνότητα	26	40	103	136	38	4	347
	Ποσοστό %	25,8%	20,2%	21,1%	30,8%	25,5%	16,0%	24,6%
Υψηλού Κύρους	Συχνότητα	6	7	20	21	5	1	60
	Ποσοστό %	5,9%	3,5%	4,1%	4,7%	3,3%	4,0%	4,3%
Σώματα	Συχνότητα	3	11	40	43	8	0	105
	Ποσοστό %	2,9%	5,5%	8,2%	9,5%	5,3%	0,0%	7,5%
Ασφαλείας	Συχνότητα	8	16	57	56	22	3	162
	Ποσοστό %	7,9%	8,0%	11,7%	12,4%	14,7%	12,0%	11,5%
Θετικές	Συχνότητα	8	13	41	29	13	0	104
	Ποσοστό %	7,9%	6,6%	8,4%	6,4%	8,7%	0,0%	7,4%
Επιστήμες	Συχνότητα	28	51	97	60	37	5	278
	Ποσοστό %	27,7%	25,7%	19,9%	13,3%	24,8%	20,0%	19,7%
Θεωρητικές	Συχνότητα	6	32	48	44	10	5	145
	Ποσοστό %	5,9%	16,6%	9,8%	9,6%	6,7%	20,0%	10,3%
Επιστήμες	Συχνότητα	101	198	487	449	149	25	1409
	Ποσοστό %	100%	100%	100%	100%	100%	1,8%	100%

Στον πίνακα 70 παρουσιάζονται οι συχνότητες με βάση το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των παιδιών και την επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, αξίζει να σημειωθεί πως σε ό,τι αφορούσε στο ποσοστό επιλογής των επαγγελμάτων που παρουσίασαν τα μεγαλύτερα ποσοστά προτίμησης από την πλευρά των παιδιών, παρατηρήθηκε, αναφορικά με τα επαγγέλματα υψηλού κύρους, πως το υψηλότερο ποσοστό αντιστοιχούσε στα παιδιά που οι πατέρες τους είχαν ολοκληρώσει πανεπιστημιακές σπουδές. Αντίθετα, αναφορικά με τα επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών, το υψηλότερο ποσοστό αντιστοιχούσε στα παιδιά που οι πατέρες τους είχαν ολοκληρώσει το λύκειο.

Πίνακας 70

Συχνότητες με βάση το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και την προτίμηση επαγγέλματος των παιδιών

		Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις * Σπουδές Πατέρα						
		Σπουδές Πατέρα				Τεχνική/ Ανώτερη σχολή	Δεν έχει πάει σχολείο	Σύνολο
Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις		Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Πανεπιστήμιο			
Ό,τι θέλω	Συχνότητα	19	35	80	54	18	2	208
	Ποσοστό %	18,1%	14,4%	17,3%	13,9%	9,4%	11,1%	14,8%
Επάγγελμα Υψηλού Κύρους	Συχνότητα	25	56	95	117	52	2	347
	Ποσοστό %	23,8%	23,0%	20,5%	30,1%	27,2%	11,1%	24,6%
Σώματα Ασφαλείας	Συχνότητα	4	8	20	20	8	0	60
	Ποσοστό %	3,8%	3,3%	4,3%	5,1%	4,2%	0,0%	4,3%
Θετικές Επιστήμες	Συχνότητα	6	17	31	38	13	0	105
	Ποσοστό %	5,7%	6,9%	6,7%	9,8%	6,8%	0,0%	7,5%
Θεωρητικές Επιστήμες	Συχνότητα	9	20	52	48	29	4	162
	Ποσοστό %	8,5%	8,2%	11,2%	12,4%	15,1%	22,2%	11,5%
Τέχνες	Συχνότητα	3	24	38	27	12	0	104
	Ποσοστό %	2,8%	9,8%	8,2%	6,9%	6,3%	0,0%	7,4%
Παροχή Υπηρεσιών	Συχνότητα	30	49	98	51	44	6	278
	Ποσοστό %	28,5%	20,2%	21,2%	13,1%	23%	33,3%	19,7%
Αθλητικά Επαγγέλματα	Συχνότητα	9	34	49	34	15	4	145
	Ποσοστό %	8,5%	13,9%	10,5%	8,7%	7,8%	22,2%	10,3%
Σύνολο	Συχνότητα	105	243	463	389	191	18	1409
	Ποσοστό %	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100,0%

Στον πίνακα 71 παρουσιάζονται οι συχνότητες με βάση την αντίληψη των παιδιών αναφορικά με το αν η αριστεία αποτελεί προϋπόθεση για την επιλογή συγκεκριμένου επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, αξίζει να σημειωθεί πως σε ό,τι αφορούσε στο ποσοστό επιλογής των περισσότερων επαγγελμάτων και πιο συγκεκριμένα των επαγγελμάτων που παρουσίασαν τα μεγαλύτερα ποσοστά προτίμησης από την πλευρά των παιδιών, όπως τα επαγγέλματα υψηλού κύρους και παροχής υπηρεσιών, τα παιδιά παρατηρήθηκε πως στο μεγαλύτερο ποσοστό τους θεωρούσαν προϋπόθεση την αριστεία.

Πίνακας 71

Συχνότητες με βάση την άποψη των παιδιών για την αριστεία ως προϋπόθεση για την επιλογή επαγγέλματος

		Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις * Αριστεία		
		Πιστεύεις ότι κάποιος/κάποια για να σπουδάσει στο πανεπιστήμιο χρειάζεται αριστεία;		Σύνολο
Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις		Ναι	Όχι	
Ό,τι θέλω	Συχνότητα	103	105	208
	Ποσοστό %	13,1%	16,8%	14,8%
Επάγγελμα Υψηλού Κύρους	Συχνότητα	220	127	347
	Ποσοστό %	28,1%	20,3%	24,6%

Σώματα Ασφαλείας	Συχνότητα	31	29	60
	Ποσοστό %	3,9%	4,6%	4,3%
Θετικές Επιστήμες	Συχνότητα	49	56	105
	Ποσοστό %	6,2%	8,9%	7,5%
Θεωρητικές Επιστήμες	Συχνότητα	97	65	162
	Ποσοστό %	12,4%	10,4%	11,5%
Τέχνες	Συχνότητα	59	45	104
	Ποσοστό %	7,5%	7,2%	7,4%
Παροχή Υπηρεσιών	Συχνότητα	154	124	278
	Ποσοστό %	19,7%	19,8%	19,7%
Αθλητικά Επαγγέλματα	Συχνότητα	70	75	145
	Ποσοστό %	8,9%	11,9%	10,3%
Σύνολο	Συχνότητα	783	626	1409
	Ποσοστό %	100%	100%	100,0%

Στον πίνακα 72 παρουσιάζονται οι συχνότητες με βάση τον τόπο κατοικίας των παιδιών και την επιλογή συγκεκριμένου επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, αξίζει να σημειωθεί πως, σε ό,τι αφορούσε στο ποσοστό επιλογής των περισσότερων επαγγελμάτων και πιο συγκεκριμένα των επαγγελμάτων που παρουσίασαν τα μεγαλύτερα ποσοστά προτίμησης από την πλευρά των παιδιών, όπως τα επαγγέλματα υψηλού κύρους, παροχής υπηρεσιών, θεωρητικών επιστημών και αθλητικών επαγγελμάτων, τα παιδιά παρατηρήθηκε στο μεγαλύτερο ποσοστό τους πως προέρχονται από κάποια πόλη ή αστικό κέντρο.

## Πίνακας 72

### Συχνότητες με βάση τον τόπο κατοικίας και την προτίμηση επαγγέλματος των παιδιών

Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις		Τόπος Κατοικίας				Σύνολο
		Χωριό	Κωμόπολη	Πόλη	Αστικό Κέντρο	
Ό,τι θέλω	Συχνότητα	25	23	82	78	208
	Ποσοστό %	14,9%	10,2%	16,5%	15,2%	14,8%
Επάγγελμα Υψηλού Κύρους	Συχνότητα	35	58	130	124	347
	Ποσοστό %	20,1%	25,7%	26,1%	24,2%	24,6%
Σώματα Ασφαλείας	Συχνότητα	6	13	17	24	60
	Ποσοστό %	3,4%	5,7%	3,4%	4,7%	4,3%
Θετικές Επιστήμες	Συχνότητα	18	19	23	45	105
	Ποσοστό %	10,3%	8,4%	4,6%	8,8%	7,5%
Θεωρητικές Επιστήμες	Συχνότητα	24	22	57	59	162
	Ποσοστό %	13,6%	9,7%	11,4%	11,5%	11,5%
Τέχνες	Συχνότητα	10	16	35	43	104
	Ποσοστό %	5,7%	7,2%	7,0%	8,4%	7,4%
Παροχή Υπηρεσιών	Συχνότητα	42	58	101	77	278
	Ποσοστό %	24,0%	25,7%	20,2%	15,0%	19,7%
Αθλητικά Επαγγέλματα	Συχνότητα	14	16	53	62	145
	Ποσοστό %	8,0%	7,2%	10,6%	12,1%	10,3%
Σύνολο	Συχνότητα	174	225	498	512	1409
	Ποσοστό %	100%	100%	100%	100%	100,0%

Στον πίνακα 73 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίδοση των μαθητών/μαθητριών τους στα μαθήματα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας απάντησαν σε ποσοστό 27,6% πως η επίδοση των μαθητών/μαθητριών στα μαθήματα ήταν άριστη, ακολούθως σε ποσοστό 25,3% πολύ καλή, σε ποσοστό 22,9% αρκετά καλή, σε ποσοστό 23,3% καλή και τέλος σε ποσοστό 0,8% κακή.

Πίνακας 73

*Συχνότητες με βάση την επίδοση των μαθητών/μαθητριών*

Επίδοση		
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άριστη	389	27,6
Πολύ καλή	357	25,3
Καλή	329	23,3
Αρκετά καλή	323	22,9
Κακή	11	0,8
Σύνολο	1409	100,0

Στον πίνακα 74 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Συγκεκριμένα, απάντησαν πως το κύριο κοινωνικό χαρακτηριστικό των μαθητών/μαθητριών ήταν η συνεργασία (Μ. Ο = 2,69), ακολούθως η υπακοή (Μ. Ο = 2,64), η πειθαρχία (Μ. Ο = 2,59), η δημοφιλία στην παρέα (Μ. Ο = 2,35), η αυτοπεποίθηση (Μ. Ο = 2,26), η ανάπτυξη πρωτοβουλίας (Μ. Ο = 2,19) και η ηγετική προσωπικότητα (Μ. Ο = 1,99).

Πίνακας 74

*Συχνότητες με βάση την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών*

	Ατομικά Χαρακτηριστικά των Παιδιών			Μ. Ο
	Καθόλου	Λίγο	Πολύ	
Ανάπτυξη πρωτοβουλίας	16,9%	47,2%	35,9%	2,19
Συνεργάσιμος/η	3,2%	24,8%	72%	2,69
Πειθαρχία	5,3%	30,4%	64,3%	2,59
Αυτοπεποίθηση	12,2%	49,5%	38,3%	2,26
Υπακοή	4%	28%	68%	2,64
Ηγετική προσωπικότητα	28,7%	43,6%	27,6%	1,99
Δημοφιλής στην παρέα	12,5%	39,8%	47,7%	2,35

## 7.2. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

### 7.2.1. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων Σχολικής Επίδοσης

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι συγκρίσεις μέσω των όρων και οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών με σκοπό τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων σε ό,τι αφορά στα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του παιδιού και πιο συγκεκριμένα στη σχολική του επίδοση. Τονίζεται πως το επίπεδο σημαντικότητας είναι  $\alpha = 0,05$ .

Στον πίνακα 75 παρουσιάζεται η σύγκριση αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με την επίδοσή τους στο σχολείο.

Πίνακας 75

*Σύγκριση της επίδοσης ανά φύλο*

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
Αγόρι		Κορίτσι			
M. O	τ. α.	M. O	τ. α.	t	p
2,47	1,149	2,72	1,126	- 4,02	0,000

Σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο ανεξαρτήτων δειγμάτων (Independent Samples t-test) υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε σχέση με την επίδοσή τους στο σχολείο:  $t(1407) = - 4,02$ ,  $p < 0,001$ . Επομένως υπάρχει συνάφεια μεταξύ του φύλου και της σχολικής επίδοσης του παιδιού, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερη σχολική επίδοση (M. O = 2,72) συγκριτικά με τα αγόρια (M. O = 2,47).

Στον πίνακα 76 παρουσιάζεται η σύγκριση της μητρικής γλώσσας των παιδιών με την επίδοσή τους στο σχολείο.

Πίνακας 76

*Σύγκριση της επίδοσης ανά μητρική γλώσσα*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Ελληνική	2,69	1,131	7,835	0,000
Αγγλική	2,37	0,967		
Αλβανική	2,11	1,124		
Βουλγαρική	2,12	1,166		
Ρουμανική	2,36	1,206		
Ολλανδική	2,55	1,143		
Άλλη Γλώσσα	2,21	1,032		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μητρικές γλώσσες σε ό,τι αφορά στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(6,1402) = 7,835$ ,  $p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ της ελληνικής και αλβανικής γλώσσας.

Πίνακας 77

*Πολλαπλές συγκρίσεις μητρικών γλωσσών ως προς την επίδοση*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Μητρική Γλώσσα	Μητρική Γλώσσα	Διαφορά μέσων όρων	p
Ελληνική	Αλβανική	0,577	0,000

Η διαφορά των μέσων όρων αυτού του ζεύγους ήταν 0,577 και η πιθανότητα ήταν  $p < 0,001$ . Σύμφωνα με το παραπάνω αποτέλεσμα, τα παιδιά που δήλωσαν σαν μητρική τους γλώσσα την ελληνική παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (Μ. Ο = 2,69), από τα παιδιά που δήλωσαν την αλβανική (Μ. Ο = 2,11). Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Στον πίνακα 78 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων των παιδιών με βάση τη θρησκεία τους και τη σχολική τους επίδοση.

Πίνακας 78

*Σύγκριση της επίδοσης ανά θρησκεία*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ. Ο	τ. α.	F	p
Χριστιανισμός	2,63	1,143	4,105	0,003
Μουσουλμανισμός	2,24	1,069		
Καθολικισμός	2,00	1,044		
Άθεος / Άθεη	2,20	1,135		
Άλλη θρησκεία	2,36	1,286		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις θρησκείες σε ό,τι αφορά στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(4,1404) = 4,105$ ,  $p = 0,003$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ του χριστιανισμού και του μουσουλμανισμού. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 79

*Πολλαπλές συγκρίσεις θρησκειών ως προς την επίδοση*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Θρησκεία Χριστιανισμός	Θρησκεία Μουσουλμανισμός	Διαφορά μέσων όρων 0,397	p 0,007

Η διαφορά των μέσων όρων αυτού του ζεύγους ήταν 0,397 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,007$ . Σύμφωνα με το παραπάνω αποτέλεσμα, τα παιδιά που δήλωσαν σαν θρησκεία τους τον χριστιανισμό παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση ( $M. O = 2,63$ ) από τα παιδιά που δήλωσαν τον μουσουλμανισμό ( $M. O = 2,24$ ).

Στον πίνακα 80 παρουσιάζεται η σύγκριση της σχολικής επίδοσης των παιδιών ανά τόπο κατοικίας.

Πίνακας 80

*Σύγκριση επίδοσης ανά τόπο κατοικίας*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Κωμόπολη	2,70	1,183	0,861	0,461
Πόλη	2,59	1,127		
Αστικό Κέντρο	2,58	1,137		
Χωριό	2,52	1,162		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στον τόπο κατοικίας σε ό,τι αφορά στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(3,1405) = 0,861$ ,  $p = 0,461$  ns, επομένως ο τόπος κατοικίας δε σχετίζεται τη σχολική επίδοση του παιδιού.

Στον πίνακα 81 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της ηλικίας του πατέρα με τη σχολική επίδοση του παιδιού.

Πίνακας 81

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με την ηλικία του πατέρα του*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Από 20 μέχρι 30 ετών	2,40	1,174	5,226	0,000
Από 31 μέχρι 40 ετών	2,38	1,157		
Από 41 μέχρι 50 ετών	2,70	1,131		
Από 51 μέχρι 60 ετών	2,64	1,091		
Από 61 μέχρι 70 ετών	2,44	1,315		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία του πατέρα και στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(4,1391) = 5,226, p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ της ηλικιακής ομάδας από 41 έως 50 ετών και από 31 έως 40 ετών. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 82

*Πολλαπλές συγκρίσεις ηλικιών πατέρα ως προς την επίδοση του παιδιού*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Ηλικία πατέρα	Ηλικία πατέρα	Διαφορά μέσων όρων	p
Από 41 μέχρι 50 ετών	Από 31 μέχρι 40 ετών	0,313	0,000

Η διαφορά των μέσων όρων αυτού του ζεύγους ήταν 0,313 και η πιθανότητα ήταν  $p < 0,001$ . Σύμφωνα με το παραπάνω αποτέλεσμα, τα παιδιά των οποίων οι πατέρες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα από 41 έως 50 ετών παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (Μ. Ο = 2,70) από τα παιδιά των οποίων οι πατέρες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 ετών (Μ. Ο = 2,38).

Στον πίνακα 83 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της ηλικίας της μητέρας με τη σχολική επίδοση του παιδιού.

Πίνακας 83

*Σύγκριση της επίδοσης με την ηλικία της μητέρας του*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ. Ο	τ. α.	F	p
Από 20 μέχρι 30 ετών	2,16	1,153	6,341	0,000
Από 31 μέχρι 40 ετών	2,54	1,141		
Από 41 μέχρι 50 ετών	2,73	1,130		
Από 51 μέχρι 60 ετών	2,54	1,138		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία της μητέρας και στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο:  $F(3, 1405) = 6,341, p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων από 41 έως 50 ετών και από 31 έως 40 ετών, όπως επίσης και μεταξύ των ηλικιακών ομάδων από 41 έως 50 ετών και από 20 έως 30 ετών. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.



## Πίνακας 84

*Πολλαπλές συγκρίσεις ηλικιών μητέρας ως προς την επίδοση του παιδιού*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Ηλικία μητέρας	Ηλικία μητέρας	Διαφορά μέσων όρων	p
Από 41 μέχρι 50 ετών	Από 20 μέχρι 30 ετών	0,571	0,001
Από 41 μέχρι 50 ετών	Από 31 μέχρι 40 ετών	0,192	0,013

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους από 41 έως 50 ετών και από 20 έως 30 ετών ήταν 0,571 με πιθανότητα  $p = 0,001$  και του ζεύγους από 41 έως 50 ετών και από 31 έως 40 ετών ήταν 0,192 η πιθανότητα ήταν  $p = 0,013$  και. Σύμφωνα με το παραπάνω αποτέλεσμα, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (Μ. Ο = 2,73), από τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 ετών (Μ. Ο = 2,54) και από τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 20 έως 30 ετών (Μ. Ο = 2,16).

Στο πίνακα 85 παρουσιάζεται η συσχέτιση της επίδοσης με το πλήθος των παιδιών στην οικογένεια.

## Πίνακας 85

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με το πλήθος των παιδιών στην οικογένεια*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ. Ο	τ. α.	F	p
Μέχρι 3 παιδιά	2,63	1,137	6,708	0,001
Από 4 μέχρι 6 παιδιά	2,26	1,150		
Περισσότερα από 6 παιδιά	2,57	1,272		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο πλήθος των παιδιών στην οικογένεια και στη σχολική τους επίδοση:  $F(2, 1406) = 6,708$ ,  $p = 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων μέχρι 3 παιδιά και από 4 μέχρι 6 παιδιά. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

## Πίνακας 86

*Πολλαπλές συγκρίσεις του πλήθους των παιδιών ως προς την επίδοση*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Πλήθος παιδιών	Πλήθος παιδιών	Διαφορά μέσων όρων	p
Μέχρι 3 παιδιά	Από 4 μέχρι 6 παιδιά	0,370	0,001

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ήταν 0,370 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,001$ . Σύμφωνα με το παραπάνω αποτέλεσμα, τα παιδιά στην οικογένεια των οποίων το πλήθος των παιδιών ήταν μέχρι 3 παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (Μ. Ο = 2,63) από τα παιδιά στην οικογένεια των οποίων το πλήθος τους ήταν από 4 μέχρι 6 (Μ. Ο = 2,26).

Στον πίνακα 87 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης ανά οικογενειακή κατάσταση των γονέων.

Πίνακας 87

*Σύγκριση της επίδοσης με την οικογενειακή κατάσταση των γονέων*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ. Ο	τ. α.	F	p
Χωρισμένοι	2,62	1,144	1,747	0,155
Σε διάσταση	2,46	1,127		
Ο ένας δεν ζει	2,50	1,180		
Χωρισμένοι	2,08	1,084		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες οικογενειακής κατάστασης σε ό,τι αφορά στην επίδοση των μαθητών στο σχολείο:  $F(3,1405) = 1,747$ ,  $p = 0,155$  ns, επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της οικογενειακής κατάστασης των γονέων και της σχολικής επίδοσης του παιδιού.

Στον πίνακα 88 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με τον τύπο δομής της οικογένειας.

Πίνακας 88

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με τον τύπο οικογενειακής δομής*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ. Ο	τ. α.	F	p
Πυρηνική Οικογένεια	2,62	1,149	1,967	0,140
Διευρυμένη Οικογένεια	2,47	1,045		
Μονογονεϊκή Οικογένεια	2,47	1,149		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους τύπους οικογένειας και στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(2,1406) = 1,967$ ,  $p = 0,140$  ns, επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ του τύπου οικογένειας και της σχολικής επίδοσης του παιδιού.

Στον πίνακα 89 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης σε σχέση με τη σειρά γέννησης του παιδιού.

Πίνακας 89

*Σύγκριση της επίδοσης με τη σειρά γέννησης του παιδιού*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Το πρώτο παιδί	2,71	1,128	5,657	0,000
Το δεύτερο παιδί	2,58	1,164		
Το τρίτο παιδί	2,33	1,082		
Το τέταρτο παιδί	2,29	1,101		
Το πέμπτο παιδί	1,71	0,994		
Το έκτο παιδί	3,50	0,707		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη σειρά γέννησης του παιδιού και στην επίδοσή του στο σχολείο:  $F(5, 1403) = 5,657$ ,  $p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών του πρώτου παιδιού με το τρίτο παιδί και του πρώτου παιδιού με το πέμπτο. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 90

*Πολλαπλές συγκρίσεις της σειράς γέννησης ως προς την επίδοση*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Σειρά γέννησης	Σειρά γέννησης	Διαφορά μέσων όρων	p
Το πρώτο παιδί	Το τρίτο παιδί	0,377	0,002
Το πρώτο παιδί	Το πέμπτο παιδί	0,996	0,015

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους του πρώτου παιδιού με το τρίτο παιδί ήταν 0,377 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,002$  και η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους του πρώτου παιδιού με το πέμπτο ήταν 0,996 και η πιθανότητα  $p = 0,015$ . Σύμφωνα με το παραπάνω αποτέλεσμα, τα πρωτότοκα παιδιά στην οικογένεια παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (M. O = 2,71) συγκριτικά με τα τρίτα κατά σειρά γέννησης παιδιά (M. O = 2,33) και συγκριτικά με τα πέμπτα κατά σειρά γέννησης παιδιά (M. O = 1,71).

Στον πίνακα 91 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού σε σχέση με το επίπεδο σπουδών του πατέρα του παιδιού.

Πίνακας 91

*Σύγκριση της επίδοσης με το επίπεδο σπουδών του πατέρα*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Δημοτικό	2,46	1,217		
Γυμνάσιο	2,23	1,075		
Λύκειο	2,55	1,111		
Πανεπιστήμιο	2,80	1,107	10,497	0,000
Τεχνική/Ανώτερη Σχολή	2,85	1,161		
Δεν έχει πάει Σχολείο	2,22	1,517		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις σπουδές του πατέρα και στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο:  $F(5,1403) = 10,497$ ,  $p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών της τεχνικής – ανώτερης σχολής με το δημοτικό, της τεχνικής – ανώτερης σχολής με το γυμνάσιο, της τεχνικής – ανώτερης σχολής με το λύκειο, του πανεπιστημίου με το γυμνάσιο, του πανεπιστημίου με το λύκειο και του λυκείου με το γυμνάσιο. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 92

*Πολλαπλές συγκρίσεις του επιπέδου σπουδών του πατέρα ως προς την επίδοση του παιδιού*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Επίπεδο σπουδών	Επίπεδο σπουδών	Διαφορά μέσωσ όρων	p
Τεχνική/Ανώτερη Σχολή	Δημοτικό	0,396	0,044
Τεχνική/Ανώτερη Σχολή	Γυμνάσιο	0,619	0,000
Τεχνική/Ανώτερη Σχολή	Λύκειο	0,303	0,022
Πανεπιστήμιο	Γυμνάσιο	0,567	0,000
Πανεπιστήμιο	Λύκειο	0,251	0,015
Λύκειο	Γυμνάσιο	0,316	0,005

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους της τεχνικής – ανώτερης σχολής με το δημοτικό ήταν 0,396 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,044$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους της τεχνικής – ανώτερης σχολής με το γυμνάσιο ήταν 0,619 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους της τεχνικής – ανώτερης σχολής με το λύκειο ήταν 0,303 και η πιθανότητα  $p = 0,022$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους του πανεπιστημίου με το

γυμνάσιο ήταν 0,567 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους του πανεπιστημίου με το λύκειο ήταν 0,251 και η πιθανότητα  $p = 0,015$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους του λυκείου με το γυμνάσιο ήταν 0,316 και η πιθανότητα  $p = 0,005$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει τις σπουδές του σε μία ανώτερη – τεχνική σχολή παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (M. O = 2,85) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει μόνο το λύκειο (M. O = 2,55), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει μόνο το δημοτικό (M. O = 2,46) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει μόνο το γυμνάσιο (M. O = 2,23).

Επιπρόσθετα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει το πανεπιστήμιο παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (M. O = 2,80) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει μόνο το λύκειο (M. O = 2,55) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει μόνο το γυμνάσιο (M. O = 2,23). Τέλος, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει το λύκειο παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (M. O = 2,55) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει μόνο το γυμνάσιο (M. O = 2,23).

Στον πίνακα 93 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού σε σχέση με το επίπεδο σπουδών της μητέρας του.

### Πίνακας 93

#### *Σύγκριση της επίδοσης με το επίπεδο σπουδών της μητέρας*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Δημοτικό	2,11	1,165		
Γυμνάσιο	2,19	1,096		
Λύκειο	2,60	1,108		
Πανεπιστήμιο	2,87	1,100	15,706	0,000
Τεχνική/Ανώτερη Σχολή	2,68	1,140		
Δεν έχει πάει Σχολείο	2,12	1,301		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις σπουδές της μητέρας και στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(5, 1403) = 15,706$ ,  $p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών της τεχνικής – ανώτερης σχολής με το δημοτικό, της τεχνικής – ανώτερης σχολής με το γυμνάσιο, του πανεπιστημίου με το δημοτικό, του πανεπιστημίου με το γυμνάσιο, του πανεπιστημίου με το λύκειο, του

πανεπιστημίου με την κατηγορία δεν έχει πάει σχολείο, του λυκείου με το δημοτικό και του λυκείου με το γυμνάσιο. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

#### Πίνακας 94

##### *Πολλαπλές συγκρίσεις του επιπέδου σπουδών της μητέρας ως προς την επίδοση του παιδιού*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Επίπεδο σπουδών	Επίπεδο σπουδών	Διαφορά μέσων όρων	p
Τεχνική/Ανώτερη Σχολή	Δημοτικό	0,576	0,001
Τεχνική/Ανώτερη Σχολή	Γυμνάσιο	0,493	0,001
Πανεπιστήμιο	Δημοτικό	0,764	0,000
Πανεπιστήμιο	Γυμνάσιο	0,681	0,000
Πανεπιστήμιο	Λύκειο	0,271	0,003
Πανεπιστήμιο	Δεν έχει πάει σχολείο	0,753	0,013
Λύκειο	Δημοτικό	0,493	0,001
Λύκειο	Γυμνάσιο	0,410	0,000

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους της τεχνικής – ανώτερης σχολής με το δημοτικό ήταν 0,576 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,001$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους της τεχνικής – ανώτερης σχολής με το γυμνάσιο ήταν 0,493 και η πιθανότητα  $p = 0,001$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους του πανεπιστημίου με το δημοτικό ήταν 0,764 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους του πανεπιστημίου με το γυμνάσιο ήταν 0,681 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους του πανεπιστημίου με το λύκειο ήταν 0,271 και η πιθανότητα  $p = 0,003$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους του πανεπιστημίου με την κατηγορία δεν έχει πάει σχολείο ήταν 0,753 και η πιθανότητα  $p = 0,013$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους του λυκείου με το δημοτικό ήταν 0,493 και η πιθανότητα  $p = 0,001$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους του λυκείου με το γυμνάσιο ήταν 0,410 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει τις σπουδές της σε μία ανώτερη – τεχνική σχολή παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση ( $M. O = 2,68$ ) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει μόνο το γυμνάσιο ( $M. O = 2,19$ ) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει μόνο το δημοτικό ( $M. O = 2,11$ ). Ακόμα, τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει το πανεπιστήμιο παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση ( $M. O = 2,87$ ) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει μόνο το λύκειο ( $M. O = 2,60$ ), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει μόνο το γυμνάσιο ( $M. O = 2,19$ ) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει μόνο το δημοτικό ( $M. O = 2,11$ ). Τέλος, τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει το πανεπιστήμιο παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση ( $M. O = 2,87$ ) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν είχε πάει

σχολείο (Μ. Ο = 2,12) και τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει το λύκειο, παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (Μ. Ο = 2,60) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει μόνο το γυμνάσιο (Μ. Ο = 2,19).

Στον πίνακα 95 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με τις ώρες απουσίας του πατέρα από το σπίτι.

Πίνακας 95

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με τις ώρες απουσίας του πατέρα από το σπίτι*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ. Ο	τ. α.	F	p
Καθόλου	2,42	1,119	2,614	0,023
Λίγες	2,62	1,167		
Αρκετές	2,68	1,124		
Σχεδόν όλη μέρα	2,50	1,133		
Δε μένει στο σπίτι	2,40	1,173		
Δε ζει	2,00	1,080		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες των ωρών απουσίας του πατέρα από το σπίτι και στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(5, 1403) = 2,614, p = 0,023$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών αρκετές ώρες και σχεδόν όλη μέρα, αρκετές ώρες και δε μένει στο σπίτι και αρκετές ώρες και δε ζει ο πατέρας. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 96

*Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών απουσίας του πατέρα ως προς την επίδοση*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Ωρες απουσίας	Ωρες απουσίας	Διαφορά μέσων όρων	p
Αρκετές ώρες	Σχεδόν όλη μέρα	0,180	0,025
Αρκετές ώρες	Δε μένει στο σπίτι	0,285	0,019
Αρκετές ώρες	Δε ζει ο πατέρας	0,685	0,032

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους αρκετές ώρες και σχεδόν όλη μέρα ήταν 0,180 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,025$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους αρκετές ώρες και δε μένει στο σπίτι ήταν 0,285 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,019$  και η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους αρκετές ώρες και δε ζει ήταν 0,685 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,032$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έλειπε από το σπίτι αρκετές ώρες τη μέρα παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση ( $M. O = 2,68$ ) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έλειπε σχεδόν όλη μέρα ( $M. O = 2,50$ ), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δεν έμενε στο σπίτι ( $M. O = 2,40$ ) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δε ζούσε ( $M. O = 2,00$ ).

Στον πίνακα 97 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης ανά ώρες απουσίας της μητέρας από το σπίτι.

Πίνακας 97

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με τις ώρες απουσίας της μητέρας από το σπίτι*

	M. O	τ. α.	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
			F	p
Καθόλου	2,62	1,162	1,758	0,135
Λίγες	2,62	1,132		
Αρκετές	2,61	1,159		
Σχεδόν όλη μέρα	2,33	1,074		
Δεν μένει στο σπίτι	2,00	1,155		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες των ωρών απουσίας της μητέρας από το σπίτι και στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(4,1404) = 1,758$ ,  $p = 0,135$  ns, επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των ωρών απουσίας της μητέρας από το σπίτι και της σχολικής επίδοσης του παιδιού.

Στον πίνακα 98 παρουσιάζεται η σύγκριση της σχολικής επίδοσης του παιδιού με την εργασιακή κατάσταση των γονέων.

Πίνακας 98

*Σύγκριση της επίδοσης με την εργασιακή κατάσταση των γονέων*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Δουλεύουν και οι δύο γονείς	2,62	1,132	4,299	0,005
Μόνο ο πατέρας	2,60	1,153		
Μόνο η μητέρα	2,12	1,199		
Κανένας από τους δύο	2,00	1,265		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες εργασιακής κατάστασης των γονέων και στην επίδοση των



παιδιών στο σχολείο:  $F(3,1405) = 4,299$ ,  $p = 0,005$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικών σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών δουλεύουν και οι δύο γονείς και δουλεύει μόνο η μητέρα, όπως επίσης δουλεύει μόνο ο πατέρας και δουλεύει μόνο η μητέρα. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

#### Πίνακας 99

##### *Πολλαπλές συγκρίσεις της εργασιακής κατάστασης των γονέων ως προς την επίδοση του παιδιού*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Εργασιακή κατάσταση	Εργασιακή κατάσταση	Διαφορά μέσων όρων	p
Δουλεύουν και οι δύο γονείς	Δουλεύει μόνο η μητέρα	0,508	0,009
Δουλεύει μόνο ο πατέρας	Δουλεύει μόνο η μητέρα	0,485	0,025

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δουλεύουν και οι δύο γονείς και δουλεύει μόνο η μητέρα ήταν 0,508 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,009$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δουλεύει μόνο ο πατέρας και δουλεύει μόνο η μητέρα ήταν 0,485 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,025$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων δούλευαν και οι δύο γονείς παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση ( $M. O = 2,62$ ) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων δούλευε μόνο η μητέρα ( $M. O = 2,12$ ). Επιπλέον, τα παιδιά των οποίων δούλευε μόνο ο πατέρας ( $M. O = 2,60$ ) παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων δούλευε μόνο η μητέρα ( $M. O = 2,12$ ).

Στον πίνακα 100 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας.

#### Πίνακας 100

##### *Σύγκριση της επίδοσης με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας*

Οικονομική Κατάσταση	M. O	τ. α.	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
			F	p
Έχει αρκετά χρήματα	2,66	1,146	7,157	0,001
Έχει πολλά χρήματα	2,40	1,117		
Δεν έχει αρκετά χρήματα	2,38	1,109		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες οικονομικής κατάστασης της οικογένειας και στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(2, 1406) = 7,157$ ,  $p = 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικών σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ

των ζευγών η οικογένεια έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της και η οικογένεια έχει πολλά χρήματα, όπως επίσης η οικογένεια έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της και η οικογένεια δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 101

*Πολλαπλές συγκρίσεις της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας ως προς την επίδοση*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Οικονομική κατάσταση	Οικονομική κατάσταση	Διαφορά μέσων όρων	p
Έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	Έχει πολλά χρήματα	0,260	0,025
Έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	Δεν έχει αρκετά χρήματα	0,282	0,006

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους η οικογένεια έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της και η οικογένεια έχει πολλά χρήματα ήταν 0,260 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,025$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους η οικογένεια έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της και η οικογένεια δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της ήταν 0,282 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,006$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων η οικογένεια είχε αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (M. O = 2,66) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η οικογένεια είχε πολλά χρήματα (M. O = 2,40) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η οικογένεια δεν είχε αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της (M. O = 2,38).

Στον πίνακα 102 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με την ενασχόληση των γονέων με το διάβασμα.

Πίνακας 102

*Σύγκριση της επίδοσης με την ενασχόληση των γονέων με το διάβασμα*

Διάβασμα βιβλίων	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Η μητέρα διαβάζει	2,66	1,094	10,175	0,000
Ο πατέρας διαβάζει	2,61	1,119		
Και οι δύο γονείς διαβάζουν	2,81	1,139		
Κανένας από τους γονείς	2,38	1,172		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες ενασχόλησης των γονέων με το διάβασμα και στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο:  $F(3, 1405) = 10,175$ ,  $p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των

στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών διαβάζει μόνο η μητέρα και δε διαβάζει κανένας από τους γονείς, και δε διαβάζει κανένας από τους δύο γονείς και οι δύο γονείς διαβάζουν. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 103

*Πολλαπλές συγκρίσεις της ενασχόλησης των γονέων με το διάβασμα ως προς την επίδοση*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Διάβασμα βιβλίων	Διάβασμα βιβλίων	Διαφορά μέσων όρων	p
Διαβάζει μόνο η μητέρα	Δε διαβάζει κανένας	0,280	0,001
Διαβάζουν και οι δύο	Δε διαβάζει κανένας	0,431	0,000

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους διαβάζει μόνο η μητέρα και κανένας από τους γονείς δε διαβάζει ήταν 0,280 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,001$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους και οι δύο γονείς διαβάζουν και κανένας από τους δύο γονείς δε διαβάζει ήταν 0,431 και η πιθανότητα ήταν  $p < 0,001$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων και οι δύο γονείς διάβαζαν βιβλία παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (Μ. Ο = 2,81) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων κανένας από τους δύο γονείς δε διάβαζε βιβλία (Μ. Ο = 2,38). Επιπλέον, τα παιδιά των οποίων μόνο η μητέρα διάβαζε βιβλία παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (Μ. Ο = 2,66) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων κανένας από τους γονείς τους δε διάβαζε βιβλία (Μ. Ο = 2,38).

Στον πίνακα 104 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με το είδος της κατοικίας στην οποία έμεναν τα παιδιά. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων ( Independent Samples t-test ) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του είδους της κατοικίας και της επίδοσης του παιδιού:  $t(1007,988) = -2,419$ ,  $p = 0,016$ .

Πίνακας 104

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με το είδος της κατοικίας*

Είδος Κατοικίας	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ. Ο	τ. α.	t	p
Διαμέρισμα	2,54	1,138	-2.419	0,016
Μονοκατοικία	2,70	1,149		

Επομένως, υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ζούσαν σε μονοκατοικία (Μ. Ο = 2,70), συγκριτικά με τα παιδιά που ζούσαν σε διαμέρισμα (Μ. Ο = 2,54).

Στον πίνακα 105 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με το καθεστώς κατοχής της κατοικίας. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του είδους της κατοχής της κατοικίας και της επίδοσης του παιδιού:  $t(2,801) = -2,419, p = 0,05$ .

Πίνακας 105

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με το καθεστώς κατοχής της κατοικίας*

Είδος κατοχής της κατοικίας	N	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p
Ιδιόκτητη	687	2,68	1,127	2,801	0,005
Ενοικιαζόμενη	722	2,51	1,154		

Επομένως, σύμφωνα με τον πίνακα μέσω των όρων υψηλότερη επίδοση παρουσιάζουν τα παιδιά τα οποία ζούσαν σε ιδιόκτητη κατοικία (M. O = 2,68) συγκριτικά με τα παιδιά που ζούσαν σε ενοικιαζόμενη (M. O = 2,51).

Στον πίνακα 106 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με το μέγεθος της κατοικίας και πιο συγκεκριμένα με το πλήθος των δωματίων που αυτή διαθέτει. Αξίζει να υπογραμμιστεί πως ως δωμάτια υπολογίζονται όλοι οι χώροι του σπιτιού.

Πίνακας 106

*Σύγκριση της επίδοσης με το μέγεθος της κατοικίας*

Μέγεθος κατοικίας	M. O	τ. α.	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
			F	p
Μέχρι 5 δωμάτια	2,36	1,162	17,158	0,000
Από 6 μέχρι 8 δωμάτια	2,59	1,103		
Πάνω από 8 δωμάτια	2,85	1,151		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο μέγεθος της κατοικίας και στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(2, 1406) = 17,158, p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 8 δωμάτια και μέχρι 5 δωμάτια, πάνω από 8 δωμάτια και από 6 μέχρι 8 δωμάτια, από 6 μέχρι 8 δωμάτια και μέχρι 5 δωμάτια. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

## Πίνακας 107

*Πολλαπλές συγκρίσεις του μεγέθους της κατοικίας της οικογένειας ως προς την επίδοση*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Μέγεθος κατοικίας	Μέγεθος κατοικίας	Διαφορά μέσων όρων	p
Πάνω από 8 δωμάτια	Μέχρι 5 δωμάτια	0,491	0,000
Πάνω από 8 δωμάτια	Από 6 μέχρι 8 δωμάτια	0,253	0,002
Από 6 μέχρι 8 δωμάτια	Μέχρι 5 δωμάτια	0,239	0,003

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 8 δωμάτια και μέχρι 5 δωμάτια ήταν 0,491 και η πιθανότητα ήταν  $p < 0,001$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 8 δωμάτια και από 6 μέχρι 8 δωμάτια ήταν 0,253 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,002$  και η διαφορά του ζεύγους από 6 μέχρι 8 δωμάτια και μέχρι 5 δωμάτια ήταν 0,239 και η πιθανότητα  $p = 0,003$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων η κατοικία είχε πάνω από 8 δωμάτια παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (M. O = 2,85) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η κατοικία είχε από 6 μέχρι 8 δωμάτια (M. O = 2,59) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η κατοικία είχε μέχρι 5 δωμάτια (M. O = 2,36). Ακολούθως, τα παιδιά των οποίων η κατοικία είχε από 6 έως 8 δωμάτια παρουσίασαν καλύτερη επίδοση (M. O = 2,59) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η κατοικία είχε μέχρι 5 δωμάτια (M. O = 2,36).

Στον πίνακα 108 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με την ύπαρξη προσωπικού δωματίου του παιδιού. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της ύπαρξης προσωπικού δωματίου και της επίδοσης του παιδιού:  $t(1407) = 2,784$ ,  $p = 0,005$ .

## Πίνακας 108

*Σύγκριση της επίδοσης με την ύπαρξη προσωπικού παιδικού δωματίου*

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p
Ύπαρξη προσωπικού δωματίου	Ναι	2,65	1,131	2,784	0,005
	Όχι	2,47	1,161		

Επομένως, υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία είχαν το δικό τους δωμάτιο (M. O = 2,65), συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία δεν είχαν προσωπικό δωμάτιο (M.O = 2,47).

Στον πίνακα 109 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με την επιλογή του χώρου διαβάσματος από το παιδί. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε, σύμφωνα με τα στατιστικώς σημαντικά

αποτελέσματα, πως υψηλότερη επίδοση παρουσιάζουν τα παιδιά τα οποία διαβάζουν στο προσωπικό τους δωμάτιο, στην κουζίνα και εκείνα που δεν διαβάζουν στο σαλόνι του σπιτιού τους συγκριτικά με εκείνα που επιλέγουν να διαβάσουν σε διαφορετικούς χώρους από αυτούς που προαναφέρθηκαν:

- ✓ Διάβασμα στο δωμάτιο του παιδιού:  $t(1407) = 3,184, p = 0,001$ .
- ✓ Διάβασμα στην κουζίνα:  $t(1407) = 2,156, p = 0,031$ .
- ✓ Διάβασμα στο σαλόνι:  $t(1407) = -2,063, p = 0,039$ .
- ✓ Διάβασμα στο δωμάτιο των γονιών:  $t(1407) = -1,415, p = 0,157$  ns.
- ✓ Διάβασμα στο χολ του σπιτιού:  $t(1407) = 0,666, p = 0,505$  ns.

### Πίνακας 109

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση τον χώρο διαβάσματος*

Χώρος διαβάσματος	Επίδοση			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p
Διάβασμα στο Δωμάτιο του Παιδιού	Ναι	2,65	1,134	3,184	0,001
	Όχι	2,44	1,157		
Διάβασμα στην Κουζίνα του σπιτιού	Ναι	2,72	1,130	2,156	0,031
	Όχι	2,56	1,146		
Διάβασμα στο σαλόνι του σπιτιού	Ναι	2,50	1,148	-2,063	0,039
	Όχι	2,64	1,139		
Διάβασμα στο δωμάτιο των γονιών	Ναι	2,44	1,104	-1,415	0,157
	Όχι	2,61	1,146		
Διάβασμα στο Χολ	Ναι	2,74	1,318	0,666	0,505
	Όχι	2,59	1,140		

Στον πίνακα 110 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με την ύπαρξη μορφωσιογόνου περιβάλλοντος στο σπίτι. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε, σύμφωνα με τα στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα, πως τα παιδιά στα σπίτια των οποίων υπήρχε βιβλιοθήκη με εξωσχολικά βιβλία, εγκυκλοπαίδεια, τηλέφωνο, ηλεκτρονικός υπολογιστής, τάμπλετ και μουσικό όργανο παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά στα σπίτια των οποίων δεν υπήρχαν τα παραπάνω:

- ✓ Ύπαρξη βιβλιοθήκης με εξωσχολικά βιβλία:  $t(1407) = 8,896, p < 0,001$ .
- ✓ Ύπαρξη εγκυκλοπαίδειας:  $t(1407) = 8,366, p < 0,001$ .
- ✓ Ύπαρξη τηλεφώνου:  $t(1407) = 5,661, p < 0,001$ .
- ✓ Ύπαρξη ηλεκτρονικού υπολογιστή:  $t(1407) = 4,864, p < 0,001$ .
- ✓ Ύπαρξη τάμπλετ:  $t(768,246) = 4,134, p < 0,001$ .
- ✓ Ύπαρξη μουσικού οργάνου:  $t(1198,949) = 5,240, p < 0,001$ .

Πίνακας 110

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση την ύπαρξη μορφωσιογόνου περιβάλλοντος*

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p
Ύπαρξη Βιβλιοθήκης	Ναι	2,85	1,097	8,896	0,000
	Όχι	2,32	1,131		
Ύπαρξη Εγκυκλοπαίδειας	Ναι	2,90	1,062	8,366	0,000
	Όχι	2,40	1,152		
Ύπαρξη Τηλεφώνου	Ναι	2,67	1,138	5,661	0,000
	Όχι	2,21	1,094		
Ύπαρξη Ηλεκτρονικού Υπολογιστή	Ναι	2,68	1,126	4,864	0,000
	Όχι	2,34	1,158		
Ύπαρξη Τάμπετ	Ναι	2,68	1,120	4,134	0,000
	Όχι	2,40	1,175		
Ύπαρξη Μουσικού Οργάνου	Ναι	2,79	1,105	5,240	0,000
	Όχι	2,47	1,151		

Στον πίνακα 111 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με την ύπαρξη στο σπίτι σύνδεσης στο διαδίκτυο. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της ύπαρξης σύνδεσης στο διαδίκτυο και της σχολικής επίδοσης του παιδιού:  $t(1407) = 3,074$ ,  $p = 0,002$ .

Πίνακας 111

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση την ύπαρξη σύνδεσης στο διαδίκτυο*

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p
Ύπαρξη Σύνδεσης στο Διαδίκτυο	Ναι	2,62	1,137	3,074	0,002
	Όχι	2,28	1,171		

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν τα παιδιά στα σπίτια των οποίων υπήρχε σύνδεση στο διαδίκτυο (M. O = 2,62) συγκριτικά με τα παιδιά στα σπίτια των οποίων δεν υπήρχε σύνδεση στο διαδίκτυο (M. O = 2,28).

Στον πίνακα 112 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων πέραν των ξένων γλωσσών. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της παρακολούθησης ιδιαίτερων μαθημάτων και της σχολικής επίδοσης του παιδιού:  $t(540,740) = -5,001$ ,  $p < 0,001$ .

Πίνακας 112

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων*

		Επίδοση			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		N	M. O	τ. α.	t	p
Ιδιαίτερα	Ναι	339	2,32	1,186	-5,001	0,000
Μαθήματα	Όχι	1070	2,68	1,116		

Επομένως, υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία δεν παρακολουθούσαν ιδιαίτερα μαθήματα πέραν των ξένων γλωσσών μετά το σχολείο (M. O = 2,68) συγκριτικά με τα παιδιά που τα οποία παρακολουθούσαν (M.O = 2,32).

Στον πίνακα 113 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με την εκμάθηση ξένης γλώσσας. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της εκμάθησης ξένης γλώσσας και της σχολικής επίδοσης του παιδιού:  $t(60,262) = -3,164$ ,  $p = 0,002$ .

Πίνακας 113

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με την εκμάθηση κάποιας ξένης γλώσσας*

		Επίδοση			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p	
Εκμάθηση Ξένης Γλώσσας	Όχι	2,03	1,389	-3,164	0,002	
	Ναι	2,62	1,126			

Επομένως, υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία μάθαιναν κάποια ξένη γλώσσα (M. O = 2,62) συγκριτικά με τα παιδιά που δε μάθαιναν κάποια ξένη γλώσσα (M. O = 2,03), τα οποία παρουσίασαν συγκριτικά χαμηλότερη επίδοση.

Στον πίνακα 114 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με βάση τις ώρες ενασχόλησής του με το διάβασμα.

Πίνακας 114

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση τις ώρες ενασχόλησης με το διάβασμα*

		Επίδοση			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
Ωρες	M. O	τ. α.	F	p		
Από 0 έως 1	2,27	1,186	8,420	0,000		
Πάνω από 1 έως 2	2,65	1,114				
Πάνω από 2 έως 3	2,73	1,099				
Πάνω από 3 έως 4	2,89	1,090				
Πάνω από 4 έως 5	2,85	1,226				



Πάνω από 5	2,74	1,096
Σύνολο	2,60	1,144

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες ωρών ενασχόλησης με το διάβασμα και στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(5, 1403) = 8,420$ ,  $p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 1 έως 2 ώρες και από 0 έως 1 ώρα, πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα, πάνω από 3 έως 4 ώρες και από 0 έως 1 ώρα. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

#### Πίνακας 115

*Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με το διάβασμα ως προς την επίδοση του παιδιού*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Ωρες διαβάσματος	Ωρες διαβάσματος	Διαφορά μέσων όρων	p
Πάνω από 1 έως 2 ώρες	από 0 έως 1 ώρα	0,389	0,000
Πάνω από 2 έως 3 ώρες	από 0 έως 1 ώρα	0,468	0,000
Πάνω από 3 έως 4 ώρες	από 0 έως 1 ώρα	0,624	0,000

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,389 και η πιθανότητα ήταν  $p < 0,001$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,468 και η πιθανότητα ήταν  $p < 0,001$  και η διαφορά του ζεύγους πάνω από 3 έως 4 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,624 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά που ασχολούνταν καθημερινά με το διάβασμα πάνω από 1 έως 2 ώρες παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση ( $M. O = 2,65$ ) συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν καθημερινά με το διάβασμα το πολύ 1 ώρα ( $M. O = 2,27$ ). Επιπλέον, τα παιδιά που ασχολούνταν καθημερινά με το διάβασμα πάνω από 2 έως 3 ώρες παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση ( $M. O = 2,73$ ) συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν καθημερινά με το διάβασμα το πολύ 1 ώρα ( $M. O = 2,27$ ). Ακολούθως, τα παιδιά που ασχολούνταν καθημερινά με το διάβασμα πάνω από 3 έως 4 ώρες παρουσίασαν καλύτερη επίδοση ( $M. O = 2,89$ ) συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν καθημερινά με το διάβασμα το πολύ 1 ώρα ( $M. O = 2,27$ ).

Στον πίνακα 116 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με βάση την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της

εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου και της σχολικής επίδοσης του παιδιού:  $t(543,776) = 4,931$ ,  $p < 0,001$ .

Πίνακας 116

*Σύγκριση της επίδοσης με την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου*

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p
Εκμάθηση Μουσικού Οργάνου	Ναι	2,86	1,099	4,931	0,000
	Όχι	2,52	1,145		

Επομένως, υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία μάθαιναν ένα μουσικό όργανο (M. O = 2,86) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία δε μάθαιναν (M. O = 2,52).

Στον πίνακα 117 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση την παροχή βοήθειας από τους γονείς στο διάβασμα των παιδιών.

Πίνακας 117

*Σύγκριση της επίδοσης με την παροχή βοήθειας από τους γονείς του*

Παροχή βοήθειας	M. O	τ. α.	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
			F	p
Από τη Μητέρα	2,58	1,145	0,316	0,813
Από τον Πατέρα	2,59	1,164		
Από τους δύο γονείς	2,64	1,149		
Από κανέναν	2,57	1,137		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην παροχή βοήθειας από τους γονείς και στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(3, 1405) = 0,316$ ,  $p = 0,813$  ns, επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της παροχής βοήθειας από τους γονείς και της επίδοσης του παιδιού.

Στον πίνακα 118 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση τις ώρες ενασχόλησής του με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Πίνακας 118

*Σύγκριση της επίδοσης με τις ώρες ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	F	p
Από 0 έως 1	2,65	1,152	3,247	0,004
Πάνω από 1 έως 2	2,70	1,121		

Πάνω από 2 έως 3	2,38	1,120
Πάνω από 3 έως 4	2,30	1,153
Πάνω από 4 έως 5	2,44	1,188
Πάνω από 5	2,33	1,091
0 ώρες	2,33	1,108
Σύνολο	2,60	1,144

Ακολούθως, η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες ωρών ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(6, 1402) = 3,247, p = 0,004$ . Από τον παραπάνω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 2 έως 3 ώρες, πάνω από 3 έως 4 ώρες, και πάνω από 5 ώρες αντίστοιχα και μεταξύ των ζευγών πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 2 έως 3 ώρες, πάνω από 3 έως 4 ώρες, πάνω από 5 ώρες αντίστοιχα. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

#### Πίνακας 119

##### *Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με τον Η/Υ ως προς την επίδοση*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
LSD			
Ώρες ενασχόλησης με τον Η/Υ	Ώρες ενασχόλησης με τον Η/Υ	Διαφορά μέσων όρων	p
Από 0 έως 1 ώρα	Πάνω από 2 έως 3 ώρες	0,268	0,013
Από 0 έως 1 ώρα	Πάνω από 3 έως 4 ώρες	0,349	0,031
Από 0 έως 1 ώρα	Πάνω από 5 ώρες	0,323	0,033
Πάνω από 1 έως 2 ώρες	Πάνω από 2 έως 3 ώρες	0,317	0,006
Πάνω από 1 έως 2 ώρες	Πάνω από 3 έως 4 ώρες	0,398	0,017
Πάνω από 1 έως 2 ώρες	Πάνω από 5 ώρες	0,372	0,018

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 2 έως 3 ώρες ήταν 0,268 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,013$ , η διαφορά του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 3 έως 4 ώρες ήταν 0,349 και η πιθανότητα  $p = 0,031$  και η διαφορά του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,323 και η πιθανότητα  $p = 0,033$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 2 έως 3 ώρες ήταν 0,317 και η πιθανότητα  $p = 0,006$ , η διαφορά του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 3 έως 4 ώρες ήταν 0,398 και η πιθανότητα  $p = 0,017$ , η διαφορά του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,372 και η πιθανότητα  $p = 0,018$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά που ασχολούνταν καθημερινά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή το πολύ 1 ώρα παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση ( $M. O = 2,65$ ) συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν καθημερινά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πάνω από 2 έως 3 ώρες ( $M. O = 2,38$ ), συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν πάνω από 3

έως 4 ώρες (Μ. Ο = 2,30) και συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν πάνω από 5 ώρες (Μ. Ο = 2,33). Ακολούθως, τα παιδιά που ασχολούνταν καθημερινά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πάνω από 1 έως 2 ώρες παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (Μ. Ο = 2,70) συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν καθημερινά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πάνω από 2 έως 3 ώρες (Μ. Ο = 2,38), συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν πάνω από 3 έως 4 ώρες (Μ. Ο = 2,30), συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν πάνω από 5 ώρες (Μ. Ο = 2,33).

Στον πίνακα 120 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση τις ώρες ενασχόλησής του με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας.

Πίνακας 120

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση τις ώρες ενασχόλησης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης*

Ωρες ενασχόλησης	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ. Ο	τ. α.	F	p
Έως 1 ώρα	2,59	1,118		
Πάνω από 1 έως 2	2,51	1,173		
Πάνω από 2 έως 3	2,37	1,185		
Πάνω από 3 έως 4	2,48	1,201	4,542	0,000
Πάνω από 4 έως 5	2,42	1,379		
Πάνω από 5	2,19	1,076		
0 ώρες	2,90	1,109		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες ωρών ενασχόλησης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(6, 1402) = 4,542$ ,  $p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών 0 ώρες και έως 1 ώρα, 0 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες, 0 ώρες και πάνω από 2 έως 3 ώρες και 0 ώρες και πάνω από 5 ώρες.

Πίνακας 121

*Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Ωρες ενασχόλησης	Ωρες ενασχόλησης	Διαφορά μέσων όρων	p
0 ώρες	Έως 1 ώρα	0,309	0,007
0 ώρες	Πάνω από 1 έως 2 ώρες	0,390	0,004
0 ώρες	Πάνω από 2 έως 3 ώρες	0,538	0,001
0 ώρες	Πάνω από 5 ώρες	0,714	0,008

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους 0 ώρες και έως 1 ώρα ήταν 0,309 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,007$ , η διαφορά του ζεύγους 0 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες ήταν 0,390 και η πιθανότητα  $p = 0,004$  και η διαφορά του ζεύγους 0 ώρες και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,714 και η πιθανότητα  $p = 0,008$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά που δεν ασχολούνταν καθόλου με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (Μ. Ο = 2,90) συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν καθημερινά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας έως 1 ώρα (Μ. Ο = 2,59), συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν καθημερινά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας πάνω από 1 έως 2 ώρες (Μ. Ο = 2,51), συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν καθημερινά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας πάνω από 2 έως 3 ώρες (Μ. Ο = 2,37) και συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν καθημερινά πάνω από 5 ώρες (Μ. Ο = 2,19).

Στον πίνακα 122 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση τις ώρες καθημερινής παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων.

Πίνακας 122

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση τις ώρες παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων*

Ωρες	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ. Ο	τ. α.	F	p
Από 0 έως 1	2,55	1,151		
Πάνω από 1 έως 2	2,59	1,117		
Πάνω από 2 έως 3	2,83	1,138	5,993	0,000
Πάνω από 3 έως 4	2,62	1,107		
Πάνω από 4 έως 5	2,12	1,269		
Πάνω από 5	2,05	1,076		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες των ωρών παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων και στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(5, 1403) = 5,993$ ,  $p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 5 ώρες, πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 5 ώρες, πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα, πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες, πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 5 ώρες. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

## Πίνακας 123

*Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών παρακολούθησης τηλεόρασης ως προς την επίδοση*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Ωρες παρακολούθησης	Ωρες παρακολούθησης	Διαφορά μέσων όρων	p
Από 0 έως 1 ώρα	Πάνω από 5 ώρες	0,497	0,022
Πάνω από 1 έως 2 ώρες	Πάνω από 5 ώρες	0,540	0,009
Πάνω από 2 έως 3 ώρες	Από 0 έως 1 ώρα	0,279	0,014
Πάνω από 2 έως 3 ώρες	Πάνω από 4 έως 5 ώρες	0,709	0,033
Πάνω από 2 έως 3 ώρες	Πάνω από 5 ώρες	0,776	0,000

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,497 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,022$ , η διαφορά του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,540 και η πιθανότητα  $p = 0,009$ , η διαφορά του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,279 και η πιθανότητα  $p = 0,014$ , η διαφορά του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες ήταν 0,709 και η πιθανότητα  $p = 0,033$  και η διαφορά του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,776 και η πιθανότητα  $p = < 0,001$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά που ασχολούνταν το πολύ 1 ώρα καθημερινά με την τηλεόραση παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση ( $M. O = 2,55$ ) συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν πάνω από 5 ώρες ( $M. O = 2,05$ ), ακολούθως τα παιδιά που ασχολούνταν πάνω από 1 έως 2 ώρες παρουσίασαν καλύτερη επίδοση ( $M. O = 2,59$ ) συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν πάνω από 5 ώρες ( $M. O = 2,05$ ). Επιπλέον, τα παιδιά που ασχολούνταν πάνω από 2 έως 3 ώρες καθημερινά με την τηλεόραση παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση ( $M. O = 2,83$ ) συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν πάνω από 4 έως 5 ώρες ( $M. O = 2,12$ ) και συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν πάνω από 5 ώρες ( $M. O = 2,05$ ).

Στον πίνακα 124 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση τις ώρες καθημερινής ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες.

## Πίνακας 124

*Σύγκριση της επίδοσης με τις ώρες ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες*

Ωρες ενασχόλησης	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Έως 1 ώρα	2,51	1,190		
Πάνω από 1 έως 2	2,73	1,109		
Πάνω από 2 έως 3	2,60	1,118	2,684	0,014
Πάνω από 3 έως 4	2,37	1,143		
Πάνω από 4 έως 5	2,50	1,052		

Πάνω από 5	2,47	1,163
0 ώρες	2,31	1,302
Σύνολο	2,60	1,144

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες ωρών ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες και στην επίδοση των παιδιών στο σχολείο:  $F(6, 1402) = 2,684, p = 0,014$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 1 έως 2 ώρες και από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 3 έως 4 ώρες.

### Πίνακας 125

#### Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών αθλητικής δραστηριότητας ως προς την επίδοση

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Ωρες αθλητικής δραστηριότητας	Ωρες αθλητικής δραστηριότητας	Διαφορά μέσων όρων	p
Πάνω από 1 έως 2 ώρες	Από 0 έως 1 ώρα	0,224	0,003
Πάνω από 2 έως 3 ώρες	Πάνω από 3 έως 4 ώρες	0,364	0,003

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,224 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,003$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 3 έως 4 ώρες ήταν 0,364 και η πιθανότητα  $p = 0,003$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά που ασχολούνταν πάνω από 1 έως 2 ώρες καθημερινά με αθλητικές δραστηριότητες παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση ( $M. O = 2,73$ ) συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν το πολύ 1 ώρα ( $M. O = 2,51$ ) και συγκριτικά με τα παιδιά που ασχολούνταν πάνω από 3 έως 4 ώρες καθημερινά με αθλητικές δραστηριότητες ( $M. O = 2,37$ ).

Στον πίνακα 126 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με βάση την κατοχή προσωπικού κινητού τηλεφώνου. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της κατοχής προσωπικού τηλεφώνου από το παιδί και της σχολικής του επίδοσης:  $t(1407) = -4,612, p < 0,001$ .

### Πίνακας 126

#### Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με την κατοχή προσωπικού κινητού τηλεφώνου

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p
Κατοχή Κινητού Τηλεφώνου	Ναι	2,50	1,129	-4,612	0,000
	Όχι	2,80	1,149		

Επομένως, υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία δεν είχαν προσωπικό κινητό τηλέφωνο (M. O = 2,80) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία είχαν προσωπικό κινητό τηλέφωνο (M.O = 2,50).

Στον πίνακα 127 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με βάση τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα του Facebook. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα του Facebook και της σχολικής επίδοσης του παιδιού:  $t(1407) = -8,087, p < 0,001$ .

Πίνακας 127

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με τη χρήση του Facebook*

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p
Χρήση του Facebook	Ναι	2,17	1,110	-8,087	0,000
	Όχι	2,73	1,121		

Επομένως, υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία δε χρησιμοποιούσαν το Facebook (M. O = 2,73) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία το χρησιμοποιούσαν (M.O = 2,17).

Στον πίνακα 128 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με βάση τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα του Twitter. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα του Twitter και της σχολικής επίδοσης του παιδιού:  $t(195,844) = -3,243, p = 0,001$ .

Πίνακας 128

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με τη χρήση του Twitter*

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p
Χρήση Twitter	Ναι	2,33	1,034	-3,243	0,001
	Όχι	2,63	1,152		

Επομένως, υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία δε χρησιμοποιούσαν το Twitter (M. O = 2,63) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία το χρησιμοποιούσαν (M. O = 2,33).



Στον πίνακα 129 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με βάση τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα του Viber. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά, επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της χρήσης του Viber και της σχολικής επίδοσης του παιδιού:  $t(1407) = -1,090$ ,  $p = 0,276$  ns.

Πίνακας 129

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με τη χρήση του Viber*

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p
Χρήση Viber	Ναι	2,57	1,131	-1,090	0,276
	Όχι	2,63	1,159		

Στον πίνακα 130 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με βάση τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα του WhatsApp Messenger. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της χρήσης του WhatsApp Messenger και της σχολικής επίδοσης του παιδιού:  $t(318,958) = -3,237$ ,  $p = 0,001$ .

Πίνακας 130

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με τη χρήση του WhatsApp Messenger*

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p
Χρήση του WhatsApp Messenger	Ναι	2,38	1,076	-3,237	0,001
	Όχι	2,64	1,152		

Επομένως, υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία δε χρησιμοποιούν WhatsApp Messenger (M. O = 2,64) συγκριτικά με τα παιδιά που το χρησιμοποιούσαν (M. O = 2,38).

Στον πίνακα 131 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με βάση τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα του Skype. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά, επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της χρήσης του Skype και της σχολικής επίδοσης του παιδιού:  $t(1407) = -1,307$ ,  $p = 0,191$  ns.

Πίνακας 131

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με τη χρήση του Skype*

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O.	τ. α.	t	p
Χρήση του Skype	Ναι	2,52	1,111	-1,307	0,191
	Όχι	2,62	1,152		

Στον πίνακα 132 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με βάση τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα του Instagram. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά, επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της χρήσης του Instagram και της σχολικής επίδοσης του παιδιού:  $t(1407) = 0,016$ ,  $p = 0,987$  ns.

Πίνακας 132

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με τη χρήση του Instagram*

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O.	τ. α.	t	p
Χρήση του Instagram	Ναι	2,60	1,123	0,016	0,987
	Όχι	2,60	1,154		

Στον πίνακα 133 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με βάση την αντίληψη των παιδιών ως προς τη χρησιμότητα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας στη σχολική επίδοση και γενικότερα στη ζωή. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της αντίληψης των παιδιών ως προς τη χρησιμότητα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας στη σχολική επίδοση και γενικότερα στη ζωή και της σχολικής τους επίδοσης:  $t(1407) = -2,014$ ,  $p = 0,044$ .

Πίνακας 133

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση την αντίληψη για τη χρησιμότητα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας στη σχολική τους επίδοση και γενικότερα στη ζωή τους*

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O.	τ. α.	t	p
Χρησιμότητα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης	Ναι	2,51	1,142	-2,014	0,044
	Όχι	2,64	1,143		

Επομένως, υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία υποστήριζαν πως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας δε χρησιμεύουν στη σχολική τους επίδοση και στη

ζωή τους γενικότερα (Μ. Ο = 2,64), συγκριτικά με εκείνα τα οποία υποστήριζαν πως χρησιμεύουν στη σχολική τους επίδοση και στη ζωή τους γενικότερα (Μ. Ο = 2,51).

Στον πίνακα 134 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με βάση την αντίληψη των παιδιών ως προς τη χρησιμότητα του διαδικτύου στη σχολική επίδοση και γενικότερα στη ζωή. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της αντίληψης των παιδιών ως προς τη χρησιμότητα του διαδικτύου στη σχολική επίδοση και γενικότερα στη ζωή και της σχολικής τους επίδοσης:  $t(1407) = 1,656, p = 0,098$  ns. Επομένως, δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της αντίληψης ως προς τη χρησιμότητα του διαδικτύου και της σχολικής επίδοσης του παιδιού.

Πίνακας 134

*Σύγκριση της επίδοσης με την αντίληψη των παιδιών για τη χρησιμότητα του διαδικτύου στη σχολική επίδοση και γενικότερα στη ζωή τους*

			Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
			Μ. Ο	τ. α.	t	p
Χρησιμότητα του διαδικτύου στην σχολική επίδοση και γενικότερα στη ζωή.	Ναι		2,63	1,138	1,656	0,098
	Όχι		2,53	1,152		

Στον πίνακα 135 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση τις σχέσεις του με τη μητέρα του.

Πίνακας 135

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση τις σχέσεις με τη μητέρα*

			Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
			Μ. Ο	τ. α.	F	p
Πολύ Καλές			2,62	1,140	2,548	0,054
Πότε Καλές Πότε Κακές			2,52	1,163		
Κακές			2,33	1,528		
Πολύ Κακές			1,70	0,675		
Σύνολο			2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τη μητέρα τους και στην επίδοσή του στο σχολείο:  $F(3, 1405) = 2,548, p=0,054$  ns. Επομένως η επίδοση του παιδιού δε σχετίζεται με την ποιότητα των σχέσεών του με τη μητέρα του.

Στον πίνακα 136 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση τις σχέσεις του με τον πατέρα του.

Πίνακας 136

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση τις σχέσεις με τον πατέρα*

Σχέσεις με τον πατέρα	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Πολύ Καλές	2,64	1,139	3,726	0,005
Πότε Καλές Πότε Κακές	2,48	1,162		
Κακές	2,23	1,166		
Πολύ Κακές	1,95	0,921		
Δε ζει	2,00	1,080		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τον πατέρα του και την επίδοσή του στο σχολείο:  $F(4, 1404) = 3,726, p = 0,005$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πολύ καλές και πολύ κακές, πολύ καλές και δε ζει και πότε καλές, πότε κακές και πολύ κακές. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 137

*Πολλαπλές συγκρίσεις της ποιότητας των σχέσεων πατέρα - παιδιού ως προς την επίδοση*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Σχέσεις	Σχέσεις	Διαφορά μέσων όρων	p
Πολύ καλές	Πολύ κακές	0,684	0,006
Πολύ καλές	Δε ζει	0,636	0,045
Πότε καλές πότε κακές	Πολύ κακές	0,532	0,042

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πολύ καλές και πολύ κακές ήταν 0,684 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,006$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πολύ καλές και δε ζει ήταν 0,636 και η πιθανότητα  $p = 0,045$  και η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πότε καλές πότε κακές και πολύ κακές ήταν 0,532 και η πιθανότητα  $p = 0,042$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις με τον πατέρα τους παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (M. O = 2,64) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν πολύ κακές (M. O = 1,95) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δε ζούσε (M. O = 2,00). Τέλος, τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν πότε καλές και πότε κακές σχέσεις

με τον πατέρα τους παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (Μ. Ο = 2,23) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν πολύ κακές (Μ. Ο = 1,95).

Στον πίνακα 138 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των γονιών του.

Πίνακας 138

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση τις σχέσεις μεταξύ των γονιών*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ. Ο	τ. α.	F	p
Πολύ Καλές	2,63	1,144	1,875	0,112
Πότε Καλές Πότε Κακές	2,53	1,127		
Κακές	2,50	1,139		
Πολύ Κακές	2,27	1,218		
Δε ζει ο ένας γονιός	2,00	1,080		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των γονιών των παιδιών και της επίδοσή τους στο σχολείο:  $F(4, 1404) = 1,875, p = 0,112$  ns. Επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ των γονιών και της σχολικής επίδοσης των παιδιών.

Στον πίνακα 139 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του στο σχολείο από τη μητέρα του.

Πίνακας 139

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου από τη μητέρα*

Τρόπος αντιμετώπισης	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ. Ο	τ. α.	F	p
Απαιτεί να Αριστεύω	2,72	1,133	6,018	0,000
Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	2,49	1,116		
Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί	2,73	1,182		
Δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς	2,00	1,414		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες του τρόπου αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα του και στην επίδοσή του στο σχολείο:  $F(3, 1405) = 6,018, p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών απαιτεί να αριστεύω και απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς,

απαιτεί να αριστεύω και δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς, δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς και δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς.

#### Πίνακας 140

*Πολλαπλές συγκρίσεις των τρόπων αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα ως προς την επίδοση του*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Τρόπος αντιμετώπισης προόδου	Τρόπος αντιμετώπισης προόδου	Διαφορά μέσων όρων	p
Απαιτεί να αριστεύω	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	0,229	0,002
Απαιτεί να αριστεύω	Δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς	0,719	0,031
Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	0,240	0,002
Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί	Δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς	0,731	0,029

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους απαιτεί να αριστεύω και απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς ήταν 0,229 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,002$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους απαιτεί να αριστεύω και δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς ήταν 0,719 και η πιθανότητα  $p = 0,031$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς ήταν 0,240 και η πιθανότητα  $p = 0,002$  και η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς ήταν 0,731 και η πιθανότητα  $p = 0,029$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων η μητέρα απαιτούσε να αριστεύουν παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (Μ. Ο = 2,72) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα απαιτούσε να έχουν καλούς βαθμούς (Μ. Ο = 2,49) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν ασχολούνταν καθόλου με τους βαθμούς τους (Μ. Ο = 2,00).

Τέλος, τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν ενοχλούνταν με τους βαθμούς τους παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (Μ. Ο = 2,73) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα απαιτούσε να έχουν καλούς βαθμούς (Μ. Ο = 2,49) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν ασχολούνταν καθόλου με τους βαθμούς τους (Μ. Ο = 2,00).

Στον πίνακα 141 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του στο σχολείο από τον πατέρα του.

Πίνακας 141

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα του*

Τρόπος αντιμετώπισης προόδου	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Απαιτεί να αριστεύω	2,62	1,122	3,662	0,006
Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	2,54	1,137		
Δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί	2,76	1,137		
Δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς	2,30	1,340		
Δε ζει	2,00	1,080		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες του τρόπου αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα του και στην επίδοσή του στο σχολείο:  $F(4, 1404) = 3,662$ ,  $p = 0,006$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί και απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 142

*Πολλαπλές συγκρίσεις των τρόπων αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα του ως προς την επίδοσή του*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Τρόπος αντιμετώπισης προόδου	Τρόπος αντιμετώπισης προόδου	Διαφορά μέσω όρων	p
Δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	0,216	0,042

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ήταν 0,216 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,042$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δεν ενοχλούνταν με τους βαθμούς παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (M. O = 2,76) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας απαιτούσε να έχουν καλούς βαθμούς (M. O = 2,54).

Στον πίνακα 143 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση τη συχνότητα των τσακωμών του με τον πατέρα του.

Πίνακας 143

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση τη συχνότητα των τσακωμών με τον πατέρα*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Συχνότητα τσακωμών				
Μερικές φορές	2,73	1,118		
Πολύ συχνά	2,40	1,213		
Ποτέ	2,53	1,136		
Κάθε μέρα	1,70	1,020	8,279	0,000
Δε ζει	2,00	1,080		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες που αναφέρονται στη συχνότητα των τσακωμών του παιδιού με τον πατέρα του και στην επίδοσή τους στο σχολείο:  $F(4, 1404) = 8,279, p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών μερικές φορές και πολύ συχνά, μερικές φορές και ποτέ, μερικές φορές και κάθε μέρα. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 144

*Πολλαπλές συγκρίσεις της συχνότητας των τσακωμών του παιδιού με τον πατέρα του ως προς την επίδοσή του*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Συχνότητα τσακωμών	Συχνότητα τσακωμών	Διαφορά μέσωσ όρων	p
Μερικές φορές	Πολύ συχνά	0,332	0,028
Μερικές φορές	Κάθε μέρα	1,034	0,000

Η διαφορά των μέσωσ όρων του ζεύγους μερικές φορές και πολύ συχνά ήταν 0,332 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,028$ , η διαφορά των μέσωσ όρων του ζεύγους μερικές φορές και κάθε μέρα ήταν 1,034 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν μερικές φορές με τον πατέρα τους παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (M. O = 2,73) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν πολύ συχνά (M. O = 2,40) και συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν κάθε μέρα με τον πατέρα τους (M. O = 1,70).



Στον πίνακα 145 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση τη συχνότητα των τσακωμών του με τη μητέρα του.

Πίνακας 145

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση τη συχνότητα των τσακωμών του παιδιού με τη μητέρα του*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Συχνότητα τσακωμών				
Μερικές φορές	2,70	1,127		
Πολύ συχνά	2,52	1,240		
Ποτέ	2,46	1,116	4,656	0,003
Κάθε μέρα	2,56	1,188		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες αναφορικά με τη συχνότητα των τσακωμών του παιδιού με τη μητέρα του και την επίδοσή του στο σχολείο:  $F(3, 1405) = 4,656, p = 0,003$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών μερικές φορές και ποτέ.

Πίνακας 146

*Πολλαπλές συγκρίσεις των συχνοτήτων των τσακωμών του παιδιού με τη μητέρα του*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Τρόπος αντιμετώπισης προόδου	Τρόπος αντιμετώπισης προόδου	Διαφορά μέσων όρων	p
Μερικές φορές	Ποτέ	0,244	0,002

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους μερικές φορές και ποτέ ήταν 0,244 και η πιθανότητα  $p = 0,002$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν μερικές φορές με τη μητέρα τους παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση (M. O = 2,70), συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία δε τσακώνονταν ποτέ με τη μητέρα τους (M. O = 2,46).

Στον πίνακα 147 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης των παιδιών με βάση τους τρόπους πειθούς που χρησιμοποιεί ο πατέρας τους.

Πίνακας 147

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση τους τρόπους πειθούς του πατέρα*

Τρόποι πειθούς	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Με συζήτηση	2,60	1,143		
Με φωνές	2,55	1,147	1,471	0,184
Με απειλές	2,75	1,118		

Με ανταλλάγματα	2,70	1,141
Με τιμωρίες	2,18	1,168
Με ξύλο	1,80	1,304
Δε Ζει	2,00	1,080
Σύνολο	2,60	1,144

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες που αναφέρονται στους τρόπους πειθούς που χρησιμοποιεί ο πατέρας του παιδιού και στην επίδοσή του στο σχολείο:  $F(6, 1402) = 1,471, p = 0,184$  ns. Επομένως η επίδοση του παιδιού δε σχετίζεται με τους τρόπους πειθούς που χρησιμοποιεί ο πατέρας του.

Στον πίνακα 148 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση τους τρόπους πειθούς που χρησιμοποιεί η μητέρα του.

#### Πίνακας 148

##### *Σύγκριση της επίδοσης με βάση τους τρόπους πειθούς της μητέρας*

Τρόποι πειθούς	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Με συζήτηση	2,58	1,131		
Με φωνές	2,48	1,287		
Με απειλές	2,92	1,060		
Με ανταλλάγματα	2,77	1,168	1,284	0,268
Με τιμωρίες	2,81	1,123		
Με ξύλο	2,88	1,356		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες αναφορικά με τους τρόπους πειθούς που χρησιμοποιεί η μητέρα του παιδιού και την επίδοσή του στο σχολείο:  $F(5, 1403) = 1,284, p = 0,268$  ns. Επομένως η επίδοση του παιδιού δε σχετίζεται με τους τρόπους πειθούς που χρησιμοποιεί η μητέρα του.

Στον πίνακα 149 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση την αντίληψη του παιδιού για το αν θα πρέπει πάει πανεπιστήμιο για να κάνει τη δουλειά που θέλει όταν μεγαλώσει. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της αντίληψης των παιδιών για το αν θα πρέπει πάνε πανεπιστήμιο για να κάνουν τη δουλειά που θέλουν όταν μεγαλώσουν και της σχολικής τους επίδοσης:  $t(1407) = 6,014, p < 0,001$ .

Πίνακας 149

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση την αντίληψή του παιδιού για το αν θα πρέπει πάει πανεπιστήμιο για να κάνει τη δουλειά που θέλει όταν μεγαλώσει*

	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
		M. Ο	τ. α.	t	p
Πρέπει να πας πανεπιστήμιο για να κάνεις τη δουλειά που θέλεις όταν μεγαλώσεις;	Ναι	2,66	1,129	6,014	0,000
	Όχι	2,09	1,133		

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα μέσων όρων, υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία πίστευαν πως θα πρέπει να πάνε στο πανεπιστήμιο για να κάνουν τη δουλειά που θέλουν όταν μεγαλώσουν (M. Ο = 2,66) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία δεν πίστευαν πως θα πρέπει να πάνε (M. Ο = 2,09).

Στον πίνακα 150 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση την αντίληψη των γονιών του για το αν θα πρέπει να σπουδάσει όταν μεγαλώσει.

Πίνακας 150

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση την αντίληψη των γονιών του παιδιού για το αν θα πρέπει να σπουδάσει όταν μεγαλώσει*

Αντίληψη γονέων	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. Ο	τ. α.	F	p
Μόνο η μητέρα	2,16	1,146	8,416	0,000
Μόνο ο πατέρας	1,83	,924		
Και οι δύο γονείς	2,65	1,125		
Δεν ενδιαφέρονται για τις σπουδές του παιδιού	2,40	1,263		
Δε θέλουν να σπουδάσει το παιδί τους	1,65	1,169		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες αναφορικά με την αντίληψη των γονιών σε ό,τι αφορά στις σπουδές του παιδιού τους και στην επίδοσή του στο σχολείο:  $F(4, 1404) = 8,416$ ,  $p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών και οι δύο γονείς και μόνο η μητέρα, και οι δύο γονείς και μόνο ο πατέρας, και οι δύο γονείς και δε θέλουν να σπουδάσει το παιδί τους.

Πίνακας 151

*Πολλαπλές συγκρίσεις των συχνοτήτων των αντιλήψεων των γονιών του για το αν θα πρέπει να σπουδάσει το παιδί τους όταν μεγαλώσει ως προς την επίδοσή του*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Αντίληψη γονέων	Αντίληψη γονέων	Διαφορά μέσων όρων	p
Και οι δύο γονείς	Μόνο η μητέρα	0,493	0,012
Και οι δύο γονείς	Μόνο ο πατέρας	0,817	0,020
Και οι δύο γονείς	Δε θέλουν να σπουδάσει το παιδί τους	1,004	0,003

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους και οι δύο γονείς και μόνο η μητέρα ήταν 0,493 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,012$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους και οι δύο γονείς και μόνο ο πατέρας ήταν 0,817 και η πιθανότητα  $p = 0,020$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους και οι δύο γονείς και δε θέλουν να σπουδάσει το παιδί τους ήταν 1,004 και η πιθανότητα  $p = 0,003$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων και οι δύο γονείς ήθελαν να σπουδάσουν παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση ( $M. O = 2,65$ ) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ήθελε μόνο η μητέρα ( $M. O = 2,16$ ), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ήθελε μόνο ο πατέρας ( $M. O = 1,83$ ) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων κανένας από τους δύο γονείς δεν ήθελε να σπουδάσουν ( $M. O = 1,65$ ).

Στον πίνακα 152 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης με βάση τη θέληση του παιδιού να πάει στο πανεπιστήμιο όταν μεγαλώσει. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της θέλησης των παιδιών να πάνε πανεπιστήμιο όταν μεγαλώσουν και της σχολικής τους επίδοσης:  $t(1407) = 6,363$ ,  $p < 0,001$ .

Πίνακας 152

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση τη θέλησή του να πάει στο πανεπιστήμιο*

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p
Θες να πας στο	Ναι	2,67	1,127	6,363	0,000
Πανεπιστήμιο;	Όχι	2,07	1,137		

Επομένως, υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ήθελαν να πάνε στο πανεπιστήμιο όταν μεγαλώσουν ( $M. O = 2,67$ ) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία δεν ήθελαν ( $M. O = 2,07$ ).

Στον πίνακα 153 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση τη θέλησή του να ακολουθήσει το επάγγελμα των γονιών του.

Πίνακας 153

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση τη θέλησή του παιδιού να ακολουθήσει το επάγγελμα των γονιών του*

Επάγγελμα	Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. Ο	τ. α.	F	p
Της Μητέρας	2,63	1,134	1,059	0,347
Του Πατέρα	2,50	1,163		
Κανενός	2,62	1,140		
Σύνολο	2,60	1,144		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες που αναφέρονται στη θέληση του παιδιού να ακολουθήσει το επάγγελμα των γονιών του και στην επίδοσή του στο σχολείο:  $F(2, 1406) = 1,059, p < 0,347$  ns. Επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της επίδοσης του παιδιού και της θέλησής του να ακολουθήσει το επάγγελμα των γονιών του.

Στον πίνακα 154 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με τη θέληση του πατέρα του να ακολουθήσει το επάγγελμά του. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της θέλησης του πατέρα να ακολουθήσει το παιδί το επάγγελμά του, επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της θέλησης του πατέρα να ακολουθήσει το παιδί το επάγγελμά του και της σχολικής του επίδοσης:  $t(1395) = -1,694, p < 0,091$  ns.

Πίνακας 154

*Σύγκριση της επίδοσης με βάση τη θέληση του πατέρα να ακολουθήσει το επάγγελμά του το παιδί του*

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. Ο	τ. α.	t	p
Ο Πατέρας σου θέλει να ακολουθήσεις το επάγγελμά του;	Ναι	2,50	1,148	-1,694	0,091
	Όχι	2,63	1,141		

Στον πίνακα 155 παρουσιάζεται η σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με τη θέληση της μητέρας του να ακολουθήσει το επάγγελμά της. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της θέλησης της μητέρας να ακολουθήσει το παιδί το

επάγγελμά της, επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της θέλησης της μητέρας να ακολουθήσει το παιδί το επάγγελμά της και της σχολικής του επίδοσης:  $t(1407) = -0,862, p < 0,080$  ns.

Πίνακας 155

*Σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με βάση τη θέληση της μητέρας να ακολουθήσει το επάγγελμά της*

		Επίδοση		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. Ο	τ. α.	t	p
Η μητέρα σου θέλει να ακολουθήσεις το επάγγελμά της;	Ναι	2,53	1,118	-0,862	0,080
	Όχι	2,61	1,147		

Στους πίνακες 156 και 157 που ακολουθούν παρουσιάζεται η ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της επίδοσης των μαθητών με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών.

Πίνακας 156

*Συσχέτιση επίδοσης με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή*

Σύνοψη Μοντέλου			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
R	R <sup>2</sup>	Προσαρμοσμένο R <sup>2</sup>	F	p
0,595 <sup>a</sup>	0,354	0,351	109,568	0,000 <sup>b</sup>

a. Predictors: (Constant), Δημοφιλής στην παρέα φίλων και συγγενών, πειθαρχία, αυτοπεποίθηση, συνεργασίμος/η, ηγετική πρωτοβουλία, υπακοή, ανάπτυξη πρωτοβουλίας

b. Predictors: (Constant), Δημοφιλής στην παρέα φίλων και συγγενών, πειθαρχία, αυτοπεποίθηση, συνεργασίμος/η, ηγετική πρωτοβουλία, υπακοή, ανάπτυξη πρωτοβουλίας

Το μοντέλο παλινδρόμησης που δημιουργήθηκε μετά τη συμμετοχή όλων των μεταβλητών εμφανίζει  $R^2 = 0,354$  και προβλέπει το 35,4% των περιπτώσεων. Επίσης, από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας φαίνεται πως η συσχέτιση της εξαρτημένης μεταβλητής με τις ανεξάρτητες δεν είναι μηδενική, επομένως υπάρχουν μεταβλητές που την προβλέπουν.

Πίνακας 157

*Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της επίδοσης των μαθητών*

Προβλεπτικές Μεταβλητές	Συντελεστές <sup>a</sup>			
	B	β	t	p
Ανάπτυξη πρωτοβουλίας	0,482	0,296	9,303	0,000
Συνεργασία	0,270	0,125	3,994	0,000
Πειθαρχία	0,260	0,134	3,784	0,000
Αυτοπεποίθηση	0,190	0,110	3,623	0,000
Υπακοή	0,113	0,055	1,509	0,131
Ηγετική προσωπικότητα	0,053	0,035	1,088	0,277
Δημοφιλία στην παρέα	0,186	0,113	4,119	0,000

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, σε ό,τι αφορά στην πρόβλεψη της επίδοσης των μαθητών, τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετέχουν στο μοντέλο που δημιουργήθηκε είναι με σειρά σημαντικότητας η ανάπτυξη πρωτοβουλίας ( $\beta = 0,296$ , θετική επιρροή), η πειθαρχία ( $\beta = 0,134$ , θετική επιρροή), η ανάπτυξη συνεργασίας ( $\beta = 0,125$ , θετική επιρροή), η δημοφιλία στην παρέα φίλων και συγγενών ( $\beta = 0,113$ , θετική επιρροή) και η αυτοπεποίθηση ( $\beta = 0,110$ , θετική επιρροή).

### 7.2.2. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων Εκπαιδευτικών Προσδοκιών

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι συγκρίσεις μέσω των όρων και οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών σε ό,τι αφορά στις εκπαιδευτικές προσδοκίες των παιδιών και πιο συγκεκριμένα στην επιθυμία τους να πάνε στο πανεπιστήμιο όταν μεγαλώσουν.

Στον πίνακα 158 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω των όρων της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με το φύλο τους. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της επιθυμίας των παιδιών να πάνε στο πανεπιστήμιο και του φύλου τους:  $t(1278,643) = 4,990$ ,  $p < 0,001$ .

Πίνακας 158

*Σύγκριση μέσω των όρων αναφορικά με το φύλο και την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

		Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
Φύλο	Αγόρι Κορίτσι	M. O	τ. α.	t	p
		1,16	0,367	4,990	0,000
		1,08	0,264		

Επομένως, υψηλότερη επιθυμία παρουσίασαν τα αγόρια (M. O = 1,16) συγκριτικά με τα κορίτσια (M. O = 1,08) σε ό,τι αφορά στην επιθυμία τους να πάνε στο πανεπιστήμιο όταν μεγαλώσουν.

Στον πίνακα 159 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με βάση τον τόπο διαμονής τους.

Πίνακας 159

*Σύγκριση μέσω των όρων αναφορικά τον τόπο κατοικίας και την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

		Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
Τόπος κατοικίας	M. O	τ. α.	F	p	
Χωριό	1,20	0,402	5,135	0,002	
Κωμόπολη	1,12	0,326			
Πόλη	1,09	0,287			
Αστικό Κέντρο	1,12	0,320			
Σύνολο	1,12	0,323			

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στον τόπο κατοικίας και στην επιθυμία των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(3, 1405) = 5,135$ ,  $p = 0,002$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς



σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών χωριού και πόλης, όπως και χωριού και αστικού κέντρου. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 160

*Πολλαπλές συγκρίσεις του τόπου κατοικίας ως προς την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων				
Tukey HSD				
Τόπος κατοικίας	Τόπος κατοικίας	Διαφορά μέσων όρων	p	
Χωριό	Πόλη	0,111	0,001	
Χωριό	Αστικό κέντρο	0,086	0,012	

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους χωριού και πόλης ήταν 0,111 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,001$  και η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους χωριού και αστικού κέντρου ήταν 0,086 και η πιθανότητα  $p = 0,012$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά τα οποία έμεναν σε χωριό παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο ( $M. O = 1,20$ ) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία έμεναν σε αστικό κέντρο ( $M. O = 1,12$ ) και συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία έμεναν σε πόλη ( $M. O = 1,09$ ).

Στον πίνακα 161 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με βάση την οικογενειακή κατάσταση των γονιών τους.

Πίνακας 161

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των γονέων και την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Οικογενειακή κατάσταση	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p	
Παντρεμένοι	1,12	0,321	0,261	0,853	
Χωρισμένοι	1,13	0,337			
Σε διάσταση	1,08	0,282			
Δε ζει ο ένας	1,17	0,389			
Σύνολο	1,12	0,323			

Ακολούθως, η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση των γονέων και στην επιθυμία των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(3, 1405) = 0,261$ ,  $p = 0,853$  ns. Επομένως, δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της οικογενειακής κατάστασης των γονέων και της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο.

Στον πίνακα 162 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με βάση τη σειρά γέννησής τους.

Πίνακας 162

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τη σειρά γέννησης και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Σειρά γέννησης	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. Ο	τ. α.	F	p
Το πρώτο παιδί	1,09	0,286		
Το δεύτερο παιδί	1,13	0,333		
Το τρίτο παιδί	1,17	0,379		
Το τέταρτο παιδί	1,12	0,331	4,771	0,000
Το πέμπτο παιδί	1,43	0,514		
Το έκτο παιδί	1,00	0,000		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη σειρά γέννησης του παιδιού και στην επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(5, 1403) = 4,771, p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών το τρίτο με το πρώτο παιδί, το πέμπτο με το πρώτο παιδί, το πέμπτο με το δεύτερο παιδί, το πέμπτο με το τρίτο παιδί και το πέμπτο με το τέταρτο κατά σειρά παιδί. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 163

*Πολλαπλές συγκρίσεις της σειράς γέννησης ως προς την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Σειρά γέννησης	Σειρά γέννησης	Διαφορά μέσων όρων	p
Το τρίτο παιδί	Το πρώτο παιδί	0,083	0,033
Το πέμπτο παιδί	Το πρώτο παιδί	0,339	0,001
Το πέμπτο παιδί	Το δεύτερο παιδί	0,302	0,007
Το πέμπτο παιδί	Το τρίτο παιδί	0,256	0,047
Το πέμπτο παιδί	Το τέταρτο παιδί	0,307	0,025

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους το τρίτο με το πρώτο παιδί ήταν 0,083 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,033$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους το πέμπτο με το πρώτο ήταν 0,339 και η πιθανότητα  $p = 0,001$ , η διαφορά του ζεύγους το πέμπτο με το δεύτερο παιδί ήταν 0,302 και η πιθανότητα  $p = 0,007$ , η διαφορά του ζεύγους το πέμπτο με το τρίτο παιδί ήταν 0,256 και η πιθανότητα  $p = 0,047$  και η διαφορά του ζεύγους το πέμπτο με το τέταρτο παιδί ήταν 0,307 και η πιθανότητα  $p = 0,025$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα τρίτα κατά σειρά γέννησης παιδιά παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (Μ. Ο = 1,17) συγκριτικά με τα πρωτότοκα παιδιά (Μ. Ο = 1,09). Ακολούθως, τα πέμπτα κατά σειρά γέννησης παιδιά παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (Μ. Ο = 1,43) συγκριτικά με τα πρωτότοκα παιδιά (Μ. Ο = 1,09), τα δευτερότοκα παιδιά (Μ. Ο = 1,13), συγκριτικά με τα τρίτα κατά σειρά γέννησης παιδιά (Μ. Ο = 1,17) και συγκριτικά με τα τέταρτα κατά σειρά γέννησης παιδιά (Μ. Ο = 1,12).

Στον πίνακα 164 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα τους.

Πίνακας 164

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με το επίπεδο μόρφωσης του πατέρα και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Επίπεδο μόρφωσης	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ. Ο	τ. α.	F	p
Δημοτικό	1,16	0,370		
Γυμνάσιο	1,16	0,372		
Λύκειο	1,14	0,352		
Πανεπιστήμιο	1,05	0,221	8,699	0,000
Τεχνική/Ανώτερη Σχολή	1,08	0,270		
Δεν έχει πάει Σχολείο	1,39	0,502		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο μόρφωσης του πατέρα του παιδιού και στην επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(5, 1403) = 8,699, p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών δημοτικό και πανεπιστήμιο, γυμνάσιο και πανεπιστήμιο, λύκειο και πανεπιστήμιο, δεν έχει πάει σχολείο και γυμνάσιο, δεν έχει πάει σχολείο και λύκειο, δεν έχει πάει σχολείο και πανεπιστήμιο, δεν έχει πάει σχολείο και τεχνική/άνωτερη σχολή. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

## Πίνακας 165

*Πολλαπλές συγκρίσεις του επιπέδου μόρφωσης του πατέρα ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Επίπεδο μόρφωσης	Επίπεδο μόρφωσης	Διαφορά μέσων όρων	p
Δημοτικό	Πανεπιστήμιο	0,110	0,020
Γυμνάσιο	Πανεπιστήμιο	0,113	0,000
Λύκειο	Πανεπιστήμιο	0,093	0,000
Δεν έχει πάει σχολείο	Γυμνάσιο	0,224	0,046
Δεν έχει πάει σχολείο	Λύκειο	0,244	0,018
Δεν έχει πάει σχολείο	Πανεπιστήμιο	0,337	0,000
Δεν έχει πάει σχολείο	Τεχνική-Ανώτερη σχολή	0,310	0,001

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δημοτικό και πανεπιστήμιο ήταν 0,110 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,020$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους γυμνάσιο και πανεπιστήμιο ήταν 0,113 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ , η διαφορά του ζεύγους λύκειο και πανεπιστήμιο ήταν 0,093 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ , η διαφορά του ζεύγους δεν έχει πάει σχολείο και γυμνάσιο ήταν 0,224 και η πιθανότητα  $p = 0,046$ , η διαφορά του ζεύγους δεν έχει πάει σχολείο και λύκειο ήταν 0,244 και η πιθανότητα  $p = 0,018$ , η διαφορά του ζεύγους δεν έχει πάει σχολείο και πανεπιστήμιο ήταν 0,337 και η πιθανότητα  $p < 0,001$  και η διαφορά του ζεύγους δεν έχει πάει σχολείο και τεχνική/άνωτερη σχολή ήταν 0,310 και η πιθανότητα  $p = 0,001$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει μόνο το δημοτικό παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (M. O = 1,16) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει τις σπουδές του στο πανεπιστήμιο (M. O = 1,05). Ακολούθως, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει μόνο το γυμνάσιο παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (M. O = 1,16) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει τις σπουδές του στο πανεπιστήμιο (M. O = 1,05). Επιπρόσθετα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει μόνο το λύκειο παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (M. O = 1,14) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει τις σπουδές του στο πανεπιστήμιο (M. O = 1,05).

Ακόμα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δεν είχε πάει σχολείο παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (M. O = 1,39) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει μόνο το γυμνάσιο (M. O = 1,16), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει μόνο το λύκειο (M. O = 1,14), με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει τις σπουδές του στο πανεπιστήμιο (M. O = 1,05) και συγκριτικά με

τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει τις σπουδές του σε μία τεχνική/ανώτερη σχολή (M. O = 1,08).

Στον πίνακα 166 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας τους.

Πίνακας 166

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με το επίπεδο μόρφωσης της μητέρας και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Δημοτικό	1,18	0,385		
Γυμνάσιο	1,14	0,349		
Λύκειο	1,14	0,345		
Πανεπιστήμιο	1,08	0,265	4,535	0,000
Τεχνική/Ανώτερη Σχολή	1,08	0,273		
Δεν έχει πάει Σχολείο	1,28	0,458		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο μόρφωσης της μητέρας του παιδιού σε ό,τι αφορά στην επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(5, 1403) = 4,535, p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών δημοτικό και πανεπιστήμιο, λύκειο και πανεπιστήμιο, δεν έχει πάει σχολείο και πανεπιστήμιο και δεν έχει πάει σχολείο και τεχνική/ανώτερη σχολή.

Πίνακας 167

*Πολλαπλές συγκρίσεις του επιπέδου μόρφωσης της μητέρας ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Επίπεδο μόρφωσης	Επίπεδο μόρφωσης	Διαφορά μέσων όρων	p
Δημοτικό	Πανεπιστήμιο	0,102	0,043
Λύκειο	Πανεπιστήμιο	0,062	0,038
Δεν έχει πάει σχολείο	Πανεπιστήμιο	0,204	0,024
Δεν έχει πάει σχολείο	Τεχνική-Ανώτερη σχολή	0,199	0,046

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δημοτικό και πανεπιστήμιο ήταν 0,102 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,043$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους λύκειο και πανεπιστήμιο ήταν 0,062 και η πιθανότητα  $p = 0,038$ , η διαφορά του ζεύγους δεν έχει πάει σχολείο και πανεπιστήμιο ήταν 0,204 και η πιθανότητα  $p = 0,024$  και η διαφορά του ζεύγους δεν έχει πάει

σχολείο και τεχνική/ανώτερη σχολή ήταν 0,199 και η πιθανότητα  $p = 0,046$ . Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει μόνο το δημοτικό παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο ( $M. O = 1,18$ ) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει τις σπουδές της στο πανεπιστήμιο ( $M. O = 1,08$ ). Ακολούθως, τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει μόνο το λύκειο παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο ( $M. O = 1,14$ ) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει τις σπουδές της στο πανεπιστήμιο ( $M. O = 1,08$ ). Ακόμα, τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν είχε πάει σχολείο παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο ( $M. O = 1,28$ ), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει τις σπουδές της στο πανεπιστήμιο ( $M. O = 1,08$ ) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει τις σπουδές της σε μία τεχνική/ανώτερη σχολή ( $M. O = 1,08$ ).

Στον πίνακα 168 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με τις ώρες απουσίας του πατέρα από το σπίτι.

#### Πίνακας 168

Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις ώρες απουσίας του πατέρα από το σπίτι και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο

Ωρες απουσίας	M. O	τ. α.	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο	
			F	p
Καθόλου	1,10	0,301	0,193	0,965
Λίγες	1,11	0,314		
Αρκετές	1,12	0,325		
Σχεδόν όλη μέρα	1,13	0,334		
Δε μένει στο σπίτι	1,10	0,308		
Δε Ζει	1,15	0,376		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ώρες απουσίας του πατέρα από το σπίτι και στην επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(5, 1403) = 0,193$ ,  $p = 0,965$  ns. Επομένως, δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των ωρών απουσίας του πατέρα από το σπίτι και της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.

Στον πίνακα 169 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο με τις ώρες απουσίας της μητέρας από το σπίτι.

Πίνακας 169

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις ώρες απουσίας της μητέρας από το σπίτι και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Ωρες απουσίας	Μ. Ο	τ. α.	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο	
			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
			F	p
Καθόλου	1,11	0,313	1,266	0,281
Λίγες	1,10	0,303		
Αρκετές	1,13	0,341		
Σχεδόν όλη μέρα	1,16	0,368		
Δε μένει στο σπίτι	1,25	0,500		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ώρες απουσίας της μητέρας από το σπίτι και στην επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(4, 1404) = 1,266, p = 0,281$  ns. Επομένως, δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των ωρών απουσίας της μητέρας από το σπίτι και της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.

Στον πίνακα 170 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο με την εργασιακή κατάσταση των γονέων τους.

Πίνακας 170

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την εργασιακή κατάσταση των γονέων και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Εργασιακή κατάσταση	Μ. Ο	τ. α.	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο	
			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
			F	p
Δουλεύουν και οι Δύο	1,11	0,319	0,445	0,721
Μόνο ο Πατέρας	1,13	0,339		
Μόνο η Μητέρα	1,10	0,298		
Κανένας από τους Δύο	1,18	0,405		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην εργασιακή κατάσταση των γονέων και στην επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(3, 1405) = 0,445, p = 0,721$  ns. Επομένως, δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της εργασιακής κατάστασης των γονέων και της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.

Στον πίνακα 171 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο με την οικονομική κατάσταση των γονέων τους.

Πίνακας 171

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την οικονομική κατάσταση των γονέων και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. Ο	τ. α.	F	p
Έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	1,11	0,315	1,185	0,306
Έχει πολλά χρήματα	1,12	0,328		
Δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	1,15	0,360		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην οικονομική κατάσταση των γονέων και στην επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(2, 1406) = 1,185, p = 0,306$  ns. Επομένως, δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της οικονομικής κατάστασης των γονέων και της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.

Στον πίνακα 172 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο με την ενασχόληση των γονέων με το διάβασμα.

Πίνακας 172

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την ενασχόληση των γονέων με το διάβασμα και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. Ο	τ. α.	F	p
Ενασχόληση με το διάβασμα			8,296	0,000
Η μητέρα	1,12	0,329		
Ο πατέρας	1,05	0,209		
Και οι δύο γονείς	1,06	0,240		
Κανένας από τους δύο	1,16	0,371		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ενασχόληση των γονέων με το διάβασμα βιβλίων και στην επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(3, 1405) = 8,296, p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών η μητέρα και οι δύο γονείς, κανένας από τους γονείς και ο πατέρας, κανένας από τους δύο γονείς και οι δύο γονείς. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.



## Πίνακας 173

*Πολλαπλές συγκρίσεις της ενασχόλησης των γονέων με το διάβασμα ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Ενασχόληση με το διάβασμα	Ενασχόληση με το διάβασμα	Διαφορά μέσων όρων	p
Μητέρα	Και οι δύο γονείς	0,062	0,029
Κανένας από τους δύο	Πατέρας	0,119	0,008
Κανένας από τους δύο	Και οι δύο γονείς	0,103	0,000

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους η μητέρα και οι δύο γονείς ήταν 0,062 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,026$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους κανένας από τους γονείς και ο πατέρας ήταν 0,119 και η πιθανότητα  $p = 0,008$ , η διαφορά του ζεύγους κανένας από τους δύο γονείς και οι δύο γονείς ήταν 0,103 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές. Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων μόνο η μητέρα διάβαζε βιβλία παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (Μ. Ο = 1,12) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων και οι δύο γονείς διάβαζαν βιβλία (Μ. Ο = 1,06). Ακολούθως, τα παιδιά των οποίων κανένας από τους γονείς δε διάβαζε βιβλία παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (Μ. Ο = 1,16) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων μόνο ο πατέρας διάβαζε βιβλία (Μ. Ο = 1,05) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων και οι δύο γονείς διάβαζαν βιβλία (Μ. Ο = 1,06).

Στον πίνακα 174 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με την ύπαρξη προσωπικού δωματίου του παιδιού. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της επιθυμίας των παιδιών να πάνε στο πανεπιστήμιο και της ύπαρξης προσωπικού δωματίου:  $t(1407) = -1,989$ ,  $p = 0,047$ .

## Πίνακας 174

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την ύπαρξη προσωπικού δωματίου του παιδιού και την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		Μ. Ο	τ. α.	t	p
Προσωπικό Δωμάτιο	Ναι	1,11	0,307	-1,989	0,047
	Όχι	1,14	0,351		

Επομένως, υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο όταν μεγαλώσουν παρουσίασαν τα παιδιά που δεν είχαν προσωπικό δωμάτιο (Μ. Ο = 1,14) συγκριτικά με τα παιδιά που είχαν (Μ. Ο = 1,11).

Στον πίνακα 175 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με την επιλογή του χώρου διαβάσματος του παιδιού. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά, επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της επιλογής του χώρου διαβάσματος και της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο:

- ✓ Διάβασμα στο δωμάτιό μου:  $t(645,59) = -1,033, p = 0,302$  ns.
- ✓ Διάβασμα στην κουζίνα:  $t(1407) = -0,289, p = 0,772$  ns.
- ✓ Διάβασμα στο σαλόνι:  $t(885,17) = 0,090, p = 0,928$  ns.
- ✓ Διάβασμα στο δωμάτιο των γονιών:  $t(113,32) = 1,130, p = 0,261$  ns.
- ✓ Διάβασμα στο χολ:  $t(26,583) = 1,298, p = 0,205$  ns.

#### Πίνακας 175

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την επιλογή του χώρου διαβάσματος και την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

		Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. Ο	τ. α.	t	p
Διάβασμα στο δωμάτιό μου	Ναι	1,11	0,316	-1,033	0,302
	Όχι	1,13	0,340		
Διάβασμα στην κουζίνα	Ναι	1,11	0,317	-0,289	0,928
	Όχι	1,12	0,324		
Διάβασμα στο σαλόνι	Ναι	1,12	0,324	0,090	0,928
	Όχι	1,12	0,322		
Διάβασμα στο δωμάτιο των γονιών	Ναι	1,16	0,365	1,130	0,261
	Όχι	1,11	0,319		
Διάβασμα στο Χολ	Ναι	1,22	0,424	1,298	0,205
	Όχι	1,12	0,320		

Στον πίνακα 176 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με την ύπαρξη μορφωσιογόνου περιβάλλοντος στο σπίτι του παιδιού. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως τα στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα αφορούσαν στην ύπαρξη βιβλιοθήκης, εγκυκλοπαίδειας και μουσικού οργάνου:

- ✓ Ύπαρξη βιβλιοθήκης με εξωσχολικά βιβλία:  $t(1290,88) = -3,044, p = 0,002$ .
- ✓ Ύπαρξη εγκυκλοπαίδειας:  $t(1351,76) = -3,196, p = 0,001$ .
- ✓ Ύπαρξη τηλεφώνου:  $t(305,007) = -1,565, p = 0,119$  ns.
- ✓ Ύπαρξη ηλεκτρονικού υπολογιστή:  $t(1407) = 0,793, p = 0,428$  ns.
- ✓ Ύπαρξη τάμπλετ:  $t(723,422) = -1,728, p = 0,084$  ns.
- ✓ Ύπαρξη μουσικού οργάνου:  $t(1301,00) = -2,566, p = 0,010$ .

Πίνακας 176

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την ύπαρξη μορφωσιογόνου περιβάλλοντος στο σπίτι και την επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p
Υπαρξη Βιβλιοθήκης	Ναι	1,09	0,290	-3,044	0,002
	Όχι	1,15	0,353		
Υπαρξη Εγκυκλοπαίδειας	Ναι	1,09	0,280	-3,196	0,001
	Όχι	1,14	0,346		
Υπαρξη τηλεφώνου	Ναι	1,11	0,315	-1,565	0,119
	Όχι	1,15	0,359		
Υπαρξη Ηλεκτρονικού Υπολογιστή	Ναι	1,12	0,327	0,793	0,428
	Όχι	1,11	0,308		
Υπαρξη Τάμπλετ	Ναι	1,11	0,310	-1,728	0,084
	Όχι	1,14	0,349		
Υπαρξη Μουσικού Οργάνου	Ναι	1,09	0,288	-2,566	0,010
	Όχι	1,13	0,342		

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα μέσων όρων, τα παιδιά στο σπίτι των οποίων δεν υπήρχε βιβλιοθήκη με εξωσχολικά βιβλία (M. O = 1,15), εγκυκλοπαίδεια (M. O = 1,14) και μουσικό όργανο (M. O = 1,13) παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με τα παιδιά που στο σπίτι τους διέθεταν βιβλιοθήκη με εξωσχολικά βιβλία (M. O = 1,09), εγκυκλοπαίδεια (M. O = 1,09) και μουσικό όργανο (M. O = 1,09), ενώ οι υπόλοιπες διαστάσεις του μορφωσιογόνου περιβάλλοντος φάνηκε να μην επηρεάζουν την επιθυμία των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο.

Στον πίνακα 177 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως δεν προκύπτει στατιστικώς σημαντικό αποτέλεσμα επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της παρακολούθησης ιδιαίτερων μαθημάτων και της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $t(1407) = 0,785$ ,  $p = 0,433$  ns.

Πίνακας 177

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων από το παιδί και την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p
Ιδιαίτερα Μαθήματα	Ναι	1,13	0,337	0,785	0,433
	Όχι	1,11	0,318		

Στον πίνακα 178 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας για σπουδές στο πανεπιστήμιο με τις ώρες διαβάσματος του παιδιού.

Πίνακας 178

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις ώρες διαβάσματος και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Ωρες διαβάσματος	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. Ο	τ. α.	F	p
Από 0 έως 1 ώρα	1,17	0,378		
Πάνω από 1 έως 2 ώρες	1,12	0,322		
Πάνω από 2 έως 3 ώρες	1,06	0,235		
Πάνω από 3 έως 4 ώρες	1,09	0,285	3,884	0,002
Πάνω από 4 έως 5 ώρες	1,15	0,366		
Πάνω από 5 ώρες	1,09	0,288		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες των ωρών διαβάσματος και στην επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(5, 1403) = 3,884$ ,  $p = 0,002$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 2 έως 3 ώρες. Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 179

*Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με το διάβασμα ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Ωρες Ενασχόλησης με το διάβασμα	Ωρες Ενασχόλησης με το διάβασμα	Διαφορά μέσων όρων	p
Από 0 έως 1 ώρα	Πάνω από 2 έως 3 ώρες	0,113	0,000

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ήταν 0,113 και η πιθανότητα ήταν  $p < 0,001$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά τα οποία διάβαζαν έως μία ώρα τη μέρα παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (M. Ο = 1,17) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία διάβαζαν πάνω από 2 έως 3 ώρες καθημερινά (M. Ο = 1,06).

Στον πίνακα 180 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο με την παροχή βοήθειας από τους γονείς.

Πίνακας 180

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την παροχή βοήθειας από τους γονείς και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O.	τ. α.	F	p
Η μητέρα	1,13	0,331	1,980	0,115
Ο πατέρας	1,10	0,300		
Και οι δύο γονείς	1,09	0,282		
Κανένας από τους δύο	1,14	0,345		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες παροχής βοήθειας από τους γονείς και στην επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(3, 1405) = 1,980, p = 0,115$  ns. Επομένως, δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της παροχής βοήθειας από τους γονείς και της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.

Στον πίνακα 181 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο με τον χρόνο καθημερινής ενασχόλησής του με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Πίνακας 181

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τον χρόνο ενασχόλησης του παιδιού με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Ώρες ενασχόλησης	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O.	τ. α.	F	p
Από 0 έως 1 ώρα	1,08	0,270	6,826	0,000
Πάνω από 1 έως 2 ώρες	1,14	0,351		
Πάνω από 2 έως 3 ώρες	1,12	0,327		
Πάνω από 3 έως 4 ώρες	1,25	0,434		
Πάνω από 4 έως 5 ώρες	1,21	0,409		
Πάνω από 5 ώρες	1,28	0,452		
0 ώρες	1,07	0,252		
Σύνολο	1,12	0,323		

Ακολούθως, η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ώρες καθημερινής ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και στην επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(6, 1402) = 6,826, p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών

συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και από 0 έως 1 ώρα, πάνω από 3 έως 4 και από 0 έως 1 ώρα, πάνω από 5 ώρες και από 0 έως 1 ώρα, πάνω από 5 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες, πάνω από 5 ώρες και πάνω από 2 έως 3 ώρες, πάνω από 5 ώρες και 0 ώρες.

### Πίνακας 182

*Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με τον Η/Υ ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Ωρες Ενασχόλησης	Ωρες Ενασχόλησης	Διαφορά μέσων όρων	p
Πάνω από 1 έως 2 ώρες	Από 0 έως 1 ώρα	0,064	0,029
Πάνω από 3 έως 4 ώρες	Από 0 έως 1 ώρα	0,166	0,005
Πάνω από 5 ώρες	Από 0 έως 1 ώρα	0,200	0,000
Πάνω από 5 ώρες	Πάνω από 1 έως 2 ώρες	0,135	0,035
Πάνω από 5 ώρες	Πάνω από 2 έως 3 ώρες	0,158	0,023
Πάνω από 5 ώρες	0 ώρες	0,212	0,013

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,064 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,029$ , η διαφορά του ζεύγους πάνω από 3 έως 4 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,166 και η πιθανότητα  $p = 0,005$ , η διαφορά του ζεύγους περισσότερες από 5 και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,200 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ , η διαφορά του ζεύγους πάνω από 5 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες ήταν 0,135 και η πιθανότητα  $p = 0,035$  και η διαφορά του ζεύγους πάνω από 5 ώρες και πάνω από 2 έως 3 ώρες ήταν 0,158 και η πιθανότητα  $p = 0,023$ . Τέλος, η διαφορά του ζεύγους πάνω από 5 ώρες και 0 ώρες ήταν 0,212 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,013$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πάνω από 1 έως 2 ώρες τη μέρα παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (Μ. Ο = 1,14) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν το πολύ 1 ώρα τη μέρα (Μ. Ο = 1,08). Ακολούθως, τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πάνω από 3 έως 4 ώρες τη μέρα παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (Μ. Ο = 1,25) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν το πολύ 1 ώρα τη μέρα (Μ. Ο = 1,08).

Ακόμα, τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πάνω από 5 ώρες τη μέρα παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (Μ. Ο = 1,28) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν το πολύ 1 ώρα τη μέρα (Μ. Ο = 1,08), συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν πάνω από 1 έως 2 ώρες τη μέρα (Μ. Ο = 1,14), συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν πάνω από 2 έως 3 ώρες τη μέρα (Μ. Ο = 1,12)

και συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (M. O = 1,07).

Στον πίνακα 183 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο με τον χρόνο καθημερινής ενασχόλησής του με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας.

Πίνακας 183

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τον χρόνο ενασχόλησης του παιδιού με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Ωρες ενασχόλησης	M. O	τ. α.	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο	
			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
			F	p
Από 0 έως 1 ώρα	1,11	0,307		
Πάνω από 1 έως 2 ώρες	1,12	0,323		
Πάνω από 2 έως 3 ώρες	1,17	0,377		
Πάνω από 3 έως 4 ώρες	1,09	0,288	2,686	0,013
Πάνω από 4 έως 5 ώρες	1,08	0,289		
Πάνω από 5 ώρες	1,30	0,463		
0 ώρες	1,11	0,314		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ώρες καθημερινής ενασχόλησης του παιδιού με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και στην επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(6, 1402) = 2,686, p = 0,013$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 5 ώρες και από 0 έως 1 ώρα, πάνω από 5 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες, πάνω από 5 ώρες και 0 ώρες. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 184

*Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Ωρες Ενασχόλησης	Ωρες Ενασχόλησης	Διαφορά μέσων όρων	p
Πάνω από 5 ώρες	Από 0 έως 1 ώρα	0,192	0,007
Πάνω από 5 ώρες	Πάνω από 1 έως 2 ώρες	0,180	0,025
Πάνω από 5 ώρες	0 ώρες	0,187	0,019

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 5 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,192 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,007$ , η διαφορά του ζεύγους πάνω από 5 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες ήταν 0,180 και η πιθανότητα  $p = 0,025$ , η διαφορά του ζεύγους περισσότερες από 5 ώρες

και 0 ώρες ήταν 0,187 και η πιθανότητα  $p = 0,019$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας πάνω από 5 ώρες τη μέρα παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (Μ. Ο = 1,30) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν το πολύ 1 ώρα τη μέρα (Μ. Ο = 1,11), συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν πάνω από 1 έως 2 ώρες τη μέρα (Μ. Ο = 1,12) και συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου μέσα στη μέρα με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας (Μ. Ο = 1,11).

Στον πίνακα 185 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο με τον χρόνο καθημερινής παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων.

#### Πίνακας 185

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τον χρόνο καθημερινής παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Ωρες Παρακολούθησης	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ. Ο	τ. α.	F	p
Από 0 έως 1 ώρα	1,13	0,342		
Πάνω από 1 έως 2 ώρες	1,10	0,294		
Πάνω από 2 έως 3 ώρες	1,11	0,312		
Πάνω από 3 έως 4 ώρες	1,09	0,291	2,241	0,048
Πάνω από 4 έως 5 ώρες	1,24	0,436		
Πάνω από 5 ώρες	1,19	0,398		
Σύνολο	1,12	0,323		

Ακολούθως, η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ώρες καθημερινής παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων από το παιδί και στην επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(5, 1403) = 2,241$ ,  $p = 0,048$ . Από τον παρακάτω πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 4 έως 5 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες, πάνω από 4 έως 5 ώρες και πάνω από 3 έως 4 ώρες, πάνω από 5 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.



Πίνακας 186

*Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών παρακολούθησης τηλεόρασης ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Ωρες Παρακολούθησης	Ωρες Παρακολούθησης	Διαφορά μέσων όρων	p
Πάνω από 4 έως 5 ώρες	Πάνω από 1 έως 2 ώρες	0,145	0,028
Πάνω από 4 έως 5 ώρες	Πάνω από 3 έως 4 ώρες	0,148	0,046
Πάνω από 5 ώρες	Πάνω από 1 έως 2 ώρες	0,098	0,030

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 4 έως 5 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες ήταν 0,145 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,028$ , η διαφορά του ζεύγους πάνω από 4 έως 5 ώρες και πάνω από 3 έως 4 ώρες ήταν 0,148 και η πιθανότητα  $p = 0,046$  και η διαφορά του ζεύγους πάνω από 5 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες ήταν 0,098 και η πιθανότητα  $p = 0,030$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν με καθημερινή παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων πάνω από 4 έως 5 ώρες παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (M. O = 1,24) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν με καθημερινή παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων πάνω από 1 έως 2 ώρες (M. O = 1,10) και συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν με καθημερινή παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων πάνω από 3 έως 4 ώρες (M. O = 1,09). Τέλος, τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν με την καθημερινή παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων πάνω από 5 ώρες τη μέρα παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (M. O = 1,19) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν με την καθημερινή παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων πάνω από 1 έως 2 ώρες (M. O = 1,10).

Στον πίνακα 187 παρουσιάζεται η σύγκριση της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο με τον χρόνο καθημερινής ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες.

Πίνακας 187

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τον χρόνο ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
Ωρες ενασχόλησης	M. O	τ. α.	F	p
Από 0 έως 1 ώρα	1,13	0,334	1,507	0,172
Πάνω από 1 έως 2 ώρες	1,09	0,288		
Πάνω από 2 έως 3 ώρες	1,15	0,354		
Πάνω από 3 έως 4 ώρες	1,11	0,314		
Πάνω από 4 έως 5 ώρες	1,12	0,327		
Πάνω από 5 ώρες	1,14	0,345		
0 ώρες	1,25	0,447		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ώρες καθημερινής ενασχόλησης του παιδιού με αθλητικές δραστηριότητες και στην επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(6, 1402) = 1,507, p = 0,172$  ns. Επομένως, δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της ενασχόλησης του παιδιού με αθλητικές δραστηριότητες και της επιθυμίας του για σπουδές στο πανεπιστήμιο.

Στον πίνακα 188 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με την αντίληψή τους αναφορικά με τη χρησιμότητα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας στην επίδοσή τους, αλλά και γενικότερα στη ζωή τους. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της αντίληψης των παιδιών για τη χρησιμότητα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας στην επίδοσή τους, αλλά και γενικότερα στη ζωή τους και στην επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $t(776,64) = -3,255, p = 0,001$ .

#### Πίνακας 188

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά την αντίληψη των παιδιών για τη χρησιμότητα των μεσών κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και την επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο				Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O.	τ. α.	t	p
Τα Μέσα Κοινωνική Δικτύωσης βοηθούν στη σχολική επίδοση και γενικότερα στη ζωή;	Ναι	1,16	0,367	- 3,255	0,001
	Όχι	1,10	0,296		

Επομένως, τα παιδιά που πιστεύουν στη χρησιμότητα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας στην επίδοση και γενικότερα στη ζωή τους παρουσιάζουν υψηλότερη επιθυμία (M. O = 1,16) συγκριτικά με τα παιδιά που δεν πιστεύουν σε αυτήν (M. O = 1,10).

Στον πίνακα 189 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με την αντίληψή τους αναφορικά με τη χρησιμότητα του διαδικτύου στην επίδοσή τους, αλλά και γενικότερα στη ζωή τους. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά, επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των αντιλήψεων των παιδιών για τη χρησιμότητα του διαδικτύου στην επίδοση και γενικότερα στη ζωή και της επιθυμίας τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $t(1051,840) = 1,499, p = 0,134$  ns.

## Πίνακας 189

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την αντίληψη των παιδιών για τη χρησιμότητα του διαδικτύου και την επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

		Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. Ο	τ. α.	t	p
Το Διαδίκτυο βοηθά στη Σχολική	Ναι	1,13	,333	1,499	0,134
επίδοση και γενικότερα στη Ζωή;	Όχι	1,10	,301		

Στον πίνακα 190 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με τις σχέσεις μεταξύ μητέρας και παιδιού.

## Πίνακας 190

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ μητέρας και παιδιού και την επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

		Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. Ο	τ. α.	F	p
Πολύ Καλές		1,11	0,314	4,465	0,004
Πότε Καλές Πότε Κακές		1,16	0,364		
Κακές		1,67	0,577		
Πολύ Κακές		1,00	0,000		
Σύνολο		1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις σχέσεις μητέρας και παιδιού και της επιθυμίας του για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(3, 1405) = 4,465$ ,  $p = 0,004$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών κακές και πολύ καλές, κακές και πότε καλές, πότε κακές, κακές και πολύ κακές. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

## Πίνακας 191

*Πολλαπλές συγκρίσεις της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ παιδιού και μητέρας ως προς την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Σχέσεις	Σχέσεις	Διαφορά μέσων όρων	p
Κακές	Πολύ καλές	0,556	0,015
Κακές	Πότε καλές πότε κακές	0,511	0,032
Κακές	Πολύ κακές	0,667	0,009

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους κακές και πολύ καλές ήταν 0,556 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,015$ , η διαφορά του ζεύγους κακές και πότε καλές πότε κακές ήταν 0,511 και η πιθανότητα  $p = 0,032$  και η διαφορά του ζεύγους κακές και πολύ κακές ήταν 0,667 και η

πιθανότητα  $p = 0,009$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν κακές σχέσεις με τη μητέρα τους παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (Μ. Ο = 1,67) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις με τη μητέρα τους (Μ. Ο = 1,11), συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν τότε καλές και τότε κακές σχέσεις με τη μητέρα τους (Μ. Ο = 1,16) και συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν πολύ κακές σχέσεις με τη μητέρα τους (Μ. Ο = 1,00).

Στον πίνακα 192 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω των όρων της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με τις σχέσεις τους με τον πατέρα τους.

### Πίνακας 192

*Σύγκριση μέσω των όρων αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ πατέρα και παιδιού και την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ. Ο	τ. α.	F	p
Πολύ Καλές	1,11	0,315		
Πότε Καλές Πότε Κακές	1,15	0,357		
Κακές	1,15	0,376	0,699	0,593
Πολύ Κακές	1,14	0,359		
Δε Ζει	1,15	0,376		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις σχέσεις πατέρα και παιδιού και στην επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(4, 1404) = 0,699, p = 0,593$  ns. Επομένως, δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των σχέσεων μεταξύ του πατέρα και του παιδιού και της επιθυμίας του για σπουδές στο πανεπιστήμιο.

Στον πίνακα 193 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω των όρων της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των γονιών τους.

### Πίνακας 193

*Σύγκριση μέσω των όρων αναφορικά με τις σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Μ. Ο	τ. α.	F	p
Πολύ Καλές	1,10	,305		
Πότε Καλές Πότε Κακές	1,17	,377		
Κακές	1,21	,418	2,851	0,023
Πολύ Κακές	1,12	,326		

Δε Ζει ο Ένας	1,15	,376
Σύνολο	1,12	,323

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των γονιών του παιδιού και στην επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(4, 1404) = 2,851, p = 0,023$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ του ζεύγους πότε καλές, πότε κακές και πολύ καλές σχέσεις. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

#### Πίνακας 194

*Πολλαπλές συγκρίσεις της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ των γονέων ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων			
Tukey HSD			
Σχέσεις	Σχέσεις	Διαφορά μέσωσ όρων	p
Πότε καλές πότε κακές	Πολύ καλές	0,067	0,027

Η διαφορά των μέσωσ όρων του ζεύγους ήταν 0,67 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,027$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων οι γονείς διατηρούσαν μεταξύ τους πότε καλές και πότε κακές σχέσεις παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (Μ. Ο = 1,17) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων οι γονείς διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις μεταξύ τους (Μ. Ο = 1,10).

Στον πίνακα 195 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσωσ όρων της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου τους από τη μητέρα τους.

#### Πίνακας 195

*Σύγκριση μέσωσ όρων αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα του και την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

	Μ. Ο	τ. α.	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
			F	p
Απαιτεί να αριστεύω	1,10	0,301		
Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	1,13	0,336		
Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί	1,10	0,301	2,7681	0,041
Δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς	1,33	0,492		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα του και στην επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(3, 1405) = 2,7681, p = 0,041$ . Από τον

παραπάνω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς και απαιτεί να αριστεύω, δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς και απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς, δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς και δεν την ενοχλούν οι βαθμοί. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

#### Πίνακας 196

*Πολλαπλές συγκρίσεις των τρόπων αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα ως προς την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Πίνακας Πολλαπλών Συγκρίσεων				
Tukey HSD				
Τρόποι αντιμετώπισης	Τρόποι αντιμετώπισης	Διαφορά μέσων όρων	p	
Δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς	Απαιτεί να αριστεύω	0,233	0,014	
Δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	0,204	0,030	
Δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς	Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί	0,233	0,014	

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς και απαιτεί να αριστεύω ήταν 0,233 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,014$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς και απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς ήταν 0,204 και η πιθανότητα  $p = 0,030$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς και δεν την ενοχλούν οι βαθμοί ήταν 0,233 και η πιθανότητα  $p = 0,014$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς τους παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο (Μ. Ο = 1,33) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα απαιτούσε να αριστεύουν (Μ. Ο = 1,10), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα απαιτούσε να έχουν καλούς βαθμούς (Μ. Ο = 1,13) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους (Μ. Ο = 1,10).

Στον πίνακα 197 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου τους από τον πατέρα τους.

#### Πίνακας 197

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα του και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο			
	Μ. Ο	τ. α.	F	p
Απαιτεί να αριστεύω	1,09	0,286	3,473	0,008
Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	1,14	0,347		
Δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί μου	1,09	0,283		

Δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς μου	1,23	0,424
Δε ζει	1,15	0,376
Σύνολο	1,12	0,323

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα και στην επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(4, 1404) = 3,473, p = 0,008$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς και απαιτεί να αριστεύω, απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς και δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί, δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς και απαιτεί να αριστεύω, δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς και δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

### Πίνακας 198

*Πολλαπλές συγκρίσεις των τρόπων αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα ως προς την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

LSD			
Τρόποι αντιμετώπισης	Τρόποι αντιμετώπισης	Διαφορά μέσων όρων	p
Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	Απαιτεί να αριστεύω	0,050	0,017
Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	Δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί	0,052	0,018
Δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς	Απαιτεί να αριστεύω	0,137	0,007
Δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς	Δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί	0,139	0,007

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς και απαιτεί να αριστεύω ήταν 0,050 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,017$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς και δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί ήταν 0,052 και η πιθανότητα  $p = 0,018$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς και απαιτεί να αριστεύω ήταν 0,137 και η πιθανότητα  $p = 0,007$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς και δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί ήταν 0,139 και η πιθανότητα  $p = 0,007$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας απαιτούσε να έχουν καλούς βαθμούς ( $M. O = 1,14$ ) παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας απαιτούσε να αριστεύουν ( $M. O = 1,09$ ) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους ( $M. O = 1,09$ ). Ακόμα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δεν ασχολούνταν καθόλου με τους βαθμούς τους ( $M. O = 1,23$ ) παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία να πάνε στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας απαιτούσε να αριστεύουν ( $M. O = 1,09$ ) ή δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους ( $M. O = 1,09$ ).

Στον πίνακα 199 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο με τη συχνότητα τσακωμών με τον πατέρα του.

Πίνακας 199

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τη συχνότητα τσακωμών του παιδιού με τον πατέρα και την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Συχνότητα	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Μερικές φορές	1,11	0,314		
Πολύ Συχνά	1,19	0,398		
Ποτέ	1,10	0,299	6,541	0,000
Κάθε Μέρα	1,39	0,499		
Δε Ζει	1,15	0,376		
Σύνολο	1,12	0,323		

Ακολούθως, η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη συχνότητα τσακωμών του παιδιού με τον πατέρα του και στην επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(4, 1404) = 6,541, p < 0,001$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών πολύ συχνά και ποτέ, κάθε μέρα και μερικές φορές και κάθε μέρα και ποτέ. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 200

*Πολλαπλές συγκρίσεις της συχνότητας τσακωμών του παιδιού με τον πατέρα ως προς την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο			
LSD			
Συχνότητα τσακωμών	Συχνότητα τσακωμών	Διαφορά μέσων όρων	p
Πολύ συχνά	Ποτέ	0,096	0,026
Κάθε μέρα	Μερικές φορές	0,281	0,000
Κάθε μέρα	Ποτέ	0,292	0,000

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πολύ συχνά και ποτέ ήταν 0,096 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,026$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους κάθε μέρα και μερικές φορές ήταν 0,281 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους κάθε μέρα και ποτέ ήταν 0,292 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν πολύ συχνά με τον πατέρα τους παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο (M. O = 1,19) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία δεν τσακώνονταν ποτέ με τον πατέρα τους (M. O = 1,10). Ακολούθως, τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν κάθε μέρα με τον πατέρα τους παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο (M.



O = 1,39) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν μερικές φορές με τον πατέρα τους (M. O = 1,11) και συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία δεν τσακώνονταν ποτέ με τον πατέρα τους (M. O = 1,10).

Στον πίνακα 201 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω των όρων της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο με τη συχνότητα τσακωμών με τη μητέρα του.

#### Πίνακας 201

*Σύγκριση μέσω των όρων αναφορικά με τη συχνότητα τσακωμών του παιδιού με τη μητέρα και την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Συχνότητα τσακωμών				
Μερικές φορές	1,11	0,316		
Πολύ Συχνά	1,15	0,356		
Ποτέ	1,11	0,317	0,767	0,513
Κάθε Μέρα	1,15	0,366		
Σύνολο	1,12	0,323		

Ακολούθως, η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικός σημαντική διαφορά ανάμεσα στη συχνότητα τσακωμών του παιδιού με τη μητέρα του και στην επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(3, 1405) = 0,767$   $p = 0,513$  ns. Επομένως, δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της συχνότητας τσακωμών με τη μητέρα και της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.

Στον πίνακα 202 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω των όρων της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο με τους τρόπους πειθούς που χρησιμοποιεί ο πατέρας του.

#### Πίνακας 202

*Σύγκριση μέσω των όρων αναφορικά με τους τρόπους πειθούς του πατέρα και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Τρόπος πειθούς	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Με συζήτηση	1,11	0,316		
Με φωνές	1,14	0,350		
Με απειλές	1,05	0,224		
Με ανταλλάγματα	1,17	0,376		
Με τιμωρίες	1,00	0,000	1,650	0,130
Με ξύλο	1,40	0,548		
Δε ζει	1,15	0,376		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους τρόπους πειθούς που χρησιμοποιεί ο πατέρας του παιδιού και στην επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(6, 1402) = 1,650, p = 0,130$  ns. Επομένως, δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των τρόπων πειθούς που χρησιμοποιεί ο πατέρας και της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο.

Στον πίνακα 203 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω όρων της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο με τους τρόπους πειθούς που χρησιμοποιεί η μητέρα του.

Πίνακας 203

*Σύγκριση μέσω όρων αναφορικά με τους τρόπους πειθούς της μητέρας και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Τρόπος πειθούς	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	M. O	τ. α.	F	p
Με συζήτηση	1,11	0,316		
Με φωνές	1,21	0,411		
Με απειλές	1,04	0,204		
Με ανταλλάγματα	1,12	0,326	2,245	0,048
Με τιμωρίες	1,05	0,218		
Με ξύλο	1,25	0,463		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους τρόπους πειθούς που χρησιμοποιεί η μητέρα του παιδιού και στην επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(5, 1403) = 2,245, p = 0,048$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών με φωνές και με συζήτηση, με φωνές και με απειλές, με φωνές και με τιμωρίες. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 204

*Πολλαπλές συγκρίσεις των τρόπων πειθούς της μητέρας ως προς την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο			
LSD			
Τρόπος πειθούς	Τρόπος πειθούς	Διαφορά μέσω όρων	p
Με φωνές	Με συζήτηση	0,099	0,006
Με φωνές	Με απειλές	0,170	0,022
Με φωνές	Με τιμωρίες	0,164	0,037

Η διαφορά των μέσω όρων του ζεύγους με φωνές και με συζήτηση ήταν 0,099 και η πιθανότητα ήταν  $p = 0,006$ . Η διαφορά των μέσω όρων του ζεύγους με φωνές και με απειλές

ήταν 0,170 και η πιθανότητα  $p = 0,022$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους με φωνές και με τιμωρίες ήταν 0,164 και η πιθανότητα  $p = 0,037$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων η μητέρα χρησιμοποιούσε σαν τρόπο πειθούς τις φωνές παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο (Μ. Ο = 1,21) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα χρησιμοποιούσε σαν τρόπο πειθούς τη συζήτηση (Μ. Ο = 1,11), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα χρησιμοποιούσε σαν τρόπο πειθούς τις απειλές (Μ. Ο = 1,04) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα χρησιμοποιούσε σαν τρόπο πειθούς τις τιμωρίες (Μ. Ο = 1,05).

Στον πίνακα 205 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με το προφίλ της μητέρας σύμφωνα με την άποψη των παιδιών. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα προέκυψαν σε ό,τι αφορά στον χαρακτηρισμό της μητέρας ως στοργικής και καλής μητέρας:

- ✓ Αυστηρή μητέρα:  $t(256,69) = 1,686, p = 0,093$  ns.
- ✓ Τρυφερή μητέρα:  $t(1407) = 0,597, p = 0,551$  ns.
- ✓ Βίαη μητέρα:  $t(8,042) = 1,300, p = 0,230$  ns.
- ✓ Στοργική μητέρα:  $t(799,84) = -3,665, p < 0,001$ .
- ✓ Καταπιεστική μητέρα:  $t(1407) = -0,266, p = 0,790$  ns.
- ✓ Καλή μητέρα:  $t(223,774) = -3,297, p = 0,001$ .

#### Πίνακας 205

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με το προφίλ της μητέρας και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Προφίλ μητέρας		Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		Μ. Ο	τ. α.	t	p
Αυστηρή Μητέρα	Ναι	1,16	0,365	1,686	0,093
	Όχι	1,11	0,315		
Τρυφερή Μητέρα	Ναι	1,12	0,329	0,597	0,551
	Όχι	1,11	0,317		
Βίαη Μητέρα	Ναι	1,33	0,500	1,300	0,230
	Όχι	1,12	0,321		
Στοργική Μητέρα	Ναι	1,07	0,257	-3,665	0,000
	Όχι	1,13	0,340		
Καταπιεστική Μητέρα	Ναι	1,11	0,313	-0,266	0,790
	Όχι	1,12	0,323		
Καλή Μητέρα	Ναι	1,10	0,306	-3,297	0,001
	Όχι	1,21	0,405		

Αναλυτικότερα, τα παιδιά τα οποία υποστήριζαν πως η μητέρα τους δεν ήταν στοργική (Μ. Ο = 1,13) παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με εκείνα που δήλωσαν πως ήταν στοργική (Μ. Ο = 1,07). Αντίστοιχα, τα παιδιά που δήλωσαν πως η μητέρα τους δεν ήταν καλή μητέρα (Μ. Ο = 1,21) παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με εκείνα που χαρακτήρισαν ως καλή μητέρα (Μ. Ο = 1,10) τη μητέρα τους.

Στον πίνακα 206 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω των όρων της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με το προφίλ του πατέρα κατά την άποψη των παιδιών. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα προέκυψαν σε ό,τι αφορά στον χαρακτηρισμό του πατέρα ως στοργικού και καλού πατέρα:

- ✓ Αυστηρός πατέρας:  $t(361,07) = 1,295, p = 0,196$  ns.
- ✓ Τρυφερός πατέρας:  $t(901,05) = -0,074, p = 0,941$  ns.
- ✓ Βίαιος πατέρας:  $t(17,214) = 1,491, p = 0,154$  ns.
- ✓ Στοργικός πατέρας:  $t(626,57) = -3,074, p = 0,002$ .
- ✓ Καταπιεστικός πατέρας:  $t(1395) = 0,581, p = 0,561$  ns.
- ✓ Καλός πατέρας:  $t(213,17) = -2,178, p = 0,031$ .

#### Πίνακας 206

*Σύγκριση μέσω των όρων αναφορικά με το προφίλ του πατέρα και την επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Προφίλ πατέρα	Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		Μ. Ο	τ. α.	t	p
Αυστηρός πατέρας	Ναι	1,14	0,350	1,295	0,196
	Όχι	1,11	0,315		
Τρυφερός πατέρας	Ναι	1,12	0,321	-0,074	0,941
	Όχι	1,12	0,323		
Βίαιος πατέρας	Ναι	1,28	0,461	1,491	0,154
	Όχι	1,12	0,320		
Στοργικός πατέρας	Ναι	1,07	0,263	-3,074	0,002
	Όχι	1,13	0,336		
Καταπιεστικός πατέρας	Ναι	1,14	0,348	,581	0,561
	Όχι	1,12	0,321		
Καλός πατέρας	Ναι	1,11	0,312	-2,178	0,031
	Όχι	1,17	0,380		

Αναλυτικότερα, τα παιδιά τα οποία υποστήριζαν πως ο πατέρας τους δεν ήταν στοργικός (Μ. Ο = 1,13) παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με εκείνα που δήλωσαν πως ήταν στοργικός (Μ. Ο = 1,07). Αντίστοιχα, τα παιδιά που δήλωσαν

πως ο πατέρας τους δεν ήταν καλός πατέρας (M. O = 1,17) παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με εκείνα που τον χαρακτήρισαν καλό πατέρα (M. O = 1,11).

Στον πίνακα 207 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω των όρων της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο με την αντίληψή του αναφορικά με το αν θεωρεί τις σπουδές στο πανεπιστήμιο προϋπόθεση για να κάνει τη δουλειά που θέλει όταν μεγαλώσει. Όπως φαίνεται παρακάτω, ο στατιστικός έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (Independent Samples t-test) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της αντίληψης των παιδιών και της επιθυμίας τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $t(166,940) = -13,885, p < 0,001$ .

#### Πίνακας 207

*Σύγκριση μέσω των όρων αναφορικά με την αντίληψη των παιδιών για την ανάγκη πανεπιστημιακής μόρφωσης ως προϋπόθεση για να κάνουν τη δουλειά που θέλουν και την επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

		Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	t	p
Πρέπει να πας στο πανεπιστήμιο για να κάνεις τη δουλειά που θέλεις;	Ναι	1,06	0,230	-13,885	0,000
	Όχι	1,60	0,491		

Επομένως, τα παιδιά τα οποία δε θεωρούσαν πως οι σπουδές αποτελούσαν προϋπόθεση για να κάνουν τη δουλειά που θέλουν όταν μεγαλώσουν παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο (M. O = 1,60) συγκριτικά με εκείνα που δήλωσαν πως οι σπουδές αποτελούσαν προϋπόθεση για να κάνουν τη δουλειά που θέλουν όταν μεγαλώσουν (M. O = 1,06)

Στον πίνακα 208 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω των όρων της επιθυμίας του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο με την επιθυμία των γονέων του σε ό,τι αφορά στις σπουδές τους.

#### Πίνακας 208

*Σύγκριση μέσω των όρων αναφορικά με την επιθυμία των γονέων των παιδιών σε ό,τι αφορά την επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

		Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		M. O	τ. α.	F	p
Η μητέρα		1,32	0,469	70,546	0,000
Ο πατέρας		1,22	0,428		
Και οι δύο γονείς		1,07	0,262		
Δεν τους ενδιαφέρει αν θα σπουδάσω		1,56	0,500		
Δε θέλουν να σπουδάσω		1,71	0,470		

Σύνολο	1,12	0,323
--------	------	-------

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επιθυμία των γονέων σε ό,τι αφορά στις σπουδές του παιδιού τους και στην επιθυμία του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(4, 1404) = 70,546, p < 0,001$ .

Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών η μητέρα και οι δύο γονείς, δεν τους ενδιαφέρει αν θα σπουδάσω και η μητέρα, δεν τους ενδιαφέρει αν θα σπουδάσω και ο πατέρας, δεν τους ενδιαφέρει αν θα σπουδάσω και οι δύο γονείς, δε θέλουν να σπουδάσω και η μητέρα, δε θέλουν να σπουδάσω και ο πατέρας, δε θέλουν να σπουδάσω και οι δύο γονείς. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

#### Πίνακας 209

*Πολλαπλές συγκρίσεις της επιθυμίας των γονέων για σπουδές του παιδιού τους ως προς την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο			
Tukey HSD			
Επιθυμία για σπουδές	Επιθυμία για σπουδές	Διαφορά μέσων όρων	p
Η μητέρα	Και οι δύο γονείς	0,242	0,000
Δεν τους ενδιαφέρει αν θα σπουδάσω	Η μητέρα	0,240	0,000
Δεν τους ενδιαφέρει αν θα σπουδάσω	Ο πατέρας	0,333	0,000
Δεν τους ενδιαφέρει αν θα σπουδάσω	Και οι δύο γονείς	0,482	0,000
Δε θέλουν να σπουδάσω	Η μητέρα	0,390	0,000
Δε θέλουν να σπουδάσω	Ο πατέρας	0,484	0,000
Δε θέλουν να σπουδάσω	Και οι δύο γονείς	0,632	0,000

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους η μητέρα και οι δύο γονείς ήταν 0,242 και η πιθανότητα ήταν  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν τους ενδιαφέρει αν θα σπουδάσω και η μητέρα ήταν 0,240 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν τους ενδιαφέρει αν θα σπουδάσω και ο πατέρας ήταν 0,333 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν τους ενδιαφέρει αν θα σπουδάσω και οι δύο γονείς ήταν 0,482 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δε θέλουν να σπουδάσω και η μητέρα ήταν 0,390 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δε θέλουν να σπουδάσω και ο πατέρας ήταν 0,484 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δε θέλουν να σπουδάσω και οι δύο γονείς ήταν 0,632 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων η μητέρα ήθελε να σπουδάσουν παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο ( $M. O = 1,32$ ) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων και οι δύο γονείς ήθελαν να σπουδάσουν ( $M. O = 1,07$ ).

Ακολούθως, τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν ενδιαφέρονταν για το αν θα σπουδάσουν παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο (Μ. Ο = 1,56) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων μόνο η μητέρα ήθελε να σπουδάσουν (Μ. Ο = 1,32), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων μόνο ο πατέρας ήθελε να σπουδάσουν (Μ. Ο = 1,22) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων και οι δύο γονείς τους ήθελαν να σπουδάσουν (Μ. Ο = 1,07).

Επιπλέον, τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν ήθελαν να σπουδάσουν παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο (Μ. Ο = 1,71) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων μόνο η μητέρα ήθελε να σπουδάσουν (Μ. Ο = 1,32), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων μόνο ο πατέρας ήθελε να σπουδάσουν (Μ. Ο = 1,22) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων και οι δύο γονείς τους ήθελαν να σπουδάσουν (Μ. Ο = 1,07).

Στον πίνακα 210 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο με την επιθυμία τους να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους.

Πίνακας 210

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την επιθυμία των παιδιών να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους και την επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο*

Επάγγελμα	Μ. Ο	τ. α.	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
			F	p
Της μητέρας	1,15	0,355	0,966	0,381
Του πατέρα	1,13	0,339		
Κανενός	1,11	0,314		
Σύνολο	1,12	0,323		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επιθυμία των παιδιών να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους και στην επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο:  $F(2, 1406) = 0,966, p = 0,381$  ns. Επομένως, δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της επιθυμίας των παιδιών να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους και της επιθυμίας τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο.

### 7.2.3. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων Ατομικών Χαρακτηριστικών

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι συγκρίσεις μέσω των όρων και οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών σε ό,τι αφορά στα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού και πιο συγκεκριμένα στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας, ηγετικής προσωπικότητας, συνεργασίας, πειθαρχίας, αυτοπεποίθησης, υπακοής και δημοφιλίας στην παρέα.

Στον πίνακα 211 παρουσιάζεται η σύγκριση αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον στατιστικό έλεγχο ανεξαρτήτων δειγμάτων (Independent Samples t-test), υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σχετικά με την ανάπτυξη συνεργασίας:  $t(1285,333) = -8,465, p < 0,001$ , πειθαρχίας:  $t(1290,712) = 11,989, p < 0,001$  και υπακοής:  $t(1246,024) = -11,984, p < 0,001$ . Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 211

*Σύγκριση μέσω των όρων αναφορικά με το φύλο και τα ατομικά χαρακτηριστικά*

	Ατομικά χαρακτηριστικά			Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
	Φύλο	M. Ο	τ. α.	t	p
Ανάπτυξη πρωτοβουλίας	Αγόρι	2,17	0,709	-0,995	0,320
	Κορίτσι	2,21	0,694		
Ανάπτυξη συνεργασίας	Αγόρι	2,57	0,589	-8,465	0,000
	Κορίτσι	2,80	0,428		
Ανάπτυξη πειθαρχίας	Αγόρι	2,41	0,640	-11,989	0,000
	Κορίτσι	2,77	0,469		
Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης	Αγόρι	2,26	0,659	-0,040	0,986
	Κορίτσι	2,26	0,664		
Ανάπτυξη υπακοής	Αγόρι	2,47	0,619	-11,984	0,000
	Κορίτσι	2,81	0,424		
Ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας	Αγόρι	2,00	0,746	0,710	0,478
	Κορίτσι	1,97	0,756		
Ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα	Αγόρι	2,34	0,704	-0,399	0,690
	Κορίτσι	2,36	0,679		

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα μέσω των όρων, τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης συνεργασίας (M. Ο = 2,80), πειθαρχίας (M. Ο = 2,77) και υπακοής (M. Ο = 2,81) έναντι των αγοριών, τα οποία παρουσιάζουν στην ανάπτυξη συνεργασίας (M. Ο = 2,57), πειθαρχίας (M. Ο = 2,41) και υπακοής (M. Ο = 2,47) αντίστοιχα χαμηλότερα επίπεδα.



Στον πίνακες 212, 213 και 214 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της οικογενειακής κατάστασης των γονέων με τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών.

Πίνακας 212

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των γονέων και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	1,985	0,114	ns
Ανάπτυξη συνεργασίας	0,604	0,612	ns
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	0,968	0,407	ns
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	2,390	0,067	ns
Ανάπτυξη Υπακοής	1,363	0,253	ns
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	0,832	0,476	ns
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	3,813	0,010	

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση των γονέων και στην ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα από την πλευρά του παιδιού:  $F(3, 1405) = 3,813, p = 0,010$ . Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές. Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του ζεύγους παντρεμένοι γονείς και γονείς σε διάσταση. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 213

*Πολλαπλές συγκρίσεις της οικογενειακής κατάστασης των γονέων ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά			
Tukey HSD			
Οικογενειακή κατάσταση	Οικογενειακή κατάσταση	Διαφορά μέσων όρων	p
Παντρεμένοι	Σε διάσταση	0,373	0,043

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους παντρεμένοι γονείς και γονείς σε διάσταση ήταν 0,373 και η πιθανότητα ήταν  $p < 0,043$ .

Πίνακας 214

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των γονέων και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά			
		M. Ο	τ. α.
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	Παντρεμένοι	2,37	0,678
	Χωρισμένοι	2,25	0,755
	Σε διάσταση	2,00	0,780

Δε ζει ο ένας	2,17	0,835
Σύνολο	2,35	0,692

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα σύγκρισης μέσω όρων, τα παιδιά των οποίων οι γονείς ήταν παντρεμένοι παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα ( $M. O = 2,37$ ) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων οι γονείς ήταν σε διάσταση ( $M. O = 2,00$ ).

Στους πίνακες 215, 216 και 217 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω όρων του πλήθους των παιδιών στην οικογένεια με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

### Πίνακας 215

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με το πλήθος των παιδιών στην οικογένεια και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	3,511	0,030	
Ανάπτυξη Συνεργασίας	1,736	0,177	ns
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	1,331	0,264	ns
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	6,018	0,002	
Ανάπτυξη Υπακοής	0,407	0,665	ns
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	4,332	0,013	
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	1,798	0,166	ns

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο πλήθος των παιδιών στην οικογένεια και στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας:  $F(2, 1406) = 3,511$ ,  $p = 0,030$ , αυτοπεποίθησης:  $F(2, 1405) = 6,018$ ,  $p = 0,002$  και ηγετικής προσωπικότητας από την πλευρά του παιδιού:  $F(2, 1406) = 4,332$ ,  $p = 0,013$ . Όλες οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του ζεύγους μέχρι 3 παιδιά και από 4 μέχρι 6 παιδιά. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του ζεύγους μέχρι 3 παιδιά και από 4 μέχρι 6 παιδιά.

Τέλος, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής συμπεριφοράς υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του ζεύγους μέχρι 3 παιδιά και από 4 μέχρι 6 παιδιά. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 216

*Πολλαπλές συγκρίσεις του πλήθους των παιδιών ως προς τα ατομικά τους χαρακτηριστικά*

	Ατομικά χαρακτηριστικά			
	Tukey HSD		Διαφορά μέσων όρων	p
	Πλήθος παιδιών	Πλήθος παιδιών		
Ανάπτυξη πρωτοβουλίας	Μέχρι 3 παιδιά	Από 4 μέχρι 6 παιδιά	0,164	0,023
Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης	Μέχρι 3 παιδιά	Από 4 μέχρι 6 παιδιά	0,203	0,002
Ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας	Μέχρι 3 παιδιά	Από 4 μέχρι 6 παιδιά	0,183	0,017

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας ήταν 0,164 και η πιθανότητα  $p = 0,023$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης ήταν 0,203 και η πιθανότητα ήταν  $p < 0,002$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής συμπεριφοράς ήταν 0,183 και η πιθανότητα ήταν  $p < 0,017$ .

Πίνακας 217

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με το πλήθος των παιδιών στην οικογένεια και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

	Ατομικά χαρακτηριστικά		
		M. O	τ. α.
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	Μέχρι 3 παιδιά	2,21	0,697
	Από 4 μέχρι 6 παιδιά	2,04	0,716
	Περισσότερα από 6 παιδιά	2,14	0,900
	Σύνολο	2,19	0,702
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Μέχρι 3 παιδιά	2,28	0,655
	Από 4 μέχρι 6 παιδιά	2,08	0,687
	Περισσότερα από 6 παιδιά	2,29	0,756
	Σύνολο	2,26	0,661
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	Μέχρι 3 παιδιά	2,01	0,750
	Από 4 μέχρι 6 παιδιά	1,82	0,740
	Περισσότερα από 6 παιδιά	2,29	0,756
	Σύνολο	1,99	0,751

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας, τα παιδιά τα οποία προέρχονταν από οικογένειες που είχαν μέχρι 3 παιδιά παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας (M. O = 2,21) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία προέρχονταν από οικογένειες που είχαν από 4 μέχρι 6 παιδιά (M. O = 2,04).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, τα παιδιά τα οποία προέρχονταν από οικογένειες που είχαν μέχρι 3 παιδιά παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη αυτοπεποίθησης (M. O = 2,28) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία προέρχονταν από οικογένειες που είχαν από 4 μέχρι 6 παιδιά (M. O = 2,08).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας, τα παιδιά τα οποία προέρχονταν από οικογένειες που είχαν μέχρι 3 παιδιά παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη

ηγετικής προσωπικότητας (M. O = 2,01) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία προέρχονταν από οικογένειες που είχαν από 4 μέχρι 6 παιδιά (M. O = 1,82).

Στους πίνακες 218, 219 και 220 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της σειράς γέννησης του παιδιού στην οικογένεια με τα ατομικά χαρακτηριστικά του.

#### Πίνακας 218

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τη σειρά γέννησης των παιδιών στην οικογένεια και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	1,276	0,271	ns
Ανάπτυξη Συνεργασίας	2,555	0,026	
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	3,359	0,005	
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	1,469	0,197	ns
Ανάπτυξη Υπακοής	3,078	0,009	
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	1,185	0,314	ns
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	1,815	0,107	ns

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια και σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας:  $F(5, 1403) = 2,555$ ,  $p = 0,026$ , στην ανάπτυξη πειθαρχίας:  $F(5, 1403) = 3,359$ ,  $p = 0,005$  και στην ανάπτυξη υπακοής από την πλευρά του παιδιού:  $F(5, 1403) = 3,078$ ,  $p = 0,009$ . Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών το πρώτο παιδί και το τέταρτο παιδί, το πρώτο παιδί και το πέμπτο παιδί, το δεύτερο και το πέμπτο παιδί και το τρίτο και το πέμπτο παιδί. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών το πρώτο παιδί και το τέταρτο παιδί, το πρώτο παιδί και το πέμπτο παιδί, το δεύτερο και το πέμπτο παιδί και το τρίτο και το πέμπτο παιδί. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών το πρώτο παιδί και το πέμπτο παιδί, το δεύτερο παιδί και το τέταρτο παιδί, το δεύτερο παιδί και το πέμπτο παιδί και το τρίτο παιδί και το πέμπτο παιδί. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

## Πίνακας 219

*Πολλαπλές συγκρίσεις της σειράς γέννησης των παιδιών στην οικογένεια ως προς τα ατομικά τους χαρακτηριστικά*

Ατομικά Χαρακτηριστικά				
LSD				
	Σειρά Γέννησης	Σειρά Γέννησης	Διαφορά μέσων όρων	p
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Το πρώτο παιδί	Το τέταρτο παιδί	0,184	0,030
		Το πέμπτο παιδί	0,364	0,011
	Το δεύτερο παιδί	Το πέμπτο παιδί	0,314	0,028
	Το τρίτο παιδί	Το πέμπτο παιδί	0,315	0,031
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Το πρώτο παιδί	Το τέταρτο παιδί	0,217	0,022
		Το πέμπτο παιδί	0,488	0,002
	Το δεύτερο παιδί	Το πέμπτο παιδί	0,424	0,008
	Το τρίτο παιδί	Το πέμπτο παιδί	0,440	0,007
Ανάπτυξη Υπακοής	Το πρώτο παιδί	Το πέμπτο παιδί	0,390	0,009
	Το δεύτερο παιδί	Το τέταρτο παιδί	0,192	0,033
		Το πέμπτο παιδί	0,345	0,022
	Το τρίτο παιδί	Το πέμπτο παιδί	0,321	0,037

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους το πρώτο παιδί και το τέταρτο παιδί ήταν 0,184 και η πιθανότητα  $p = 0,030$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους το πρώτο παιδί και το πέμπτο παιδί ήταν 0,364 και η πιθανότητα  $p = 0,011$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους το δεύτερο παιδί και το πέμπτο παιδί ήταν 0,314 και η πιθανότητα  $p = 0,028$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους το τρίτο παιδί και το πέμπτο παιδί ήταν 0,315 και η πιθανότητα  $p = 0,031$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους το πρώτο παιδί και το τέταρτο παιδί ήταν 0,217 και η πιθανότητα  $p = 0,022$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους το πρώτο παιδί και το πέμπτο παιδί ήταν 0,488 και η πιθανότητα  $p = 0,002$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους το δεύτερο παιδί και το πέμπτο παιδί ήταν 0,424 και η πιθανότητα  $p = 0,008$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους το τρίτο παιδί και το πέμπτο παιδί ήταν 0,440 και η πιθανότητα  $p = 0,007$ .

Τέλος, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους το πρώτο παιδί και το πέμπτο παιδί ήταν 0,390 και η πιθανότητα  $p = 0,009$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους το δεύτερο και το τέταρτο παιδί ήταν 0,192 και η πιθανότητα  $p = 0,033$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους το δεύτερο και το πέμπτο παιδί ήταν 0,345 και η πιθανότητα  $p = 0,022$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους το τρίτο και το πέμπτο παιδί ήταν 0,321 και η πιθανότητα  $p = 0,037$ .

Πίνακας 220

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τη σειρά γέννησης του παιδιού στην οικογένεια και τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

Ατομικά χαρακτηριστικά		M. Ο	τ. α.
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Το πρώτο παιδί	2,72	0,492
	Το δεύτερο παιδί	2,67	0,547
	Το τρίτο παιδί	2,67	0,530
	Το τέταρτο παιδί	2,54	0,711
	Το πέμπτο παιδί	2,36	0,633
	Το έκτο παιδί	3,00	0,000
	Σύνολο	2,69	0,528
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Το πρώτο παιδί	2,63	0,560
	Το δεύτερο παιδί	2,57	0,611
	Το τρίτο παιδί	2,58	0,562
	Το τέταρτο παιδί	2,41	0,706
	Το πέμπτο παιδί	2,14	0,770
	Το έκτο παιδί	3,00	0,000
	Σύνολο	2,59	0,589
Ανάπτυξη Υπακοής	Το πρώτο παιδί	2,68	0,521
	Το δεύτερο παιδί	2,63	0,581
	Το τρίτο παιδί	2,61	0,548
	Το τέταρτο παιδί	2,44	0,673
	Το πέμπτο παιδί	2,29	0,726
	Το έκτο παιδί	3,00	0,000
	Σύνολο	2,64	0,557

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας τα παιδιά τα οποία ήταν πρωτότοκα, παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας (M. Ο = 2,72) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ήταν τα τέταρτα κατά σειρά γέννησης (M. Ο = 2,54). Επιπλέον, τα παιδιά τα οποία ήταν πρωτότοκα παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας (M. Ο = 2,72) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ήταν τα πέμπτα κατά σειρά γέννησης (M. Ο = 2,36). Ακόμα, τα παιδιά τα οποία ήταν τα δεύτερα κατά σειρά γέννησης παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας (M. Ο = 2,67) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ήταν τα πέμπτα κατά σειρά γέννησης (M. Ο = 2,36) και τα παιδιά τα οποία ήταν τα τρίτα κατά σειρά γέννησης παιδιά παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας (M. Ο = 2,67) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ήταν τα πέμπτα κατά σειρά γέννησης παιδιά (M. Ο = 2,36).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας, τα παιδιά τα οποία ήταν πρωτότοκα παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη πειθαρχίας (M. Ο = 2,63) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ήταν τα τέταρτα κατά σειρά γέννησης (M. Ο = 2,41). Επιπλέον, τα παιδιά τα οποία ήταν πρωτότοκα παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη πειθαρχίας (M. Ο = 2,63) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ήταν τα πέμπτα κατά σειρά γέννησης (M. Ο = 2,14). Ακόμα, τα παιδιά τα οποία ήταν τα δεύτερα κατά σειρά γέννησης παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη πειθαρχίας (M. Ο =

2,57) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ήταν τα πέμπτα κατά σειρά γέννησης (M. O = 2,14) και τα παιδιά τα οποία ήταν τα τρίτα κατά σειρά γέννησης παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη πειθαρχίας (M. O = 2,58) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ήταν τα πέμπτα κατά σειρά γέννησης (M. O = 2,14).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής, τα παιδιά τα οποία ήταν πρωτότοκα παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη υπακοής (M. O = 2,68) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ήταν τα πέμπτα κατά σειρά γέννησης (M. O = 2,29). Επίσης, τα παιδιά τα οποία ήταν τα δεύτερα κατά σειρά γέννησης παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη υπακοής (M. O = 2,63) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ήταν τα τέταρτα κατά σειρά γέννησης (M. O = 2,44). Ακόμα, τα παιδιά τα οποία ήταν τα δεύτερα κατά σειρά γέννησης παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη υπακοής (M. O = 2,63) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ήταν τα πέμπτα κατά σειρά γέννησης (M. O = 2,29) και τα παιδιά τα οποία ήταν τα τρίτα κατά σειρά γέννησης παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη υπακοής (M. O = 2,61) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ήταν τα πέμπτα κατά σειρά γέννησης (M. O = 2,29).

Στους πίνακες 221, 222 και 223 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω των όρων του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.

#### Πίνακας 221

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και τα ατομικά χαρακτηριστικά*

	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	9,982	0,000	
Ανάπτυξη Συνεργασίας	3,174	0,007	
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	1,564	0,167	ns
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	7,907	0,000	
Ανάπτυξη Υπακοής	0,714	0,613	ns
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	9,656	0,000	
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	3,882	0,002	

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας:  $F(5, 1403) = 9,982$ ,  $p < 0,001$ , στην ανάπτυξη συνεργασίας:  $F(5, 1403) = 3,174$ ,  $p = 0,007$ , στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης:  $F(5, 1402) = 7,907$ ,  $p < 0,001$ , στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας:  $F(5, 1403) = 9,656$ ,  $p < 0,001$  και στην ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα από την πλευρά του παιδιού:  $F(5, 1403) = 3,882$ ,  $p = 0,002$ .

Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας υπάρχει διαφορά μεταξύ των

ζευγών λύκειο και γυμνάσιο, λύκειο και δεν έχει πάει σχολείο, πανεπιστήμιο και γυμνάσιο, πανεπιστήμιο και δεν έχει πάει σχολείο, τεχνική ανώτερη σχολή και γυμνάσιο, τεχνική ανώτερη σχολή και δεν έχει πάει σχολείο. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας υπάρχει διαφορά μεταξύ του ζεύγους πανεπιστήμιο και γυμνάσιο. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών πανεπιστήμιο και δημοτικό, πανεπιστήμιο και γυμνάσιο, τεχνική ανώτερη σχολή και δημοτικό, τεχνική ανώτερη σχολή και γυμνάσιο, τεχνική ανώτερη σχολή και λύκειο. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών λύκειο και γυμνάσιο, πανεπιστήμιο και δημοτικό, πανεπιστήμιο και γυμνάσιο, τεχνική ανώτερη σχολή και δημοτικό, τεχνική ανώτερη σχολή και γυμνάσιο. Τέλος, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα υπάρχει διαφορά μεταξύ του ζεύγους πανεπιστήμιο και γυμνάσιο. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

#### Πίνακας 222

*Πολλαπλές συγκρίσεις του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά				
Tukey HSD				
	Σπουδές Πατέρα	Σπουδές Πατέρα	Διαφορά μέσων όρων	p
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	Λύκειο	Γυμνάσιο	0,208	0,002
		Δεν έχει πάει σχολείο	0,521	0,021
	Πανεπιστήμιο	Γυμνάσιο	0,314	0,000
		Δεν έχει πάει σχολείο	0,626	0,002
	Τεχνική Ανώτερη Σχολή	Γυμνάσιο	0,350	0,000
		Δεν έχει πάει σχολείο	0,663	0,001
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Πανεπιστήμιο	Γυμνάσιο	0,151	0,006
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Πανεπιστήμιο	Δημοτικό	0,210	0,040
		Γυμνάσιο	0,247	0,000
	Τεχνική Ανώτερη Σχολή	Δημοτικό	0,306	0,002
		Γυμνάσιο	0,343	0,000
		Λύκειο	0,177	0,021
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	Πανεπιστήμιο	Δημοτικό	0,246	0,030
		Γυμνάσιο	0,321	0,000
	Τεχνική Ανώτερη Σχολή	Δημοτικό	0,334	0,003
		Γυμνάσιο	0,409	0,000
		Πανεπιστήμιο	Γυμνάσιο	0,194

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας, η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους λύκειο και γυμνάσιο ήταν 0,208 και η πιθανότητα  $p = 0,002$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους λύκειο και δεν έχει πάει σχολείο ήταν 0,521 και η πιθανότητα  $p = 0,021$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πανεπιστήμιο και γυμνάσιο ήταν 0,314 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πανεπιστήμιο και δεν έχει πάει σχολείο ήταν



0,626 και η πιθανότητα  $p = 0,002$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και γυμνάσιο ήταν 0,350 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και δεν έχει πάει σχολείο ήταν 0,663 και η πιθανότητα  $p = 0,001$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας η διαφορά των μέσων όρων του ήταν 0,151 και η πιθανότητα  $p = 0,006$ . Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πανεπιστήμιο και δημοτικό ήταν 0,210 και η πιθανότητα  $p = 0,040$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πανεπιστήμιο και γυμνάσιο ήταν 0,247 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και δημοτικό ήταν 0,306 και η πιθανότητα  $p = 0,002$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και γυμνάσιο ήταν 0,343 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και λύκειο ήταν 0,177 και η πιθανότητα  $p = 0,021$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους λύκειο και γυμνάσιο ήταν 0,262 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πανεπιστήμιο και δημοτικό ήταν 0,246 και η πιθανότητα  $p = 0,030$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πανεπιστήμιο και γυμνάσιο ήταν 0,321 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και δημοτικό ήταν 0,334 και η πιθανότητα  $p = 0,003$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και γυμνάσιο ήταν 0,409 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Τέλος, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ήταν 0,194 και η πιθανότητα  $p = 0,008$ .

### Πίνακας 223

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

		Ατομικά Χαρακτηριστικά	
		M. O	τ. α.
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	Δημοτικό	2,14	0,671
	Γυμνάσιο	1,98	0,718
	Λύκειο	2,19	0,688
	Πανεπιστήμιο	2,29	0,682
	Τεχνική Ανώτερη Σχολή	2,33	0,697
	Δεν έχει Πάει Σχολείο	1,67	0,594
	Σύνολο	2,19	0,702
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Δημοτικό	2,66	0,534
	Γυμνάσιο	2,60	0,582
	Λύκειο	2,71	0,505

	Πανεπιστήμιο	2,76	0,476
	Τεχνική Ανώτερη Σχολή	2,63	0,591
	Δεν έχει Πάει Σχολείο	2,61	0,502
	Σύνολο	2,69	0,528
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Δημοτικό	2,12	0,661
	Γυμνάσιο	2,09	0,654
	Λύκειο	2,25	0,647
	Πανεπιστήμιο	2,33	0,667
	Τεχνική Ανώτερη Σχολή	2,43	0,627
	Δεν έχει Πάει Σχολείο	2,22	0,732
	Σύνολο	2,26	0,661
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	Δημοτικό	1,83	0,740
	Γυμνάσιο	1,75	0,702
	Λύκειο	2,02	0,728
	Πανεπιστήμιο	2,07	0,748
	Τεχνική Ανώτερη Σχολή	2,16	0,788
	Δεν έχει Πάει Σχολείο	1,72	0,826
	Σύνολο	1,99	0,751
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	Δημοτικό	2,34	0,718
	Γυμνάσιο	2,22	0,744
	Λύκειο	2,37	0,667
	Πανεπιστήμιο	2,42	0,643
	Τεχνική Ανώτερη Σχολή	2,40	0,725
	Δεν έχει Πάει Σχολείο	1,94	0,802
	Σύνολο	2,35	0,692

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το λύκειο παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας (Μ. Ο = 2,19) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το γυμνάσιο (Μ. Ο = 1,98) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δεν είχε πάει σχολείο (Μ. Ο = 1,67).

Ακόμα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το πανεπιστήμιο παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας (Μ. Ο = 2,29) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το γυμνάσιο (Μ. Ο = 1,98) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δεν είχε πάει σχολείο (Μ. Ο = 1,67). Επίσης, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει μια τεχνική - ανώτερη σχολή παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας (Μ. Ο = 2,33) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το γυμνάσιο (Μ. Ο = 1,98) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δεν είχε πάει σχολείο (Μ. Ο = 1,67).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το πανεπιστήμιο παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας (Μ. Ο = 2,76) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το γυμνάσιο (Μ. Ο = 2,60).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το λύκειο παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη αυτοπεποίθησης (Μ. Ο = 2,25)

συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το γυμνάσιο (Μ. Ο = 2,09). Επιπλέον, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το πανεπιστήμιο παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη αυτοπεποίθησης (Μ. Ο = 2,33) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το δημοτικό (Μ. Ο = 2,12) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το γυμνάσιο (Μ. Ο = 2,09).

Επιπρόσθετα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει μια τεχνική-ανώτερη σχολή παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη αυτοπεποίθησης (Μ. Ο = 2,43) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το δημοτικό (Μ. Ο = 2,12), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το γυμνάσιο (Μ. Ο = 2,09) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το λύκειο (Μ. Ο = 2,25).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το λύκειο παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας (Μ. Ο = 2,02) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το γυμνάσιο (Μ. Ο = 1,75). Επιπλέον, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το πανεπιστήμιο παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας (Μ. Ο = 2,07) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το δημοτικό (Μ. Ο = 1,83). Ακόμα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το πανεπιστήμιο παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας (Μ. Ο = 2,07) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το γυμνάσιο (Μ. Ο = 1,75).

Επιπρόσθετα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει μια τεχνική-ανώτερη σχολή παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας (Μ. Ο = 2,16) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το δημοτικό (Μ. Ο = 1,83) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το γυμνάσιο (Μ. Ο = 1,75).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το πανεπιστήμιο παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα (Μ. Ο = 2,42) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το γυμνάσιο (Μ. Ο = 2,22).

Στους πίνακες 224, 225 και 226 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω των όρων των σπουδών της μητέρας με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.

#### Πίνακας 224

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	9,625	0,000	
Ανάπτυξη Συνεργασίας	1,363	0,236	ns
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	1,027	0,400	ns
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	7,704	0,000	
Ανάπτυξη Υπακοής	0,642	0,667	ns
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	9,366	0,000	
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	4,317	0,001	

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας:  $F(5, 1403) = 9,625, p < 0,001$ , στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης:  $F(5, 1402) = 7,704, p < 0,001$ , στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας:  $F(5, 1403) = 9,366, p < 0,001$  και στην ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα από την πλευρά του παιδιού:  $F(5, 1403) = 4,317 p = 0,001$ .

Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών λύκειο και γυμνάσιο, λύκειο και δεν έχει πάει σχολείο, πανεπιστήμιο και δημοτικό, πανεπιστήμιο και γυμνάσιο, πανεπιστήμιο και δεν έχει πάει σχολείο, τεχνική ανώτερη σχολή και δημοτικό, τεχνική ανώτερη σχολή και γυμνάσιο, τεχνική ανώτερη σχολή και λύκειο, τεχνική ανώτερη σχολή και δεν έχει πάει σχολείο.

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πανεπιστήμιο και δημοτικό, πανεπιστήμιο και γυμνάσιο, τεχνική ανώτερη σχολή και δημοτικό, τεχνική ανώτερη σχολή και γυμνάσιο, τεχνική ανώτερη σχολή και λύκειο.

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής συμπεριφοράς υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών λύκειο και δημοτικό, λύκειο και δεν έχει πάει σχολείο, πανεπιστήμιο και δημοτικό, πανεπιστήμιο και γυμνάσιο, πανεπιστήμιο και δεν έχει πάει σχολείο, τεχνική ανώτερη σχολή και δημοτικό, τεχνική ανώτερη σχολή και γυμνάσιο, τεχνική ανώτερη σχολή και δεν έχει πάει σχολείο.

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πανεπιστήμιο και δημοτικό και πανεπιστήμιο και γυμνάσιο. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 225

*Πολλαπλές συγκρίσεις του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά Χαρακτηριστικά				
Tukey HSD				
	Σπουδές Μητέρας	Σπουδές Μητέρας	Διαφορά μέσων όρων	p
Ανάπτυξη πρωτοβουλίας	Λύκειο	Γυμνάσιο	0,173	0,036
		Δεν έχει πάει σχολείο	0,423	0,034
		Δημοτικό	0,273	0,005
	Πανεπιστήμιο	Γυμνάσιο	0,273	0,000
		Δεν έχει πάει σχολείο	0,523	0,003
		Δημοτικό	0,359	0,001
	Τεχνική Ανώτερη Σχολή	Γυμνάσιο	0,359	0,000
		Λύκειο	0,186	0,046
		Δεν έχει πάει σχολείο	0,609	0,001
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Πανεπιστήμιο	Δημοτικό	0,263	0,004
		Γυμνάσιο	0,250	0,000
	Τεχνική Ανώτερη Σχολή	Δημοτικό	0,334	0,001
		Γυμνάσιο	0,321	0,000
		Λύκειο	0,189	0,025
Ανάπτυξη Ηγετικής Συμπεριφοράς	Λύκειο	Δημοτικό	0,277	0,008
		Δεν έχει πάει σχολείο	0,440	0,044
	Πανεπιστήμιο	Δημοτικό	0,346	0,000
		Γυμνάσιο	0,246	0,001
		Δεν έχει πάει σχολείο	0,509	0,011
	Τεχνική Ανώτερη Σχολή	Δημοτικό	0,458	0,000
		Γυμνάσιο	0,358	0,000
Δεν έχει πάει σχολείο		0,621	0,001	
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	Πανεπιστήμιο	Δημοτικό	0,234	0,025
		Γυμνάσιο	0,170	0,045

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους λύκειο και γυμνάσιο ήταν 0,173 και η πιθανότητα  $p = 0,036$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους λύκειο και δεν έχει πάει σχολείο ήταν 0,423 και η πιθανότητα  $p = 0,034$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πανεπιστήμιο και δημοτικό ήταν 0,273 και η πιθανότητα  $p = 0,005$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πανεπιστήμιο και γυμνάσιο ήταν 0,273 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πανεπιστήμιο και δεν έχει πάει σχολείο ήταν 0,523 και η πιθανότητα  $p = 0,003$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και δημοτικό ήταν 0,359 και η πιθανότητα  $p = 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και γυμνάσιο ήταν 0,359 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ .

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και λύκειο ήταν 0,186 και η πιθανότητα  $p = 0,046$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και δεν έχει πάει σχολείο ήταν 0,609 και η πιθανότητα  $p = 0,001$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πανεπιστήμιο και δημοτικό ήταν 0,263 και η πιθανότητα  $p = 0,004$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πανεπιστήμιο και γυμνάσιο ήταν 0,250 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και δημοτικό ήταν 0,334 και η πιθανότητα  $p = 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και γυμνάσιο ήταν 0,321 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και λύκειο ήταν 0,189 και η πιθανότητα  $p < 0,025$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής συμπεριφοράς η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους λύκειο και δημοτικό ήταν 0,277 και η πιθανότητα  $p = 0,008$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους λύκειο και δεν έχει πάει σχολείο ήταν 0,440 και η πιθανότητα  $p = 0,044$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πανεπιστήμιο και δημοτικό ήταν 0,346 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πανεπιστήμιο και γυμνάσιο ήταν 0,246 και η πιθανότητα  $p = 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και δημοτικό ήταν 0,458 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και γυμνάσιο ήταν 0,358 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τεχνική ανώτερη σχολή και δεν έχει πάει σχολείο ήταν 0,621 και η πιθανότητα  $p = 0,001$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πανεπιστήμιο και δημοτικό ήταν 0,234 και η πιθανότητα  $p = 0,025$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πανεπιστήμιο και γυμνάσιο ήταν 0,170 και η πιθανότητα  $p = 0,045$ .

#### Πίνακας 226

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά Χαρακτηριστικά		Μ. Ο	τ. α.
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	Δημοτικό	2,01	0,685
	Γυμνάσιο	2,01	0,733
	Λύκειο	2,18	0,692
	Πανεπιστήμιο	2,28	0,686
	Τεχνική Ανώτερη Σχολή	2,37	0,671
	Δεν έχει πάει σχολείο	1,76	0,523
	Σύνολο	2,19	0,702
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Δημοτικό	2,09	0,665
	Γυμνάσιο	2,10	0,662

	Λύκειο	2,23	0,669
	Πανεπιστήμιο	2,35	0,642
	Τεχνική Ανώτερη Σχολή	2,42	0,617
	Δεν έχει πάει σχολείο	2,12	0,666
	Σύνολο	2,26	0,661
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	Δημοτικό	1,72	0,695
	Γυμνάσιο	1,82	0,708
	Λύκειο	2,00	0,748
	Πανεπιστήμιο	2,07	0,745
	Τεχνική Ανώτερη Σχολή	2,18	0,772
	Δεν έχει πάει σχολείο	1,56	0,712
	Σύνολο	1,99	0,751
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	Δημοτικό	2,18	0,754
	Γυμνάσιο	2,24	0,728
	Λύκειο	2,39	0,673
	Πανεπιστήμιο	2,41	0,656
	Τεχνική Ανώτερη Σχολή	2,36	0,728
	Δεν έχει πάει σχολείο	2,04	0,676
	Σύνολο	2,35	0,692

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το λύκειο παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας (M. O = 2,18) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το γυμνάσιο (M. O = 2,01) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν είχε πάει σχολείο (M. O = 1,76). Ακόμα, τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το πανεπιστήμιο παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας (M. O = 2,28) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το δημοτικό (M. O = 2,01), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το γυμνάσιο (M. O = 2,01) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν είχε πάει σχολείο (M. O = 1,76).

Ακόμα, τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει μια τεχνική/άνωτερη σχολή παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας (M. O = 2,37) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το δημοτικό (M. O = 2,01), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το γυμνάσιο (M. O = 2,01), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το λύκειο (M. O = 2,18) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν είχε πάει σχολείο (M. O = 1,76).

Επιπρόσθετα, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το πανεπιστήμιο παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη αυτοπεποίθησης (M. O = 2,35) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε πάει μόνο στο δημοτικό (M. O = 2,09) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το γυμνάσιο (M. O = 2,10). Επιπλέον, τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει μια τεχνική-άνωτερη σχολή παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη αυτοπεποίθησης (M. O = 2,42) συγκριτικά με τα παιδιά

των οποίων η μητέρα είχε πάει μόνο στο δημοτικό σχολείο (M. O = 2,09), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το γυμνάσιο (M. O = 2,10) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει μόνο το λύκειο (M. O = 2,23).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας, τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το λύκειο παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας (M. O = 2,00) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το δημοτικό (M. O = 1,72) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν είχε πάει σχολείο (M. O = 1,56). Ακόμα, τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το πανεπιστήμιο παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας (M. O = 2,07) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το δημοτικό (M. O = 1,72), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το γυμνάσιο (M. O = 1,82) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν είχε πάει σχολείο (M. O = 1,56). Επιπρόσθετα, τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει μια τεχνική-ανώτερη σχολή παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας (M. O = 2,18) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το δημοτικό (M. O = 1,72), συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το γυμνάσιο (M. O = 1,82) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν είχε πάει σχολείο (M. O = 1,56).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα, τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το πανεπιστήμιο παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα (M. O = 2,41) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το δημοτικό (M. O = 2,18) και συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε τελειώσει το γυμνάσιο (M. O = 2,24).

Στους πίνακες 227, 228 και 229 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω των όρων των ωρών απουσίας του πατέρα σε καθημερινή βάση με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.

#### Πίνακας 227

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά τις ώρες απουσίας του πατέρα από το σπίτι και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	1,786	0,113	ns
Ανάπτυξη Συνεργασίας	0,631	0,676	ns
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	1,028	0,399	ns
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	2,491	0,030	
Ανάπτυξη Υπακοής	1,252	0,282	ns
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	0,533	0,751	ns
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	1,363	0,235	ns



Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ώρες απουσίας του πατέρα καθημερινά από το σπίτι και σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης από την πλευρά του παιδιού:  $F(5, 1402) = 2,491, p = 0,030$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του ζεύγους αρκετές ώρες απουσίας του πατέρα από το σπίτι και δεν μένει στο σπίτι. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 228

*Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών απουσίας του πατέρα ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά Χαρακτηριστικά				
Tukey HSD				
	Ωρες απουσίας πατέρα	Ωρες απουσίας πατέρα	Διαφορά μέσων όρων	p
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Αρκετές	Δε μένει στο σπίτι	0,200	0,049

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ήταν 0,200 και η πιθανότητα  $p = 0,049$ .

Πίνακας 229

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις ώρες απουσίας του πατέρα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά			M. Ο	τ. α.
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Καθόλου		2,23	0,669
	Λίγες		2,22	0,664
	Αρκετές		2,32	0,647
	Σχεδόν Όλη Μέρα		2,24	0,673
	Δε μένει στο Σπίτι		2,12	0,675
	Δε Ζει		2,08	0,641
	Σύνολο		2,26	0,661

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έλειπε αρκετές ώρες από το σπίτι παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη αυτοπεποίθησης (M. Ο = 2,32) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δεν έμενε στο σπίτι (M. Ο = 2,12).

Στον πίνακες 230, 231 και 232 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων των ωρών απουσίας της μητέρας σε καθημερινή βάση από το σπίτι με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.

## Πίνακας 230

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τις ώρες απουσίας της μητέρας από το σπίτι και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	1,097	0,357	ns
Ανάπτυξη Συνεργασίας	2,717	0,029	
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	0,569	0,685	ns
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	0,854	0,491	ns
Ανάπτυξη Υπακοής	0,378	0,824	ns
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	1,602	0,171	ns
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	1,810	0,124	ns

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ώρες απουσίας της μητέρας καθημερινά από το σπίτι και σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας από την πλευρά του παιδιού:  $F(4, 1404) = 2,717, p = 0,029$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών αρκετές ώρες απουσίας της μητέρας από το σπίτι και δεν μένει στο σπίτι, λίγες ώρες απουσίας της μητέρας από το σπίτι και δεν μένει στο σπίτι, καμία ώρα απουσίας και δεν μένει στο σπίτι και απουσία σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας και δε μένει στο σπίτι. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

## Πίνακας 231

*Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών απουσίας της μητέρας ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά				
LSD				
	Ωρες Απουσίας Μητέρας	Ωρες Απουσίας Μητέρας	Διαφορά μέσων όρων	p
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Καθόλου	Δε μένει στο σπίτι	0,686	0,010
	Λίγες	Δε μένει στο σπίτι	0,715	0,007
	Αρκετές	Δε μένει στο σπίτι	0,675	0,011
	Σχεδόν όλη μέρα	Δε μένει στο σπίτι	0,610	0,023

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους καθόλου και δεν μένει στο σπίτι ήταν 0,686 και η πιθανότητα  $p = 0,010$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους λίγες ώρες απουσίας της μητέρας από το σπίτι και δεν μένει στο σπίτι ήταν 0,715 και η πιθανότητα  $p = 0,007$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους αρκετές ώρες απουσίας της μητέρας από το σπίτι και δεν μένει στο σπίτι ήταν 0,675 και η πιθανότητα  $p = 0,011$ . Τέλος, η διαφορά των μέσων όρων του

ζεύγους απουσία της μητέρας σχεδόν όλη μέρα και δε μένει στο σπίτι ήταν 0,610 και η πιθανότητα  $p = 0,023$ .

### Πίνακας 232

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις ώρες απουσίας της μητέρας και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

		Ατομικά χαρακτηριστικά	
		M. O	τ. α.
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Καθόλου	2,69	0,543
	Λίγες	2,72	0,494
	Αρκετές	2,68	0,548
	Σχεδόν Όλη Μέρα	2,61	0,567
	Δε μένει στο Σπίτι	2,00	0,816
	Σύνολο	2,69	0,528

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, τα παιδιά των οποίων η μητέρα έλειπε λίγες ώρες από το σπίτι παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας (M. O = 2,72) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν έμενε στο σπίτι (M. O = 2,00). Επιπλέον, τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν έλειπε καθόλου από το σπίτι παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας (M. O = 2,69) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν έμενε στο σπίτι (M. O = 2,00) και τα παιδιά των οποίων η μητέρα έλειπε αρκετές ώρες από το σπίτι παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας (M. O = 2,68) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν έμενε στο σπίτι (M. O = 2,00). Τέλος, τα παιδιά των οποίων η μητέρα έλειπε σχεδόν όλη μέρα από το σπίτι παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας (M. O = 2,61) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν έμενε στο σπίτι (M. O = 2,00).

Στον πίνακα 233 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της εργασιακής κατάστασης των γονέων με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.

### Πίνακας 233

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με την εργασιακή κατάσταση των γονέων και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	0,663	0,575	ns
Ανάπτυξη Συνεργασίας	1,436	0,230	ns
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	0,990	0,397	ns
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	0,436	0,728	ns
Ανάπτυξη Υπακοής	1,623	0,182	ns
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	0,175	0,913	ns
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	0,491	0,688	ns

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην εργασιακή κατάσταση των γονέων και στην ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού. Επομένως, δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ της εργασιακής κατάστασης των γονέων και των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών.

Στον πίνακες 234, 235 και 236 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.

#### Πίνακας 234

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με την οικονομική κατάσταση των γονέων και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	0,648	0,523	ns
Ανάπτυξη Συνεργασίας	1,589	0,205	ns
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	4,887	0,008	
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	5,427	0,004	
Ανάπτυξη Υπακοής	3,027	0,049	
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	3,152	0,043	
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	1,405	0,246	ns

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας και σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας:  $F(2, 1406) = 4,887, p = 0,008$ , στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης:  $F(2, 1405) = 5,427, p = 0,004$ , στην ανάπτυξη υπακοής:  $F(2, 1406) = 3,027, p = 0,049$  και στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας:  $F(2, 1406) = 3,152, p = 0,043$  από την πλευρά του παιδιού.

Από τον παρακάτω πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του ζεύγους έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της και έχει πολλά χρήματα. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της και δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της και έχει πολλά χρήματα και δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής, υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του ζεύγους έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της και έχει πολλά χρήματα. Τέλος, αναφορικά με την ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του ζεύγους έχει πολλά χρήματα και δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 235

*Πολλαπλές συγκρίσεις της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά				
Tukey HSD				
	Οικονομική κατάσταση	Οικονομική κατάσταση	Διαφορά μέσων όρων	P
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	Έχει πολλά χρήματα	0,159	0,006
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	Δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	0,165	0,006
	Έχει πολλά χρήματα	Δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	0,207	0,013
Ανάπτυξη Υπακοής	Έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	Έχει πολλά χρήματα	0,119	0,039
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	Έχει πολλά χρήματα	Δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	0,205	0,038

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ήταν 0,159 και η πιθανότητα  $p = 0,006$ . Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της και δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της ήταν 0,165 και η πιθανότητα  $p = 0,006$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους έχει πολλά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της και δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της ήταν 0,207 και η πιθανότητα  $p = 0,013$ . Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής, η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ήταν 0,119 και η πιθανότητα  $p = 0,039$ . Αναφορικά με την ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ήταν 0,205 και η πιθανότητα 0,038.

Πίνακας 236

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά			
		M. Ο	τ. α.
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	2,61	0,571
	Έχει πολλά χρήματα	2,45	0,673
	Δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	2,57	0,609
	Σύνολο	2,59	0,589
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	2,28	0,661
	Έχει πολλά χρήματα	2,32	0,672
	Δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	2,11	0,637
	Σύνολο	2,26	0,661

Ανάπτυξη Υπακοής	Έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	2,65	0,547
	Έχει πολλά χρήματα	2,53	0,611
	Δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	2,65	0,565
	Σύνολο	2,64	0,557
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	Έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	1,99	0,746
	Έχει πολλά χρήματα	2,08	0,778
	Δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της	1,88	0,749
	Σύνολο	1,99	0,751

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερη ανάπτυξη πειθαρχίας παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων η οικογένεια είχε αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της (M. O = 2,61) συγκριτικά με εκείνα των οποίων η οικογένεια είχε πολλά χρήματα (M. O = 2,45). Επιπλέον αναφορικά με την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων η οικογένεια είχε πολλά χρήματα (M. O = 2,32) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η οικογένεια δεν είχε αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της (M. O = 2,11) και, ακολούθως, τα παιδιά που η οικογένειά τους είχε αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της (M. O = 2,28) παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η οικογένεια δεν είχε αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της (M. O = 2,11). Επίσης, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων η οικογένεια είχε αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της (M. O = 2,65) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η οικογένεια είχε πολλά χρήματα (M. O = 2,53). Τέλος, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων η οικογένεια είχε πολλά χρήματα (M. O = 2,08) συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η οικογένεια δεν είχε αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της (M. O = 1,88).

Στον πίνακα 237 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων του πλήθους των ατόμων στην οικογένεια με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.

### Πίνακας 237

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με το πλήθος των ατόμων στην οικογένεια και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	1,429	0,240	ns
Ανάπτυξη Συνεργασίας	0,644	0,526	ns
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	1,251	0,286	ns
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	1,598	0,203	ns
Ανάπτυξη Υπακοής	0,365	0,694	ns
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	1,712	0,181	ns
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	0,625	0,536	ns

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο πλήθος των ατόμων στην οικογένεια και στην ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού, επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ του πλήθους των ατόμων στην οικογένεια και των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών.

Στον πίνακα 238 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω όρων του τύπου οικογενειακής δομής με τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.

#### Πίνακας 238

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τον τύπο οικογενειακής δομής και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	0,707	0,493	ns
Ανάπτυξη Συνεργασίας	0,394	0,674	ns
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	0,394	0,674	ns
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	2,377	0,093	ns
Ανάπτυξη Υπακοής	0,172	0,842	ns
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	0,163	0,850	ns
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	2,775	0,063	ns

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους τύπους οικογενειακής δομής και στην ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού, επομένως δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ του τύπου οικογενειακής δομής και των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών.

Στους πίνακες 239, 240 και 241 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω όρων των ωρών ενασχόλησης του παιδιού με το διάβασμα με τα ατομικά χαρακτηριστικά του.

#### Πίνακας 239

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης με το διάβασμα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	3,238	0,007	
Ανάπτυξη Συνεργασίας	6,114	0,000	
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	8,142	0,000	
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	0,961	0,441	ns
Ανάπτυξη Υπακοής	7,131	0,000	
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	3,009	0,010	
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	3,810	0,002	

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ώρες διαβάσματος και σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας:  $F(5, 1403) = 3,238, p = 0,007$ , στην ανάπτυξη συνεργασίας:  $F(5, 1403) = 6,114, p < 0,001$ , στην ανάπτυξη πειθαρχίας:  $F(5, 1403) = 8,142, p < 0,001$ , στην ανάπτυξη υπακοής:  $F(5, 1403) = 7,131, p < 0,001$ , στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας:  $F(5, 1403) = 3,009, p = 0,010$  και στην ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα:  $F(5, 1403) = 3,810, p = 0,002$  από την πλευρά του παιδιού.

Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας υπάρχει διαφορά μεταξύ του ζεύγους πάνω από 3 έως 4 ώρες και από 0 έως 1 ώρα. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 1 έως 2 ώρες και από 0 έως 1 ώρα, πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 3 έως 4 ώρες και από 0 έως 1 ώρα. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 1 έως 2 ώρες και από 0 έως 1 ώρα, πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 3 έως 4 ώρες και από 0 έως 1 ώρα. Επιπλέον, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 1 έως 2 ώρες και από 0 έως 1 ώρα, πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 3 έως 4 ώρες και από 0 έως 1 ώρα. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας υπάρχει διαφορά μεταξύ του ζεύγους πάνω από 3 έως 4 ώρες και από 0 έως 1 ώρα. Τέλος, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα υπάρχει διαφορά μεταξύ του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και από 0 έως 1 ώρα. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

#### Πίνακας 240

*Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με το διάβασμα ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

	Ατομικά χαρακτηριστικά			
	Ωρες διαβάσματος	Ωρες διαβάσματος	Διαφορά μέσων όρων	p
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	Πάνω από 3 έως 4	Από 0 έως 1	0,283	0,008
	Πάνω από 1 έως 2	Από 0 έως 1	0,151	0,000
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Πάνω από 2 έως 3	Από 0 έως 1	0,179	0,001
	Πάνω από 3 έως 4	Από 0 έως 1	0,187	0,030
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Πάνω από 1 έως 2	Από 0 έως 1	0,166	0,000
	Πάνω από 2 έως 3	Από 0 έως 1	0,247	0,000
	Πάνω από 3 έως 4	Από 0 έως 1	0,317	0,000
Ανάπτυξη Υπακοής	Πάνω από 1 έως 2	Από 0 έως 1	0,174	0,000
	Πάνω από 2 έως 3	Από 0 έως 1	0,226	0,000
	Πάνω από 3 έως 4	Από 0 έως 1	0,228	0,006
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	Πάνω από 3 έως 4	Από 0 έως 1	0,270	0,027
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	Πάνω από 1 έως 2	Από 0 έως 1	0,186	0,001



Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ήταν 0,283 και η πιθανότητα  $p = 0,008$ . Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,151 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,179 και η πιθανότητα  $p = 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 3 έως 4 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,187 και η πιθανότητα  $p = 0,030$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,166 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,247 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 3 έως 4 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,317 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,174 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,226 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους από 3 έως 4 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,228 και η πιθανότητα  $p = 0,006$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ήταν 0,270 και η πιθανότητα  $p = 0,027$ . Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ήταν 0,186 και η πιθανότητα  $p = 0,001$ .

#### Πίνακας 241

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης με το διάβασμα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά		M. Ο	τ. α.
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	Από 0 έως 1	2,08	0,753
	Πάνω από 1 έως 2	2,20	0,687
	Πάνω από 2 έως 3	2,24	0,648
	Πάνω από 3 έως 4	2,36	0,707
	Πάνω από 4 έως 5	2,15	0,745
	Πάνω Από 5	2,30	0,703
	Σύνολο	2,19	0,702
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Από 0 έως 1	2,57	0,584
	Πάνω από 1 έως 2	2,72	0,498
	Πάνω από 2 έως 3	2,75	0,516
	Πάνω από 3 έως 4	2,76	0,431
	Πάνω από 4 έως 5	2,65	0,587
	Πάνω Από 5	2,43	0,662
	Σύνολο	2,69	0,528
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Από 0 έως 1	2,44	0,619

	Πάνω από 1 έως 2	2,61	0,587
	Πάνω από 2 έως 3	2,69	0,542
	Πάνω από 3 έως 4	2,76	0,456
	Πάνω από 4 έως 5	2,75	0,550
	Πάνω Από 5	2,43	0,728
	Σύνολο	2,59	0,589
Ανάπτυξη Υπακοής	Από 0 έως 1	2,50	0,608
	Πάνω από 1 έως 2	2,67	0,529
	Πάνω από 2 έως 3	2,72	0,529
	Πάνω από 3 έως 4	2,73	0,518
	Πάνω από 4 έως 5	2,75	0,550
	Πάνω Από 5	2,48	0,665
	Σύνολο	2,64	0,557
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	Από 0 έως 1	1,91	0,765
	Πάνω από 1 έως 2	1,98	0,740
	Πάνω από 2 έως 3	2,00	0,744
	Πάνω από 3 έως 4	2,18	0,769
	Πάνω από 4 έως 5	2,15	0,813
	Πάνω από 5	2,30	0,635
	Σύνολο	1,99	0,751
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	Από 0 έως 1	2,21	0,716
	Πάνω από 1 έως 2	2,40	0,668
	Πάνω από 2 έως 3	2,37	0,719
	Πάνω από 3 έως 4	2,41	0,683
	Πάνω από 4 έως 5	2,50	0,513
	Πάνω από 5	2,43	0,662
	Σύνολο	2,35	0,692

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία αφιέρωναν καθημερινά πάνω από 3 έως 4 ώρες στο διάβασμα (Μ. Ο = 2,36) συγκριτικά με εκείνα τα οποία αφιέρωναν καθημερινά από 0 έως 1 ώρα (Μ. Ο = 2,08).

Επιπλέον, αναφορικά με την ανάπτυξη συνεργασίας, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία αφιέρωναν καθημερινά πάνω από 3 έως 4 ώρες στο διάβασμα (Μ. Ο = 2,76), συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία αφιέρωναν καθημερινά πάνω από 2 έως 3 ώρες στο διάβασμα (Μ. Ο = 2,75) και τα παιδιά που αφιέρωναν πάνω από 1 έως 2 ώρες στο διάβασμα (Μ. Ο = 2,72), συγκριτικά με εκείνα τα οποία αφιέρωναν καθημερινά από 0 έως 1 ώρα (Μ. Ο = 2,57).

Ακόμα, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία αφιέρωναν καθημερινά πάνω από 3 έως 4 ώρες στο διάβασμα (Μ. Ο = 2,76), τα παιδιά τα οποία αφιέρωναν καθημερινά από 2 έως 3 ώρες στο διάβασμα (Μ. Ο = 2,69) και τα παιδιά τα οποία αφιέρωναν καθημερινά πάνω από 1 έως 2 ώρες στο διάβασμα (Μ. Ο = 2,61), συγκριτικά με εκείνα τα οποία αφιέρωναν καθημερινά από 0 έως 1 ώρα (Μ. Ο = 2,44).

Επίσης, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία αφιέρωναν καθημερινά πάνω από 3 έως 4 ώρες στο διάβασμα (Μ. Ο = 2,73), τα παιδιά τα οποία αφιέρωναν καθημερινά από 2 έως 3 ώρες στο διάβασμα (Μ. Ο = 2,72) και

τα παιδιά τα οποία αφιέρωναν καθημερινά πάνω από 1 έως 2 ώρες στο διάβασμα (M. O = 2,67), συγκριτικά με εκείνα τα οποία αφιέρωναν καθημερινά από 0 έως 1 ώρα (M. O = 2,50).

Επιπρόσθετα, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία αφιέρωναν καθημερινά πάνω από 3 έως 4 ώρες στο διάβασμα (M. O = 2,18) συγκριτικά με εκείνα τα οποία αφιέρωναν καθημερινά από 0 έως 1 ώρα (M. O = 1,91). Τέλος, αναφορικά με την ανάπτυξη δημοφιλίας στη παρέα, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία αφιέρωναν καθημερινά πάνω από 1 έως 2 ώρες στο διάβασμα (M. O = 2,40) συγκριτικά με εκείνα τα οποία αφιέρωναν καθημερινά από 0 έως 1 ώρα (M. O = 2,21).

Στον πίνακες 242, 243 και 244 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της παροχής βοήθειας προς το παιδί από τους γονείς στα μαθήματα του σχολείου με τα ατομικά χαρακτηριστικά του.

#### Πίνακας 242

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με την παροχή βοήθειας προς το παιδί και τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	0,839	0,472	ns
Ανάπτυξη Συνεργασίας	1,703	0,165	ns
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	1,423	0,234	ns
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	1,674	0,171	ns
Ανάπτυξη Υπακοής	2,776	0,040	
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	0,903	0,439	ns
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	0,659	0,577	ns

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην παροχή βοήθειας από τους γονείς στα μαθήματα και στην ανάπτυξη υπακοής:  $F(3, 1405) = 2,776$ ,  $p = 0,040$ , από την πλευρά του παιδιού. Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών και οι δύο γονείς και μόνο η μητέρα και κανένας από τους δύο γονείς μόνο η μητέρα. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 243

*Πολλαπλές συγκρίσεις της παροχής βοήθειας από τους γονείς προς το παιδί ως προς τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

Ατομικά χαρακτηριστικά				
LSD				
Ανάπτυξη Υπακοής	Παροχή βοήθειας Και οι δύο γονείς	Παροχή βοήθειας Η μητέρα	Διαφορά μέσων όρων	p
	Κανένας από τους γονείς	Η μητέρα	0,092	0,019
			0,072	0,049

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους και οι δύο γονείς και μόνο η μητέρα ήταν 0,092 και η πιθανότητα  $p = 0,019$  και η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους κανένας από τους γονείς και μόνο η μητέρα ήταν 0,072 και η πιθανότητα  $p = 0,049$ .

Πίνακας 244

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την παροχή βοήθειας από τους γονείς και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά			
		M. Ο	τ. α.
Ανάπτυξη Υπακοής	Η μητέρα	2,59	0,585
	Ο πατέρας	2,56	0,636
	Και οι δύο γονείς	2,68	0,499
	Κανένας από τους δύο γονείς	2,66	0,556
	Σύνολο	2,64	0,557

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερη ανάπτυξη υπακοής παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία δέχονταν βοήθεια και από τους δύο γονείς (M. Ο = 2,68) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δέχονταν βοήθεια μόνο από τη μητέρα τους (M. Ο = 2,59). Επιπλέον, υψηλότερη ανάπτυξη υπακοής παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία δε δέχονταν βοήθεια από τους γονείς (M. Ο = 2,66) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δέχονταν βοήθεια μόνο από τη μητέρα τους (M. Ο = 2,59).

Στον πίνακες 245, 246 και 247 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων των ωρών ενασχόλησης του παιδιού με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή με τα ατομικά του χαρακτηριστικά.

Πίνακας 245

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης του παιδιού με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	0,947	0,460	ns
Ανάπτυξη Συνεργασίας	4,707	0,000	
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	4,849	0,000	
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	0,460	0,838	ns
Ανάπτυξη Υπακοής	3,581	0,002	
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	1,007	0,419	ns
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	1,201	0,303	ns

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ώρες ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και στην ανάπτυξη συνεργασίας:  $F(6, 1402) = 4,707, p < 0,001$ , στην ανάπτυξη πειθαρχίας:  $F(6, 1402) = 4,849, p < 0,001$  και στην ανάπτυξη υπακοής:  $F(6, 1402) = 3,581, p = 0,002$ , από την πλευρά του παιδιού.

Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικών σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 5 ώρες. Αναφορικά με την ανάπτυξη πειθαρχίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 2 έως 3 ώρες. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 2 έως 3 ώρες. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 246

*Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά				
Tukey HSD				
	Χρόνος Ενασχόλησης με Ηλεκτρονικό Υπολογιστή	Χρόνος Ενασχόλησης με Ηλεκτρονικό Υπολογιστή	Διαφορά μέσων όρων	p
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Από 0 έως 1	Από 2 έως 3	0,161	0,020
		Πάνω Από 5	0,248	0,007
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Από 0 έως 1	Από 2 έως 3	0,232	0,001
	Από 1 έως 2	Από 2 έως 3	0,195	0,018
Ανάπτυξη Υπακοής	Από 0 έως 1	Από 2 έως 3	0,166	0,026

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 2 έως 3 ώρες ήταν 0,161 και η πιθανότητα  $p = 0,020$  και η διαφορά των

μέσων όρων του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,248 και η πιθανότητα  $p = 0,007$ . Αναφορικά με την ανάπτυξη πειθαρχίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 2 έως 3 ώρες ήταν 0,232 και η πιθανότητα  $p = 0,001$  και η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 2 έως 3 ώρες ήταν 0,195 και η πιθανότητα  $p = 0,018$ . Τέλος, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 2 έως 3 ώρες ήταν 0,166 και η πιθανότητα  $p = 0,026$ .

#### Πίνακας 247

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

		Ατομικά χαρακτηριστικά	
		M. Ο	τ. α.
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Από 0 έως 1	2,74	0,496
	Πάνω από 1 έως 2	2,69	0,495
	Πάνω από 2 έως 3	2,58	0,593
	Πάνω από 3 έως 4	2,62	0,627
	Πάνω από 4 έως 5	2,49	0,556
	Πάνω από 5	2,49	0,674
	0 Ώρες	2,64	0,570
	Σύνολο	2,69	0,528
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Από 0 έως 1	2,65	0,558
	Πάνω από 1 έως 2	2,61	0,571
	Πάνω από 2 έως 3	2,41	0,687
	Πάνω από 3 έως 4	2,42	0,633
	Πάνω από 4 έως 5	2,51	0,556
	Πάνω από 5	2,43	0,694
	0 Ώρες	2,60	0,580
	Σύνολο	2,59	0,589
Ανάπτυξη Υπακοής	Από 0 έως 1	2,69	0,533
	Πάνω από 1 έως 2	2,64	0,543
	Πάνω από 2 έως 3	2,53	0,635
	Πάνω από 3 έως 4	2,51	0,576
	Πάνω από 4 έως 5	2,51	0,556
	Πάνω από 5	2,49	0,622
	0 Ώρες	2,60	0,580
	Σύνολο	2,64	0,557

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή από 0 έως 1 ώρα (M. Ο = 2,74) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πάνω από 2 έως 3 ώρες (M. Ο = 2,58) και συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πάνω από 5 ώρες (M. Ο = 2,49).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας, υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή από 0 έως 1 ώρα (M. O = 2,65) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πάνω από 2 έως 3 ώρες (M. O = 2,41). Επιπλέον, υψηλότερη ανάπτυξη πειθαρχίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πάνω από 1 έως 2 ώρες (M. O = 2,64) συγκριτικά με εκείνα τα οποία τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πάνω από 2 έως 3 ώρες (M. O = 2,41).

Αναφορικά με την ανάπτυξη υπακοής, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή από 0 έως 1 ώρα (M. O = 2,69) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή πάνω από 2 έως 3 ώρες (M. O = 2,53).

Στους πίνακες 248 249 και 250 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω των όρων των ωρών καθημερινής ενασχόλησης του παιδιού με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας με τα ατομικά του χαρακτηριστικά.

#### Πίνακας 248

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης του παιδιού με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	1,918	0,075	ns
Ανάπτυξη Συνεργασίας	2,412	0,025	
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	2,242	0,037	
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	0,709	0,642	ns
Ανάπτυξη Υπακοής	3,042	0,006	
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	0,820	0,555	ns
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	0,781	0,585	ns

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ώρες ενασχόλησης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και στην ανάπτυξη συνεργασίας:  $F(6, 1402) = 2,412$ ,  $p = 0,025$ , στην ανάπτυξη πειθαρχίας:  $F(6, 1402) = 2,242$ ,  $p = 0,037$  και στην ανάπτυξη υπακοής:  $F(6, 1402) = 3,042$ ,  $p = 0,006$  από την πλευρά του παιδιού.

Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών 0 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες, 0 ώρες και πάνω από 2 έως 3 ώρες, 0 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας υπάρχει διαφορά μεταξύ των

ζευγών 0 ώρες και από 0 έως 1 ώρα, 0 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες, 0 ώρες και πάνω από 2 έως 3 ώρες και 0 ώρες και πάνω από 5 ώρες.

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 1 έως 2 ώρες, από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 4 έως 5 ώρες, από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 5 ώρες, 0 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες, 0 ώρες και πάνω από 2 έως 3 ώρες, 0 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες και από 0 ώρες και πάνω από 5 ώρες. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

#### Πίνακας 249

*Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά				
	Χρόνος Ενασχόλησης με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης	Χρόνος Ενασχόλησης με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης	Διαφορά μέσων όρων	p
Ανάπτυξη Συνεργασίας	0 Ωρες	Πάνω από 1 έως 2	0,131	0,007
		Πάνω από 2 έως 3	0,163	0,008
		Πάνω από 4 έως 5	0,354	0,024
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	0 Ωρες	Από 0 έως 1	0,100	0,028
		Πάνω από 1 έως 2	0,128	0,018
		Πάνω από 2 έως 3	0,166	0,015
		Πάνω από 5	0,287	0,006
Ανάπτυξη Υπακοής	Από 0 έως 1 ώρα	Πάνω από 1 έως 2	0,080	0,045
		Πάνω από 4 έως 5	0,324	0,045
		Πάνω από 5	0,197	0,035
	0 Ωρες	Πάνω από 1 έως 2	0,153	0,003
		Πάνω από 2 έως 3	0,140	0,030
		Πάνω από 4 έως 5	0,396	0,016
		Πάνω από 5	0,270	0,006

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους 0 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες ήταν 0,131 και η πιθανότητα  $p = 0,007$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους 0 ώρες και πάνω από 2 έως 3 ώρες ήταν 0,163 και η πιθανότητα  $p = 0,008$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους 0 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες ήταν 0,354 και η πιθανότητα  $p = 0,024$ . Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους 0 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,100 και η πιθανότητα  $p = 0,028$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους 0 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες ήταν 0,128 και η πιθανότητα  $p = 0,018$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους 0 ώρες και πάνω από 2 έως 3 ώρες ήταν 0,166 και η πιθανότητα  $p = 0,015$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους 0 ώρες και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,287 και η πιθανότητα  $p = 0,006$ .



Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 1 έως 2 ώρες ήταν 0,080 και η πιθανότητα  $p = 0,045$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 4 έως 5 ώρες ήταν 0,324 και η πιθανότητα  $p = 0,045$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,197 και η πιθανότητα  $p = 0,035$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους 0 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες ήταν 0,153 και η πιθανότητα  $p = 0,003$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους 0 ώρες και πάνω από 2 έως 3 ώρες ήταν 0,140 και η πιθανότητα  $p = 0,030$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους 0 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες ήταν 0,396 και η πιθανότητα  $p = 0,016$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους 0 ώρες και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,270 και η πιθανότητα  $p = 0,006$ .

#### Πίνακας 250

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά		Μ. Ο	τ. α.
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Από 0 έως 1	2,70	0,511
	Πάνω από 1 έως 2	2,64	0,578
	Πάνω από 2 έως 3	2,61	0,591
	Πάνω από 3 έως 4	2,74	0,541
	Πάνω από 4 έως 5	2,42	0,793
	Πάνω από 5	2,62	0,492
	0 Ώρες	2,77	0,463
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Από 0 έως 1	2,59	0,586
	Πάνω από 1 έως 2	2,56	0,617
	Πάνω από 2 έως 3	2,53	0,629
	Πάνω από 3 έως 4	2,52	0,665
	Πάνω από 4 έως 5	2,42	0,669
	Πάνω από 5	2,41	0,599
	0 Ώρες	2,69	0,519
Ανάπτυξη Υπακοής	Από 0 έως 1	2,66	0,550
	Πάνω από 1 έως 2	2,58	0,596
	Πάνω από 2 έως 3	2,59	0,578
	Πάνω από 3 έως 4	2,65	0,573
	Πάνω από 4 έως 5	2,33	0,778
	Πάνω από 5	2,46	0,558
	0 Ώρες	2,73	0,485

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου σε καθημερινή βάση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας (Μ. Ο = 2,77) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας πάνω από 1 έως 2 ώρες (Μ. Ο = 2,64), συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά πάνω από 2 έως 3 ώρες (Μ.

O = 2,61) και συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας πάνω από 4 έως 5 ώρες (M. O = 2,42).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας, υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου σε καθημερινή βάση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας (M. O = 2,69) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας από 0 έως 1 ώρα (M. O = 2,59), συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά πάνω από 1 έως 2 ώρες (M. O = 2,56), συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά πάνω από 2 έως 3 ώρες (M. O = 2,53) και συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας πάνω από 5 ώρες (M. O = 2,41).

Αναφορικά με την ανάπτυξη υπακοής υψηλότερη επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου σε καθημερινή βάση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας (M. O = 2,73) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας πάνω από 1 έως 2 ώρες (M. O = 2,58), συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά πάνω από 2 έως 3 ώρες (M. O = 2,59), συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας πάνω από 4 έως 5 ώρες (M. O = 2,33) και συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά πάνω από 5 ώρες (M. O = 2,46).

Επιπλέον, υψηλότερη ανάπτυξη υπακοής παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας έως 1 ώρα (M. O = 2,66) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν πάνω από 1 έως 2 ώρες (M. O = 2,58), συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας πάνω από 4 έως 5 ώρες (M. O = 2,33) και συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας πάνω από 5 ώρες (M. O = 2,46).

Στον πίνακες 251, 252 και 253 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων των ωρών καθημερινής ενασχόλησης του παιδιού με την τηλεόραση, με τα ατομικά του χαρακτηριστικά.

## Πίνακας 251

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης του παιδιού με την τηλεόραση και τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	3,701	0,002	
Ανάπτυξη Συνεργασίας	2,793	0,016	
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	3,206	0,007	
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	2,587	0,024	
Ανάπτυξη Υπακοής	3,039	0,010	
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	1,278	0,271	ns
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	5,661	0,000	

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ώρες ενασχόλησης με την τηλεόραση και σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας:  $F(5, 1403) = 3,701$ ,  $p = 0,002$ , συνεργασίας:  $F(5, 1403) = 2,793$ ,  $p = 0,016$ , πειθαρχίας:  $F(5, 1403) = 3,206$ ,  $p = 0,007$ , αυτοπεποίθησης  $F(5, 1402) = 2,587$ ,  $p = 0,024$ , υπακοής  $F(5, 1403) = 3,039$ ,  $p = 0,010$  και δημοφιλίας στην παρέα  $F(5, 1403) = 5,661$ ,  $p < 0,001$  από την πλευρά του παιδιού.

Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες, πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 5 ώρες. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 5 ώρες. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 5 ώρες, πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 5 ώρες.

Αναφορικά με την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρες, πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 3 έως 4 ώρες, πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες και πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 5 ώρες.

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 5 ώρες, πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα, πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 5 ώρες.

Τέλος, αναφορικά με την ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 4 έως 5 ώρες, πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες, πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 5 ώρες, πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες, πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 5 ώρες,

πάνω από 3 έως 4 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 252

*Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με την τηλεόραση ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά				
Tukey HSD				
	Χρόνος Παρακολούθησης Τηλεόρασης	Χρόνος Παρακολούθησης Τηλεόρασης	Διαφορά μέσων όρων	p
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	Πάνω από 2 έως 3	Πάνω από 4 έως 5	0,429	0,039
		Πάνω από 5	0,327	0,017
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Πάνω από 2 έως 3	Πάνω από 5	0,220	0,048
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Πάνω από 1 έως 2	Πάνω Από 5	0,235	0,049
	Πάνω από 2 έως 3	Πάνω από 5	0,308	0,004
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Πάνω από 2 έως 3	Από 0 έως 1	0,102	0,041
		Πάνω από 3 έως 4	0,188	0,028
		Πάνω από 4 έως 5	0,305	0,027
		Πάνω από 5	0,240	0,012
Ανάπτυξη Υπακοής	Πάνω από 1 έως 2	Πάνω από 5	0,194	0,013
	Πάνω από 2 έως 3	Από 0 έως 1	0,121	0,004
		Πάνω από 5	0,271	0,001
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	Από 0 έως 1	Πάνω από 4 έως 5	0,437	0,023
		Πάνω από 4 έως 5	0,517	0,003
	Πάνω από 1 έως 2	Πάνω από 5	0,327	0,009
	Πάνω από 2 έως 3	Πάνω από 4 έως 5	0,549	0,002
		Πάνω από 5	0,359	0,005
Πάνω από 3 έως 4	Πάνω από 4 έως 5	0,488	0,025	

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες ήταν 0,429 και η πιθανότητα  $p = 0,039$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,327 και η πιθανότητα  $p = 0,017$ . Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ήταν 0,220 και η πιθανότητα  $p = 0,048$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,235 και η πιθανότητα  $p = 0,049$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,308 και η πιθανότητα  $p = 0,004$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρες ήταν 0,102 και η πιθανότητα  $p = 0,041$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 3 έως 4 ώρες ήταν 0,188 και η πιθανότητα  $p = 0,028$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες ήταν 0,305 και η πιθανότητα  $p = 0,027$  και η διαφορά των μέσων

όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,240 και η πιθανότητα  $p = 0,012$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,194 και η πιθανότητα  $p = 0,013$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,121 και η πιθανότητα  $p = 0,004$  και η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,271 και η πιθανότητα  $p = 0,001$ .

Τέλος, αναφορικά με την ανάπτυξη δημοφιλίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 4 έως 5 ώρες ήταν 0,437 και η πιθανότητα  $p = 0,023$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες ήταν 0,517 και η πιθανότητα  $p = 0,003$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,327 και η πιθανότητα  $p = 0,009$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες ήταν 0,549 και η πιθανότητα  $p = 0,002$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,359 και η πιθανότητα  $p = 0,005$  και η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 3 έως 4 ώρες και πάνω από 4 έως 5 ώρες ήταν 0,488 και η πιθανότητα  $p = 0,025$ .

### Πίνακας 253

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης με την τηλεόραση και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

		Ατομικά χαρακτηριστικά	
		M. Ο	τ. α.
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	Από 0 έως 1	2,18	0,707
	Πάνω από 1 έως 2	2,18	0,712
	Πάνω από 2 έως 3	2,31	0,647
	Πάνω από 3 έως 4	2,14	0,761
	Πάνω από 4 έως 5	1,88	0,726
	Πάνω από 5	1,98	0,641
	Σύνολο	2,19	0,702
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Από 0 έως 1	2,68	0,521
	Πάνω από 1 έως 2	2,69	0,533
	Πάνω από 2 έως 3	2,76	0,474
	Πάνω από 3 έως 4	2,58	0,572
	Πάνω από 4 έως 5	2,60	0,645
	Πάνω από 5	2,54	0,629
	Σύνολο	2,69	0,528
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Από 0 έως 1	2,57	0,592
	Πάνω από 1 έως 2	2,60	0,588
	Πάνω από 2 έως 3	2,68	0,520
	Πάνω από 3 έως 4	2,54	0,642
	Πάνω από 4 έως 5	2,52	0,714

	Πάνω από 5	2,37	0,698
	Σύνολο	2,59	0,589
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Από 0 έως 1	2,24	0,653
	Πάνω από 1 έως 2	2,28	0,654
	Πάνω από 2 έως 3	2,35	0,657
	Πάνω από 3 έως 4	2,16	0,674
	Πάνω από 4 έως 5	2,04	0,790
	Πάνω από 5	2,11	0,699
	Σύνολο	2,26	0,661
Ανάπτυξη Υπακοής	Από 0 έως 1	2,61	0,586
	Πάνω από 1 έως 2	2,65	0,552
	Πάνω από 2 έως 3	2,73	0,478
	Πάνω από 3 έως 4	2,63	0,538
	Πάνω από 4 έως 5	2,60	0,577
	Πάνω από 5	2,46	0,657
	Σύνολο	2,64	0,557
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	Από 0 έως 1	2,32	0,683
	Πάνω από 1 έως 2	2,40	0,686
	Πάνω από 2 έως 3	2,43	0,660
	Πάνω από 3 έως 4	2,37	0,670
	Πάνω από 4 έως 5	1,88	0,833
	Πάνω από 5	2,07	0,776
	Σύνολο	2,35	0,692

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση πάνω από 2 έως 3 ώρες με την παρακολούθηση τηλεόρασης (M. O = 2,31) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν πάνω από 4 έως 5 ώρες (M. O = 1,88) και συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 5 ώρες (M. O = 1,98).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας, υψηλότερη ανάπτυξη παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 2 έως 3 ώρες (M. O = 2,76) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 5 ώρες (M. O = 2,54).

Αναφορικά με την ανάπτυξη πειθαρχίας υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 1 έως 2 ώρες (M. O = 2,60) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά πάνω από 5 ώρες (M. O = 2,37). Επιπλέον, υψηλότερη ανάπτυξη υπακοής παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 2 έως 3 ώρες (M. O = 2,68) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 5 ώρες (M. O = 2,37).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω

από 2 έως 3 ώρες (M. O = 2,35), συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν από 0 έως 1 ώρα (M. O = 2,24), συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν πάνω από 3 έως 4 ώρες (M. O = 2,16), συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν πάνω από 4 έως 5 ώρες (M. O = 2,04) και συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 5 ώρες (M. O = 2,11).

Αναφορικά με την ανάπτυξη υπακοής υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 1 έως 2 ώρες (M. O = 2,65), συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν πάνω από 5 ώρες (M. O = 2,46). Επιπρόσθετα, υψηλότερη ανάπτυξη υπακοής παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 2 έως 3 ώρες (M. O = 2,73), συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν από 0 έως 1 ώρα (M. O = 2,61) και συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 5 ώρες (M. O = 2,46)

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με την παρακολούθηση τηλεόρασης από 0 έως 1 ώρα (M. O = 2,32) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν πάνω από 4 έως 5 ώρες (M. O = 1,88). Επιπρόσθετα, υψηλότερη ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 1 έως 2 ώρες (M. O = 2,40), συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 5 ώρες (M. O = 2,07) και συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με πάνω από 4 έως 5 ώρες (M. O = 1,88).

Τέλος, υψηλότερη ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 2 έως 3 ώρες (M. O = 2,43), συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 4 έως 5 ώρες (M. O = 1,88) και συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 5 ώρες (M. O = 2,07).

Τέλος, υψηλότερη ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 3 έως 4 ώρες (M. O = 2,37) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 4 έως 5 ώρες (M. O = 1,88).

Στους πίνακες 254, 255 και 256 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω των όρων των ωρών ενασχόλησης του παιδιού με αθλητικές δραστηριότητες με την ανάπτυξη των ατομικών του χαρακτηριστικών.

## Πίνακας 254

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης του παιδιού με αθλητικές δραστηριότητες και τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	3,875	0,001	
Ανάπτυξη Συνεργασίας	1,303	0,253	ns
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	3,231	0,004	
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	3,400	0,002	
Ανάπτυξη Υπακοής	3,927	0,001	
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	3,980	0,001	
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	7,817	0,000	

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ώρες ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες και την ανάπτυξη πρωτοβουλίας:  $F(6, 1402) = 3,875, p = 0,001$ , πειθαρχίας:  $F(6, 1402) = 3,231, p = 0,004$ , αυτοπεποίθησης  $F(6, 1401) = 3,400, p = 0,002$ , υπακοής  $F(6, 1402) = 3,927, p = 0,001$ , ηγετικής προσωπικότητας:  $F(6, 1402) = 3,980, p = 0,001$  και δημοφιλίας στην παρέα  $F(6, 1402) = 7,817, p < 0,001$  από την πλευρά του παιδιού.

Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 1 έως 2 ώρες και 0 ώρες, πάνω από 2 έως 3 ώρες και 0 ώρες, πάνω από 3 έως 4 ώρες και 0 ώρες, πάνω από 4 έως 5 ώρες και 0 ώρες, πάνω από 5 ώρες και 0 ώρες. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 5 ώρες και πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 5 ώρες. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 2 έως 3 ώρες και 0 ώρες, πάνω από 4 έως 5 ώρες και 0 ώρες, πάνω από 5 ώρες και 0 ώρες. Αναφορικά με την ανάπτυξη υπακοής υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 3 έως 4 ώρες. Αναφορικά με την ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα, πάνω από 2 έως 3 ώρες και 0 ώρες.

Αναφορικά με την ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πάνω από 1 έως 2 ώρες και από 0 έως 1 ώρα, πάνω από 1 έως 2 ώρες και 0 ώρες, πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα, πάνω από 2 έως 3 ώρες και 0 ώρες, πάνω από 4 έως 5 ώρες και 0 ώρες και πάνω από 5 ώρες και 0 ώρες. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.



Πίνακας 255

*Πολλαπλές συγκρίσεις των ωρών ενασχόλησης με αθλητικές δραστηριότητες ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά Χαρακτηριστικά				
Tukey HSD				
	Ενασχόληση με Αθλητικές Δραστηριότητες	Ενασχόληση με Αθλητικές Δραστηριότητες	Διαφορά μέσων όρων	p
Ανάπτυξη πρωτοβουλίας	Πάνω από 1 έως 2	0 Ώρες	0,595	0,014
	Πάνω από 2 έως 3	0 Ώρες	0,633	0,008
	Πάνω από 3 έως 4	0 Ώρες	0,585	0,031
	Πάνω από 4 έως 5	0 Ώρες	0,728	0,011
	Πάνω από 5	0 Ώρες	0,610	0,024
Ανάπτυξη πειθαρχίας	Από 0 έως 1	Πάνω από 5	0,215	0,044
	Πάνω από 1 έως 2	Πάνω από 5	0,230	0,018
Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης	Πάνω από 2 έως 3	0 Ώρες	0,522	0,034
	Πάνω από 4 έως 5	0 Ώρες	0,629	0,028
	Πάνω από 5	0 Ώρες	0,546	0,040
Ανάπτυξη υπακοής	Πάνω από 1 έως 2	Πάνω από 3 έως 4	0,196	0,020
Ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας	Πάνω από 2 έως 3	Από 0 έως 1	0,230	0,002
		0 Ώρες	0,624	0,020
Ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα	Πάνω από 1 έως 2	Από 0 έως 1	0,166	0,006
		0 Ώρες	0,637	0,004
	Πάνω από 2 έως 3	Από 0 έως 1	0,299	0,000
		0 Ώρες	0,771	0,000
	Πάνω από 4 έως 5	0 Ώρες	0,750	0,005
Πάνω από 5	0 Ώρες	0,571	0,036	

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και 0 ώρες ήταν 0,595 και η πιθανότητα  $p = 0,014$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και 0 ώρες ήταν 0,633 και η πιθανότητα  $p = 0,008$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 3 έως 4 ώρες και 0 ώρες ήταν 0,585 και η πιθανότητα  $p = 0,031$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 4 έως 5 ώρες και 0 ώρες ήταν 0,728 και η πιθανότητα  $p = 0,011$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 5 ώρες και 0 ώρες ήταν 0,610 και η πιθανότητα  $p = 0,024$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους από 0 έως 1 ώρα και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,215 και η πιθανότητα  $p = 0,044$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 5 ώρες ήταν 0,230 και η πιθανότητα  $p = 0,018$ . Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και 0 ώρες ήταν 0,522 και η πιθανότητα  $p = 0,034$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 4 έως 5 ώρες και 0 ώρες ήταν 0,629 και η πιθανότητα  $p = 0,028$  και η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 5 ώρες και 0 ώρες ήταν 0,546 και η πιθανότητα  $p = 0,040$ .

Αναφορικά με την ανάπτυξη υπακοής η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και πάνω από 3 έως 4 ώρες ήταν 0,196 και η πιθανότητα  $p = 0,020$ . Αναφορικά με την ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα, ήταν 0,230 και η πιθανότητα  $p = 0,002$  και η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και 0 ώρες ήταν 0,624 και η πιθανότητα  $p = 0,020$ .

Αναφορικά με την ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,166 και η πιθανότητα  $p = 0,006$ , η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 1 έως 2 ώρες και 0 ώρες ήταν 0,637 και η πιθανότητα  $p = 0,004$  και η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και από 0 έως 1 ώρα ήταν 0,299 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 2 έως 3 ώρες και 0 ώρες ήταν 0,771 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 4 έως 5 ώρες και 0 ώρες ήταν 0,750 και η πιθανότητα  $p = 0,005$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πάνω από 5 ώρες και 0 ώρες ήταν 0,571 και η πιθανότητα  $p = 0,036$ .

#### Πίνακας 256

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τις ώρες ενασχόλησης του παιδιού με αθλητικές δραστηριότητες και τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

Ατομικά χαρακτηριστικά		M. Ο	τ. α.
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	Από 0 έως 1	2,10	0,703
	Πάνω από 1 έως 2	2,22	0,701
	Πάνω από 2 έως 3	2,26	0,708
	Πάνω από 3 έως 4	2,21	0,671
	Πάνω από 4 έως 5	2,35	0,691
	Πάνω από 5	2,23	0,657
	0 Ωρες	1,63	0,619
	Σύνολο	2,19	0,702
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Από 0 έως 1	2,62	0,583
	Πάνω από 1 έως 2	2,64	0,568
	Πάνω από 2 έως 3	2,58	0,566
	Πάνω από 3 έως 4	2,47	0,643
	Πάνω από 4 έως 5	2,44	0,705
	Πάνω από 5	2,41	0,648
	0 Ωρες	2,50	0,632
	Σύνολο	2,59	0,589
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Από 0 έως 1	2,18	0,670
	Πάνω από 1 έως 2	2,27	0,655
	Πάνω από 2 έως 3	2,33	0,648
	Πάνω από 3 έως 4	2,24	0,683
	Πάνω από 4 έως 5	2,44	0,660

	Πάνω από 5	2,36	0,619
	0 Ωρες	1,81	0,655
	Σύνολο	2,26	0,661
Ανάπτυξη Υπακοής	Από 0 έως 1	2,68	0,536
	Πάνω από 1 έως 2	2,70	0,511
	Πάνω από 2 έως 3	2,60	0,576
	Πάνω από 3 έως 4	2,50	0,644
	Πάνω από 4 έως 5	2,47	0,662
	Πάνω από 5	2,51	0,615
	0 Ωρες	2,56	0,727
	Σύνολο	2,64	0,557
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	Από 0 έως 1	1,89	0,727
	Πάνω από 1 έως 2	1,98	0,752
	Πάνω από 2 έως 3	2,12	0,743
	Πάνω από 3 έως 4	2,02	0,765
	Πάνω από 4 έως 5	2,00	0,739
	Πάνω από 5	2,10	0,800
	0 Ωρες	1,50	0,632
	Σύνολο	1,99	0,751
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	Από 0 έως 1	2,22	0,705
	Πάνω από 1 έως 2	2,39	0,668
	Πάνω από 2 έως 3	2,52	0,651
	Πάνω από 3 έως 4	2,29	0,686
	Πάνω από 4 έως 5	2,50	0,707
	Πάνω από 5	2,32	0,739
	0 Ωρες	1,75	0,683
	Σύνολο	2,35	0,692

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση πάνω από 4 έως 5 ώρες με αθλητικές δραστηριότητες (M. O = 2,35) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου (M. O = 1,63) και τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση πάνω από 5 ώρες (M. O = 2,23) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου (M. O = 1,63). Ακολούθως, υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση πάνω από 2 έως 3 ώρες (M. O = 2,26) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου (M. O = 1,63) και εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά πάνω από 3 έως 4 ώρες με αθλητικές δραστηριότητες (M. O = 2,21) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου (M. O = 1,63). Τέλος, υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση πάνω από 1 έως 2 ώρες με αθλητικές δραστηριότητες (M. O = 2,22) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου (M. O = 1,63).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας, υψηλότερη ανάπτυξη πειθαρχίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με αθλητικές δραστηριότητες πάνω από 1 έως 2 ώρες (M. O = 2,64) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου

καθημερινά με αθλητικές δραστηριότητες (M. O = 2,50) και, ακολούθως, υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με αθλητικές δραστηριότητες έως 1 ώρα (M. O = 2,62) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου καθημερινά με αθλητικές δραστηριότητες (M. O = 2,50).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με αθλητικές δραστηριότητες πάνω από 2 έως 3 ώρες (M. O = 2,33) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου με αθλητικές δραστηριότητες (M. O = 1,81). Επιπρόσθετα, υψηλότερη ανάπτυξη αυτοπεποίθησης παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με την παρακολούθηση τηλεόρασης πάνω από 4 έως 5 ώρες (M. O = 2,44) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου με αθλητικές δραστηριότητες (M. O = 1,81). Ακολούθως τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με αθλητικές δραστηριότητες πάνω από 5 ώρες (M. O = 2,36) παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης της αυτοπεποίθησής τους συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου με αθλητικές δραστηριότητες (M. O = 1,81).

Αναφορικά με την ανάπτυξη υπακοής υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με αθλητικές δραστηριότητες πάνω από 1 έως 2 ώρες (M. O = 2,70) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με αθλητικές δραστηριότητες πάνω από 3 έως 4 ώρες (M. O = 2,50).

Αναφορικά με την ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με αθλητικές δραστηριότητες πάνω από 2 έως 3 ώρες (M. O = 2,12) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά έως 1 ώρα (M. O = 1,89). Επιπρόσθετα, υψηλότερη ανάπτυξη παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με αθλητικές δραστηριότητες πάνω από 2 έως 3 ώρες (M. O = 2,12) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου με αθλητικές δραστηριότητες (M. O = 1,50).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με αθλητικές δραστηριότητες πάνω από 1 έως 2 ώρες (M. O = 2,39) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με αθλητικές δραστηριότητες έως 1 ώρα (M. O = 2,22). Επιπρόσθετα, υψηλότερη ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με αθλητικές δραστηριότητες πάνω από 2 έως 3 ώρες (M. O = 2,52) συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με αθλητικές δραστηριότητες έως 1 ώρα (M. O = 2,22) Ακολούθως, τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με αθλητικές δραστηριότητες πάνω από 1 έως 2 ώρες (M. O = 2,39), παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης δημοφιλίας στην

παρέα συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν ασχολούνταν με αθλητικές δραστηριότητες (Μ. Ο = 1,75). Ακόμα, υψηλότερη ανάπτυξη δημοφιλίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με αθλητικές δραστηριότητες πάνω από 2 έως 3 ώρες (Μ. Ο = 2,52) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν ασχολούνταν με αθλητικές δραστηριότητες (Μ. Ο = 1,75) και, ακολούθως, τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με αθλητικές δραστηριότητες πάνω από 4 έως 5 ώρες (Μ. Ο = 2,50) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου με αθλητικές δραστηριότητες (Μ. Ο = 1,75). Τέλος, υψηλότερη ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με αθλητικές δραστηριότητες πάνω από 5 ώρες (Μ. Ο = 2,32) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου με αθλητικές δραστηριότητες (Μ. Ο = 1,75).

Στους πίνακες 257, 258 και 259 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της ποιότητας των σχέσεων του παιδιού με τη μητέρα του με την ανάπτυξη των ατομικών του χαρακτηριστικών.

#### Πίνακας 257

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τη μητέρα και τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	1,123	0,338	ns
Ανάπτυξη Συνεργασίας	2,745	0,042	
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	2,901	0,034	
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	2,462	0,061	ns
Ανάπτυξη Υπακοής	2,288	0,077	ns
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	2,850	0,036	
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	2,726	0,043	

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ του παιδιού και της μητέρας του ως προς την ανάπτυξη συνεργασίας:  $F(3, 1405) = 2,745$ ,  $p = 0,042$ , την ανάπτυξη πειθαρχίας:  $F(3, 1405) = 2,901$ ,  $p = 0,034$ , την ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας:  $F(3, 1405) = 2,850$ ,  $p = 0,036$  και την ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα  $F(3, 1405) = 2,726$ ,  $p = 0,043$  από την πλευρά του παιδιού.

Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πολύ καλές και πότε καλές πότε κακές σχέσεις. Σε ό,τι αφορά στην

ανάπτυξη πειθαρχίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του ζεύγους πολύ καλές και πότε καλές πότε κακές σχέσεις.

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πολύ καλές και πολύ κακές σχέσεις, πότε καλές και πότε κακές και πολύ κακές σχέσεις. Αναφορικά με την ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πολύ καλές και πότε καλές και πότε κακές σχέσεις, πολύ καλές και πολύ κακές σχέσεις. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

#### Πίνακας 258

*Πολλαπλές συγκρίσεις της ποιότητας των σχέσεων του παιδιού με την μητέρα του ως προς τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

Ατομικά χαρακτηριστικά				
LSD				
	Σχέσεις	Σχέσεις	Διαφορά μέσων όρων	p
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Πολύ Καλές	Πότε Καλές Πότε Κακές	0,095	0,018
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Πολύ Καλές	Πότε Καλές Πότε Κακές	0,105	0,020
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	Πολύ Καλές	Πολύ Κακές	0,595	0,013
	Πότε Καλές Πότε Κακές	Πολύ Κακές	0,590	0,015
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	Πολύ Καλές	Πότε Καλές Πότε Κακές	0,104	0,050
		Πολύ Κακές	0,470	0,032

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πολύ καλές και πότε καλές πότε κακές σχέσεις ήταν 0,095 και η πιθανότητα  $p = 0,018$ . Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πολύ καλές και πότε καλές πότε κακές σχέσεις ήταν 0,105 και η πιθανότητα  $p = 0,020$ . Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πολύ καλές και πολύ κακές σχέσεις ήταν 0,595 και η πιθανότητα  $p = 0,013$  και η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πότε καλές και πότε κακές και πολύ κακές σχέσεις ήταν 0,590 και η πιθανότητα  $p = 0,015$ . Αναφορικά με την ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πολύ καλές και πότε καλές και πότε κακές σχέσεις ήταν 0,104 και η πιθανότητα  $p = 0,050$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πολύ καλές και πολύ κακές σχέσεις ήταν 0,470 και η πιθανότητα  $p = 0,032$ .

Πίνακας 259

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τη μητέρα και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά		M. Ο	τ. α.
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Πολύ Καλές	2,70	0,512
	Πότε Καλές Πότε Κακές	2,61	0,601
	Κακές	2,33	0,577
	Πολύ Κακές	2,50	0,707
	Σύνολο	2,69	0,528
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Πολύ Καλές	2,61	0,579
	Πότε Καλές Πότε Κακές	2,50	0,627
	Κακές	2,00	1,000
	Πολύ Κακές	2,50	0,707
	Σύνολο	2,59	0,589
Ανάπτυξη Ηγετικής Συμπεριφοράς	Πολύ Καλές	1,99	0,746
	Πότε Καλές Πότε Κακές	1,99	0,772
	Κακές	1,33	0,577
	Πολύ Κακές	1,40	0,699
	Σύνολο	1,99	0,751
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	Πολύ Καλές	2,37	0,684
	Πότε Καλές Πότε Κακές	2,27	0,721
	Κακές	2,33	1,155
	Πολύ Κακές	1,90	0,738
	Σύνολο	2,35	0,692

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις με τη μητέρα τους (M. Ο = 2,70) συγκριτικά με εκείνα τα οποία διατηρούσαν τότε καλές και τότε κακές σχέσεις (M. Ο = 2,61).

Αναφορικά με την ανάπτυξη πειθαρχίας υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις με τη μητέρα τους (M. Ο = 2,61) συγκριτικά με εκείνα τα οποία διατηρούσαν τότε καλές και τότε κακές σχέσεις (M. Ο = 2,50).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις με τη μητέρα τους (M. Ο = 1,99) συγκριτικά με εκείνα τα οποία διατηρούσαν πολύ κακές σχέσεις (M. Ο = 1,40). Επιπλέον, υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης ηγετικής προσωπικότητας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν τότε καλές και τότε κακές σχέσεις με τη μητέρα τους (M. Ο = 1,99) συγκριτικά με εκείνα τα οποία διατηρούσαν πολύ κακές σχέσεις (M. Ο = 1,40).

Αναφορικά με την ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις με τη μητέρα τους (M. Ο = 2,37) συγκριτικά με εκείνα τα οποία διατηρούσαν τότε καλές και τότε κακές σχέσεις (M. Ο = 2,27). Επιπλέον, υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης δημοφιλίας στην παρέα παρουσίασαν τα παιδιά τα

οποία διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις με τη μητέρα τους ( $M. O = 2,37$ ) συγκριτικά με εκείνα τα οποία διατηρούσαν πολύ κακές σχέσεις ( $M. O = 1,90$ ).

Στους πίνακες 260, 261 και 262 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της ποιότητας των σχέσεων του παιδιού με τον πατέρα του και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.

#### Πίνακας 260

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τον πατέρα και τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	0,837	0,501	ns
Ανάπτυξη Συνεργασίας	1,963	0,098	ns
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	2,285	0,058	ns
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	3,377	0,009	
Ανάπτυξη Υπακοής	2,216	0,065	ns
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	0,340	0,851	ns
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	2,326	0,054	ns

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ του παιδιού με τον πατέρα του σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης:  $F(4, 1403) = 3,377$ ,  $p = 0,009$ . Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών πολύ καλές και πολύ κακές σχέσεις, τότε καλές και τότε κακές και πολύ κακές σχέσεις. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

#### Πίνακας 261

*Πολλαπλές συγκρίσεις της ποιότητας των σχέσεων του παιδιού με τον πατέρα του ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά				
Tukey HSD				
	Σχέσεις Πατέρα Παιδιού	Σχέσεις Πατέρα Παιδιού	Διαφορά μέσων όρων	p
Ανάπτυξη	Πολύ Καλές	Πολύ Κακές	0,511	0,004
Αυτοπεποίθηση	Πότε καλές και τότε κακές	Πολύ Κακές	0,491	0,011

Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πολύ καλές και πολύ κακές σχέσεις ήταν 0,511 και η πιθανότητα  $p = 0,004$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους τότε καλές και τότε κακές και πολύ κακές σχέσεις ήταν 0,491 και η πιθανότητα  $p = 0,011$ .



## Πίνακας 262

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τον πατέρα του και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

Ατομικά χαρακτηριστικά		M. O	τ. α.
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Πολύ Καλές	2,27	0,653
	Πότε Καλές Πότε Κακές	2,25	0,685
	Κακές	2,31	0,855
	Πολύ Κακές	1,76	0,625
	Δε Ζει	2,08	0,641
	Σύνολο	2,26	0,661

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερη ανάπτυξη αυτοπεποίθησης παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις με τον πατέρα τους (M. O = 2,27) συγκριτικά με εκείνα τα οποία διατηρούσαν πολύ κακές σχέσεις (M. O = 1,76). Επιπλέον, υψηλότερη ανάπτυξη αυτοπεποίθησης παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν πότε καλές και πότε κακές σχέσεις με τον πατέρα τους (M. O = 2,25) συγκριτικά με εκείνα τα οποία διατηρούσαν πολύ κακές σχέσεις (M. O = 1,76).

Στον πίνακα 263 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ των γονέων και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.

## Πίνακας 263

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των γονέων και τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού*

	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	0,740	0,565	ns
Ανάπτυξη Συνεργασίας	0,783	0,536	ns
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	0,863	0,486	ns
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	2,093	0,079	ns
Ανάπτυξη Υπακοής	1,595	0,173	ns
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	0,578	0,679	ns
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	1,391	0,235	ns

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των γονέων και των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού, επομένως οι σχέσεις μεταξύ των γονέων δε σχετίζονται τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού.

Στους πίνακες 264, 265 και 266 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων του τρόπου αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα του και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.

Πίνακας 264

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα και τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	4,485	0,004	
Ανάπτυξη Συνεργασίας	3,064	0,027	
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	2,237	0,082	ns
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	3,660	0,012	
Ανάπτυξη Υπακοής	4,540	0,004	
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	5,246	0,001	
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	1,640	0,178	ns

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στον τρόπο αντιμετώπισης της επίδοσης του παιδιού από τη μητέρα του και στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας:  $F(3, 1405) = 4,485, p = 0,004$ , συνεργασίας:  $F(3, 1405) = 3,064, p = 0,027$ , αυτοπεποίθησης:  $F(3, 1404) = 3,660, p = 0,012$ , υπακοής:  $F(3, 1405) = 4,540, p = 0,004$  και ηγετικής προσωπικότητας:  $F(3, 1405) = 5,246, p = 0,001$  από την πλευρά του παιδιού.

Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών απαιτεί να αριστεύω και δεν ασχολείται με τους βαθμούς, απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς και δεν ασχολείται με τους βαθμούς, δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και δεν ασχολείται με τους βαθμούς.

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών απαιτεί να αριστεύω και δεν ασχολείται με τους βαθμούς, απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς και δεν ασχολείται με τους βαθμούς, δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και δεν ασχολείται με τους βαθμούς. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών απαιτεί να αριστεύω και δεν ασχολείται με τους βαθμούς, απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς και δεν ασχολείται με τους βαθμούς, δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και δεν ασχολείται με τους βαθμούς.

Αναφορικά με την ανάπτυξη υπακοής υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και απαιτεί να αριστεύω, δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών απαιτεί να αριστεύω και δεν ασχολείται με τους βαθμούς, απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς και δεν ασχολείται με τους βαθμούς, δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και δεν ασχολείται με τους βαθμούς. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 265

*Πολλαπλές συγκρίσεις του τρόπου αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα ως προς τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

Ατομικά χαρακτηριστικά				
Tukey HSD				
	Αντιμέτωπιση Προόδου	Αντιμέτωπιση Προόδου	Διαφορά μέσων όρων	p
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	Απαιτεί να αριστεύω	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,663	0,007
	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,576	0,024
	Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,641	0,010
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Απαιτεί να αριστεύω	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,423	0,032
	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,442	0,021
	Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,461	0,016
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Απαιτεί να αριστεύω	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,465	0,017
	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,391	0,042
	Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,488	0,012
Ανάπτυξη Υπακοής	Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί	Απαιτεί να Αριστεύω	0,117	0,035
		Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	0,110	0,018
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	Απαιτεί να αριστεύω	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,802	0,002
	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,709	0,006
	Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,766	0,003

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους απαιτεί να αριστεύω και δεν ασχολείται με τους βαθμούς μου ήταν 0,663 και η πιθανότητα  $p = 0,007$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς και δεν ασχολείται με τους βαθμούς ήταν 0,576 και η πιθανότητα  $p = 0,024$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και δεν ασχολείται με τους βαθμούς ήταν 0,641 και η πιθανότητα  $p = 0,010$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους απαιτεί να αριστεύω και δεν ασχολείται με τους βαθμούς μου ήταν 0,423 και η πιθανότητα  $p = 0,032$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς και δεν ασχολείται με τους βαθμούς ήταν 0,442 και η πιθανότητα  $p = 0,021$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και δεν ασχολείται με τους βαθμούς ήταν 0,461 και η πιθανότητα  $p = 0,016$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους απαιτεί να αριστεύω και δεν ασχολείται με τους βαθμούς ήταν 0,465 και η πιθανότητα  $p = 0,017$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς και δεν ασχολείται με τους βαθμούς ήταν 0,391 και η πιθανότητα  $p = 0,042$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και δεν ασχολείται με τους βαθμούς ήταν 0,488 και η πιθανότητα  $p = 0,012$ .

Αναφορικά με την ανάπτυξη υπακοής η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και απαιτεί να αριστεύω ήταν 0,117 και η πιθανότητα  $p = 0,035$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς ήταν 0,110 και η πιθανότητα  $p = 0,018$ .

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους απαιτεί να αριστεύω και δεν ασχολείται με τους βαθμούς ήταν 0,802 και η πιθανότητα  $p = 0,002$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς και δεν ασχολείται με τους βαθμούς ήταν 0,709 και η πιθανότητα  $p = 0,006$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν την ενοχλούν οι βαθμοί και δεν ασχολείται με τους βαθμούς ήταν 0,766 και η πιθανότητα  $p = 0,003$ .

#### Πίνακας 266

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τη μητέρα του και τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

		Ατομικά χαρακτηριστικά	
		M. O	τ. α.
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	Απαιτεί να αριστεύω	2,25	0,680
	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	2,16	0,701
	Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί μου	2,22	0,712
	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς μου	1,58	0,793
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Απαιτεί να αριστεύω	2,67	0,533
	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	2,69	0,512
	Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί μου	2,71	0,545
	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς μου	2,25	0,754
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Απαιτεί να αριστεύω	2,30	0,667
	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	2,22	0,647
	Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί μου	2,32	0,678
	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς μου	1,83	0,718
Ανάπτυξη Υπακοής	Απαιτεί να αριστεύω	2,61	0,579
	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	2,62	0,558
	Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί μου	2,73	0,500
	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς μου	2,33	0,888
Ανάπτυξης Ηγετικής Προσωπικότητας	Απαιτεί να αριστεύω	2,05	0,745
	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	1,96	0,747
	Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί μου	2,02	0,759
	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς μου	1,25	0,452

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι μητέρες απαιτούσαν από αυτά να αριστεύουν (M. O = 2,25) συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς τους (M. O = 1,58). Ακολούθως, υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ήθελαν να έχουν καλούς βαθμούς (M. O = 2,16) συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς τους (M. O = 1,58). Στη συνέχεια, υψηλότερη

ανάπτυξη πρωτοβουλίας παρουσίασαν εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους (M. O = 2,22) συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς τους (M. O = 1,58).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι μητέρες απαιτούσαν από αυτά να αριστεύουν (M. O = 2,67) συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς τους (M. O = 2,25). Ακολούθως, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι μητέρες απαιτούσαν να έχουν καλούς βαθμούς (M. O = 2,69) συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς τους (M. O = 2,25). Στη συνέχεια, υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης συνεργασίας παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους (M. O = 2,71) συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς τους (M. O = 2,25).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι μητέρες απαιτούσαν από αυτά να αριστεύουν (M. O = 2,30) συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς τους (M. O = 1,83). Ακολούθως, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι μητέρες απαιτούσαν να έχουν καλούς βαθμούς (M. O = 2,22) συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς τους (M. O = 1,83). Στη συνέχεια, υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους (M. O = 2,32) συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς τους (M. O = 1,83).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους (M. O = 2,73) συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες απαιτούσαν από αυτά να αριστεύουν (M. O = 2,61). Ακολούθως, υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης υπακοής παρουσίασαν εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους (M. O = 2,73) συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες απαιτούσαν να έχουν καλούς βαθμούς (M. O = 2,62).

Αναφορικά με την ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι μητέρες απαιτούσαν από αυτά να αριστεύουν (M. O = 2,05) συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους (M. O = 2,02). Στη συνέχεια, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν εκείνα των οποίων οι μητέρες απαιτούσαν να έχουν καλούς βαθμούς (M. O = 1,96) συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους (M. O = 2,02). Τέλος, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους (M. O = 2,02) παρουσίασαν υψηλότερα

επίπεδα ανάπτυξης ηγετικής προσωπικότητας συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς τους ( $M. O = 1,25$ ).

Στους πίνακες 267, 268 και 269 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω όρων του τρόπου αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.

#### Πίνακας 267

*Ανάλυση διακύμανσης αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα και τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	F	p	
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	2,384	0,050	
Ανάπτυξη Συνεργασίας	3,058	0,016	
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	2,245	0,062	ns
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	1,749	0,137	ns
Ανάπτυξη Υπακοής	2,849	0,023	
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	0,942	0,438	ns
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	1,452	0,214	ns

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στον τρόπο αντιμετώπισης της επίδοσης του παιδιού από τον πατέρα του και στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας:  $F(4, 1404) = 2,384, p = 0,050$ , συνεργασίας:  $F(4, 1404) = 3,058, p = 0,016$  και υπακοής:  $F(4, 1404) = 2,849, p = 0,023$  από την πλευρά του παιδιού.

Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ζευγών απαιτεί να αριστεύω και δεν ασχολείται με τους βαθμούς, δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί και δεν ασχολείται με τους βαθμούς. Αναφορικά με την ανάπτυξη συνεργασίας υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του ζεύγους δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί και δεν ασχολείται με τους βαθμούς. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του ζεύγους δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί και δεν ασχολείται με τους βαθμούς.

#### Πίνακας 268

*Πολλαπλές συγκρίσεις του τρόπου αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα ως προς τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

Ατομικά χαρακτηριστικά				
Tukey HSD				
	Αντιμετώπιση Προόδου	Αντιμετώπιση Προόδου	Διαφορά μέσω όρων	p
Ανάπτυξη	Απαιτεί να αριστεύω	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,326	0,029
Πρωτοβουλίας	Δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,330	0,028

Ανάπτυξη Συνεργασίας	Δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,269	0,013
Ανάπτυξη Υπακοής	Δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί Δεν ασχολείται με τους βαθμούς	0,196	0,028

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους απαιτεί να αριστεύω και δεν ασχολείται με τους βαθμούς μου ήταν 0,326 και η πιθανότητα  $p = 0,029$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί μου και δεν ασχολείται με τους βαθμούς μου ήταν 0,330 και η πιθανότητα  $p = 0,028$ . Αναφορικά με την ανάπτυξη συνεργασίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ήταν 0,269 και η πιθανότητα  $p = 0,013$ . Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί μου και δεν ασχολείται με τους βαθμούς μου ήταν 0,196 και η πιθανότητα  $p = 0,028$ .

#### Πίνακας 269

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τον πατέρα του και τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

		Ατομικά χαρακτηριστικά	
		M. O	τ. α.
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	Απαιτεί να αριστεύω	2,21	0,680
	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	2,18	0,708
	Δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί μου	2,22	0,701
	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς μου	1,89	0,754
	Δε ζει	2,31	0,630
	Σύνολο	2,19	0,702
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Απαιτεί να αριστεύω	2,68	0,519
	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	2,68	0,529
	Δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί μου	2,75	0,503
	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς μου	2,48	0,664
	Δε ζει	2,54	0,660
	Σύνολο	2,69	0,528
Ανάπτυξη Υπακοής	Απαιτεί να αριστεύω	2,62	0,584
	Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς	2,64	0,536
	Δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί μου	2,70	0,525
	Δεν ασχολείται με τους βαθμούς μου	2,50	0,731
	Δε ζει	2,31	0,751
	Σύνολο	2,64	0,557

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων ο πατέρας απαιτούσε να αριστεύουν (M. O = 2,21) συγκριτικά με εκείνα των οποίων ο πατέρας δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς (M. O = 1,89). Ακολούθως, υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας παρουσίασαν εκείνα των οποίων ο πατέρας δεν

ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους (Μ. Ο = 2,22) συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς (Μ. Ο = 1,89).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους (Μ. Ο = 2,75) συγκριτικά με εκείνα των οποίων ο πατέρας δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς τους (Μ. Ο = 2,48). Τέλος, αναφορικά με την ανάπτυξη υπακοής, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς (Μ. Ο = 2,70) συγκριτικά με εκείνα των οποίων ο πατέρας δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς (Μ. Ο = 2,50).

Στους πίνακες 270 και 271 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσω όρων της συχνότητας των τσακωμών του παιδιού με τον πατέρα του και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.

Πίνακας 270

*Σύγκριση μέσω όρων της συχνότητας των τσακωμών του παιδιού με τον πατέρα και τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

		Ατομικά χαρακτηριστικά		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		Μ. Ο	τ. α.	F	p
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	Μερικές Φορές	2,26	0,702	4,041	0,003
	Πολύ Συχνά	2,10	0,721		
	Ποτέ	2,13	0,691		
	Κάθε Μέρα	1,96	0,706		
	Δε Ζει	2,31	0,630		
	Σύνολο	2,19	0,702		
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Μερικές Φορές	2,71	0,494	5,314	0,000
	Πολύ Συχνά	2,66	0,558		
	Ποτέ	2,69	0,539		
	Κάθε Μέρα	2,22	0,736		
	Δε Ζει	2,54	0,660		
	Σύνολο	2,69	0,528		
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Μερικές Φορές	2,60	0,561	2,817	0,024
	Πολύ Συχνά	2,52	0,623		
	Ποτέ	2,61	0,595		
	Κάθε Μέρα	2,30	0,822		
	Δε Ζει	2,31	0,751		
	Σύνολο	2,59	0,589		
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Μερικές Φορές	2,32	0,661	3,177	0,013
	Πολύ Συχνά	2,19	0,670		
	Ποτέ	2,21	0,649		
	Κάθε Μέρα	2,09	0,793		
	Δε Ζει	2,08	0,641		
	Σύνολο	2,26	0,661		
Ανάπτυξη Υπακοής	Μερικές Φορές	2,66	0,533	3,952	0,003
	Πολύ Συχνά	2,58	0,591		
	Ποτέ	2,65	0,554		
	Κάθε Μέρα	2,30	0,822		



	Δε Ζει	2,31	0,751		
	Σύνολο	2,64	0,557		
Ηγετική Προσωπικότητα	Μερικές Φορές	2,07	0,739	5,051	0,000
	Πολύ Συχνά	1,91	0,784		
	Ποτέ	1,93	0,754		
	Κάθε Μέρα	1,57	0,662		
	Δε Ζει	2,15	0,555		
	Σύνολο	1,99	0,751		
Δημοφιλία στην Παρέα	Μερικές Φορές	2,40	0,672	4,813	0,001
	Πολύ Συχνά	2,26	0,745		
	Ποτέ	2,35	0,690		
	Κάθε Μέρα	1,83	0,717		
	Δε Ζει	2,15	0,801		
	Σύνολο	2,35	0,692		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη συχνότητα των τσακωμών του παιδιού με τον πατέρα του και στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας:  $F(4, 1404) = 4,041$ ,  $p = 0,003$ , συνεργασίας:  $F(4, 1404) = 5,314$ ,  $p < 0,001$ , πειθαρχίας:  $F(4, 1404) = 2,817$ ,  $p = 0,024$ , αυτοπεποίθησης:  $F(4, 1403) = 3,177$ ,  $p = 0,013$ , υπακοής:  $F(4, 1404) = 3,952$ ,  $p = 0,003$ , ηγετικής προσωπικότητας:  $F(4, 1404) = 5,051$ ,  $p < 0,001$  και δημοφιλίας στην παρέα:  $F(4, 1404) = 4,813$ ,  $p = 0,001$  από την πλευρά του παιδιού.

Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας υπάρχει διαφορά μεταξύ του ζεύγους μερικές φορές και ποτέ. Αναφορικά με την ανάπτυξη συνεργασίας υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών μερικές φορές και κάθε μέρα, πολύ συχνά και κάθε μέρα, ποτέ και κάθε μέρα. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας, υπάρχει διαφορά μεταξύ του ζεύγους μερικές φορές και κάθε μέρα. Αναφορικά με την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης υπάρχει διαφορά μεταξύ του ζεύγους μερικές φορές και ποτέ. Ως προς την ανάπτυξη υπακοής υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών μερικές φορές και κάθε μέρα και ποτέ και κάθε μέρα. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας υπάρχει διαφορά μεταξύ του ζεύγους μερικές φορές και ποτέ και μερικές φορές και κάθε μέρα. Αναφορικά με την ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών μερικές φορές και κάθε μέρα, πολύ συχνά και κάθε μέρα, ποτέ και κάθε μέρα. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

Πίνακας 271

*Πολλαπλές συγκρίσεις της συχνότητας των τσακωμών του παιδιού με τον πατέρα του ως προς τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

Ατομικά χαρακτηριστικά				
Tukey HSD				
	Συχνότητα Τσακωμών	Συχνότητα Τσακωμών	Διαφορά μέσων όρων	p
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	Μερικές Φορές	Ποτέ	0,131	0,008
Ανάπτυξη Συνεργασίας	Μερικές Φορές	Κάθε Μέρα	0,495	0,000
	Πολύ Συχνά	Κάθε Μέρα	0,444	0,002
	Ποτέ	Κάθε Μέρα	0,470	0,000
Ανάπτυξη Πειθαρχίας	Μερικές Φορές	Κάθε Μέρα	0,296	0,018
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Μερικές Φορές	Ποτέ	0,109	0,029
Ανάπτυξη Υπακοής	Μερικές Φορές	Κάθε Μέρα	0,357	0,021
	Ποτέ	Κάθε Μέρα	0,345	0,028
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	Μερικές Φορές	Ποτέ	0,136	0,012
	Μερικές Φορές	Κάθε Μέρα	0,500	0,014
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	Μερικές Φορές	Κάθε Μέρα	0,569	0,001
	Πολύ Συχνά	Κάθε Μέρα	0,437	0,043
	Ποτέ	Κάθε Μέρα	0,519	0,004

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους μερικές φορές και ποτέ ήταν 0,131 και η πιθανότητα  $p = 0,008$ . Αναφορικά με την ανάπτυξη συνεργασίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους μερικές φορές και κάθε μέρα ήταν 0,495 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πολύ συχνά και κάθε μέρα ήταν 0,444 και η πιθανότητα  $p = 0,002$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ποτέ και κάθε μέρα ήταν 0,470 και η πιθανότητα  $p < 0,001$ . Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πειθαρχίας, η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους μερικές φορές και κάθε μέρα ήταν 0,296 και η πιθανότητα  $p = 0,018$ .

Αναφορικά με την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους μερικές φορές και ποτέ ήταν 0,109 και η πιθανότητα  $p = 0,029$ . Ως προς την ανάπτυξη υπακοής η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους μερικές φορές και κάθε μέρα ήταν 0,357 και η πιθανότητα  $p = 0,021$  και η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ποτέ και κάθε μέρα ήταν 0,345 και η πιθανότητα  $p = 0,028$ . Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους μερικές φορές και ποτέ ήταν 0,136 και η πιθανότητα  $p = 0,012$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους μερικές φορές και κάθε μέρα ήταν 0,500 και η πιθανότητα  $p = 0,014$ . Αναφορικά με την ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους μερικές φορές και κάθε μέρα ήταν 0,569 και η πιθανότητα  $p = 0,001$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους πολύ συχνά και κάθε μέρα ήταν 0,437 και η πιθανότητα  $p = 0,043$ . Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους ποτέ και κάθε μέρα ήταν 0,519 και η πιθανότητα  $p = 0,004$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν με τον πατέρα τους μερικές φορές (M. O = 2,26) συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά τα οποία δε τσακώνονταν ποτέ (M. O = 2,13). Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη συνεργασίας, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν με τον πατέρα τους μερικές φορές (M. O = 2,71) συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν σε καθημερινή βάση (M. O = 2,22). Ακολούθως, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν με τον πατέρα τους πολύ συχνά (M. O = 2,66) συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν σε καθημερινή βάση (M. O = 2,22). Τέλος, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία δε τσακώνονταν με τον πατέρα τους ποτέ (M. O = 2,69) συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν σε καθημερινή βάση (M. O = 2,22).

Αναφορικά με την ανάπτυξη πειθαρχίας υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν με τον πατέρα τους μερικές φορές (M. O = 2,60) συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν σε καθημερινή βάση (M. O = 2,30). Αναφορικά με την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν με τον πατέρα τους μερικές φορές (M. O = 2,32) συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά τα οποία δε τσακώνονταν ποτέ (M. O = 2,21).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη υπακοής, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν με τον πατέρα τους μερικές φορές (M. O = 2,66) συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν σε καθημερινή βάση (M. O = 2,30). Ακολούθως, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία δε τσακώνονταν με τον πατέρα τους ποτέ (M. O = 2,65) συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν σε καθημερινή βάση (M. O = 2,30). Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν με τον πατέρα τους μερικές φορές (M. O = 2,07) συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά τα οποία δε τσακώνονταν ποτέ με τον πατέρα τους (M. O = 1,93) και συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν σε καθημερινή βάση (M. O = 1,57).

Αναφορικά με την ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν με τον πατέρα τους μερικές φορές (M. O = 2,40) συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν σε καθημερινή βάση (M. O = 1,83). Ακολούθως, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν με τον πατέρα τους πολύ συχνά (M. O = 2,26) συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν σε καθημερινή βάση (M. O = 1,83). Τέλος, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία δε

τσακώνονταν με τον πατέρα τους ποτέ (Μ. Ο = 2,35) συγκριτικά με εκείνα τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν σε καθημερινή βάση (Μ. Ο = 1,83).

Στον πίνακα 272 παρουσιάζεται η σύγκριση μέσων όρων της συχνότητας των τσακωμών του παιδιού με τη μητέρα του και τα ατομικά του χαρακτηριστικά.

Πίνακας 272

*Σύγκριση μέσων όρων αναφορικά με τη συχνότητα των τσακωμών του παιδιού με την μητέρα του και τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

		Ατομικά χαρακτηριστικά		Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
		Μ. Ο	τ. α.	F	p
Ανάπτυξη Πρωτοβουλίας	Μερικές Φορές	2,24	0,678	3,052	0,028
	Πολύ Συχνά	2,14	0,758		
	Ποτέ	2,12	0,708		
	Κάθε Μέρα	2,26	0,751		
	Σύνολο	2,19	0,702		
Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης	Μερικές Φορές	2,30	0,643	2,784	0,040
	Πολύ Συχνά	2,20	0,686		
	Ποτέ	2,21	0,678		
	Κάθε Μέρα	2,36	0,628		
	Σύνολο	2,26	0,661		
Ανάπτυξη Ηγετικής Προσωπικότητας	Μερικές Φορές	2,04	0,736	3,369	0,018
	Πολύ Συχνά	1,93	0,795		
	Ποτέ	1,91	0,760		
	Κάθε Μέρα	2,10	0,641		
	Σύνολο	1,99	0,751		
Ανάπτυξη Δημοφιλίας στην Παρέα	Μερικές Φορές	2,39	0,670	3,306	0,020
	Πολύ Συχνά	2,21	0,717		
	Ποτέ	2,35	0,708		
	Κάθε Μέρα	2,26	0,715		
	Σύνολο	2,35	0,692		

Η ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) έδειξε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις συχνότητες των τσακωμών του παιδιού με την μητέρα του και την ανάπτυξη πρωτοβουλίας:  $F(3, 1405) = 3,052$ ,  $p = 0,028$ , αυτοπεποίθησης:  $F(3, 1404) = 2,784$ ,  $p = 0,040$ , ηγετικής προσωπικότητας:  $F(3, 1405) = 3,369$ ,  $p = 0,018$  και δημοφιλίας στην παρέα:  $F(3, 1405) = 3,306$ ,  $p = 0,020$  από την πλευρά του παιδιού.

Από τον παρακάτω πίνακα των στατιστικώς σημαντικών πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνουμε πως σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας υπάρχει διαφορά μεταξύ των ζευγών μερικές φορές και ποτέ. Αναφορικά με την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης υπάρχει διαφορά μεταξύ του ζεύγους μερικές φορές και ποτέ. Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας υπάρχει διαφορά μεταξύ του ζεύγους μερικές φορές και ποτέ. Αναφορικά με

την ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα υπάρχει διαφορά μεταξύ του ζεύγους μερικές φορές και πολύ συχνά. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις ήταν στατιστικώς μη σημαντικές.

### Πίνακας 273

*Πολλαπλές συγκρίσεις της συχνότητας των τσακωμών του παιδιού με τη μητέρα του ως προς τα ατομικά του χαρακτηριστικά*

	Ατομικά Χαρακτηριστικά			
	Tukey HSD		Διαφορά μέσων όρων	p
	Συχνότητα Τσακωμών	Συχνότητα Τσακωμών		
Ανάπτυξη πρωτοβουλίας	Μερικές φορές	Ποτέ	0,117	0,025
Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης	Μερικές φορές	Ποτέ	0,096	0,014
Ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας	Μερικές φορές	Ποτέ	0,128	0,021
Ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα	Μερικές φορές	Πολύ Συχνά	0,178	0,014

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους μερικές φορές και ποτέ ήταν 0,117 και η πιθανότητα  $p = 0,025$ . Αναφορικά με την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους μερικές φορές και ποτέ ήταν 0,096 και η πιθανότητα  $p = 0,014$ . Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους μερικές φορές και ποτέ ήταν 0,128 και η πιθανότητα  $p = 0,021$ . Αναφορικά με την ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα Η διαφορά των μέσων όρων του ζεύγους μερικές φορές και πολύ συχνά ήταν 0,178 και η πιθανότητα  $p = 0,014$ .

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν με την μητέρα τους μερικές φορές (Μ. Ο = 2,24) συγκριτικά με εκείνα τα οποία δε τσακώνονταν ποτέ με τη μητέρα τους (Μ. Ο = 2,12).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν μερικές φορές με τη μητέρα τους (Μ. Ο = 2,30) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία δε τσακώνονταν ποτέ με τη μητέρα τους (Μ. Ο = 2,21).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν μερικές φορές με τη μητέρα τους (Μ. Ο = 2,04) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία δε τσακώνονταν ποτέ με τη μητέρα τους (Μ. Ο = 1,91).

Τέλος, αναφορικά με την ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα, υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν μερικές φορές με την μητέρα τους (Μ. Ο = 2,39) συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν πολύ συχνά (Μ. Ο = 2,21).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

### Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία ομαδοποιούνται με βάση τα προσωπικά, κοινωνικοπολιτισμικά και δημογραφικά στοιχεία των παιδιών και των οικογενειών τους, τον ρόλο των νέων τεχνολογιών και μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας στη ζωή τους, τα εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά, τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των ίδιων και των γονέων τους.

#### 8.1 Προσωπικά, Κοινωνικοπολιτισμικά και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Σε ό,τι αφορά στα προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία, το δείγμα εμφανίστηκε ισομερώς κατανομημένο αναφορικά με το φύλο, με τα κορίτσια και τα αγόρια να εμφανίζονται ισόποσα και ο μέσος όρος ηλικίας τους να είναι τα 12,5 έτη. Αναφορικά με την ηλικία των γονέων, αυτή διαμορφώθηκε κατά μέσο όρο στα 43 έτη για τον πατέρα και στα 40 έτη για τη μητέρα.

Σε ό,τι αφορά στη μητρική γλώσσα, η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσαν την ελληνική και ακολούθως την αλβανική, ενώ οι υπόλοιπες γλώσσες που αναφέρθηκαν αποτέλεσαν αθροιστικά ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό. Ακόμα, αναφορικά με το θρήσκευμα η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε τον χριστιανισμό και, ακολούθως, σε ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό τον μουσουλμανισμό, ενώ οι υπόλοιπες θρησκείες αθροιστικά αποτέλεσαν ποσοστό μικρότερο του 2%. Επιπρόσθετα, αναφορικά με την περιοχή διαμονής των παιδιών η πλειοψηφία τους έμενε σε αστικό κέντρο και σε πόλη, ενώ το υπολειπόμενο ποσοστό παρουσιάστηκε στο μεγαλύτερο μέρος του να κατοικεί σε κωμόπολη και ακολούθως σε χωριό.

Σε ό,τι αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των γονέων, η πλειοψηφία αποτελούνταν από παντρεμένους γονείς, ακολούθως από χωρισμένους και ένα ιδιαίτερα μικρό ποσοστό αντιπροσώπευε τους εν διαστάσει συζύγους και τις χωλές οικογένειες λόγω θανάτου. Επιπρόσθετα, το πλήθος των παιδιών στην οικογένεια στην πλειοψηφία τους αποτελούνταν από ένα έως τρία παιδιά, ενώ σε ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά παρουσιάστηκαν οι οικογένειες που διέθεταν από τέσσερα έως οκτώ παιδιά. Επιπλέον, ως προς τη σειρά γέννησης των παιδιών οι απαντήσεις έδειξαν πως η πλειοψηφία τους αποτελούσε το πρώτο, το δεύτερο ή το τρίτο κατά σειρά γέννησης παιδί, ενώ ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά παρουσίασε η σειρά γέννησης παιδιών από το τέταρτο έως το έκτο.

Στην ερώτηση αναφορικά με την ώρα που πήγαιναν τα παιδιά για ύπνο, κατά μέσο όρο τα παιδιά από τις απαντήσεις που έδωσαν πήγαιναν για ύπνο από τις 8 μέχρι τις 10:30 το βράδυ, ωστόσο ποσοστό της τάξης του 40% των παιδιών πήγαινε για ύπνο μετά τις 10:30 το βράδυ ή ακόμα και μετά τα μεσάνυχτα.

Ως προς το πλήθος των ατόμων που ζούσαν στο σπίτι των παιδιών και την αποτύπωση των αντίστοιχων τύπων οικογενειακής δομής, παρατηρήθηκε πως στην πλειοψηφία τους οι οικογένειες των παιδιών της έρευνας αντιστοιχούν στον τύπο της πυρηνικής οικογένειας, ακολούθως σε ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό σε εκείνον της μονογονεϊκής και, τέλος, σε μονοψήφιο ποσοστό στον τύπο της διευρυμένης οικογένειας.

Σε ό,τι αφορούσε στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τα παιδιά δήλωσαν πως το μεγαλύτερο ποσοστό τους ολοκλήρωσαν τη φοίτησή τους στο λύκειο, στη συνέχεια στο πανεπιστήμιο και, ακολούθως, σε μικρότερο ποσοστό στο γυμνάσιο. Τέλος, σε ακόμα μικρότερο συγκριτικά ποσοστό δήλωσαν πως ολοκλήρωσαν μόνο το δημοτικό σχολείο και σε ένα ποσοστό της τάξης του 2% πως δεν πήγαν καθόλου σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί πως το φύλο παρατηρήθηκε να αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, με τις μητέρες να παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά πανεπιστημιακής μόρφωσης συγκριτικά με τους πατέρες, οι οποίοι παρουσίασαν αντίστοιχα υψηλότερα ποσοστά ανώτερης-τεχνικής εκπαίδευσης. Ακόμα, η διάσταση του φύλου παρατηρήθηκε να διαφοροποιεί την ενασχόληση των γονέων αναφορικά με την ανάγνωση βιβλίων στο σπίτι, με τις μητέρες να παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά συγκριτικά με τους πατέρες, ενώ αποτυπώθηκε σε ποσοστό της τάξης του 30% οι γονείς να μην ασχολούνται καθόλου με το διάβασμα βιβλίων.

Ως προς την εργασιακή κατάσταση των γονέων, η πλειοψηφία και των δύο γονιών ήταν εργαζόμενοι, ενώ στην περίπτωση που δούλευε μόνο ο ένας γονέας αυτός ήταν ο πατέρας. Ιδιαίτερα χαμηλά, της τάξης του 1%, ήταν τα ποσοστά και των δύο ταυτόχρονα άνεργων γονιών. Επιπρόσθετα, σε ό,τι αφορά στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας, οι οικογένειες των παιδιών διέθεταν στην πλειοψηφία τους αρκετά χρήματα για να καλύψουν τις ανάγκες τους, ενώ το ποσοστό των οικογενειών που διέθεταν πολλά χρήματα και εκείνων που δεν διέθεταν αρκετά χρήματα για να καλύψουν τις ανάγκες τους παρουσιάστηκε σχεδόν ισόποσο. Επίσης, αναφορικά με τις ώρες απουσίας των γονέων από το σπίτι τα παιδιά δήλωσαν πως οι πατέρες έλειπαν σε μεγαλύτερο ποσοστό και διάρκεια από το σπίτι, σε αντίθεση με τις μητέρες που έλειπαν λίγες μόνο ώρες από το σπίτι.

Σε ό,τι αφορούσε στο είδος της κατοικίας στην οποία έμενε η οικογένεια, στην πλειοψηφία τους τα παιδιά δήλωσαν πως έμεναν σε ενοικιαζόμενη κατοικία και πιο συγκεκριμένα σε διαμέρισμα. Αναφορικά με το μέγεθος του σπιτιού τα παιδιά στο μεγαλύτερο

ποσοστό τους δήλωσαν πως ζούσαν σε σπίτια ή διαμερίσματα ευρύχωρα, με το πλήθος των δωματίων να κυμαίνεται από τα έξι έως οκτώ δωμάτια. Ακολούθως, σχεδόν ισόποσα και σε μικρότερο ποσοστό αποτυπώθηκαν σπίτια με πλήθος μεγαλύτερο των εννιά και μικρότερο των τεσσάρων δωματίων. Επιπλέον, αναφορικά με την ύπαρξη προσωπικού δωματίου η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε θετικά, αν και το ποσοστό των παιδιών χωρίς προσωπικό δωμάτιο έφτανε το 30% του δείγματος.

Σε ό,τι αφορά στον χώρο διαβάσματος, η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε πως ο χώρος διαβάσματος που επέλεγαν ήταν το προσωπικό τους δωμάτιο, ακολούθως το σαλόνι του σπιτιού και, στη συνέχεια, η κουζίνα. Επίσης, αναφορικά με τον χώρο παιχνιδιού, τα παιδιά δήλωσαν κατά κύριο λόγο πως προτιμούσαν να παίζουν στο δωμάτιό τους, ακολούθως στην αυλή, στο σαλόνι και στο μπαλκόνι, ενώ οι υπόλοιποι χώροι του σπιτιού συγκέντρωναν ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά προτίμησης. Ακόμα, ως προς την ύπαρξη συγκεκριμένων αντικειμένων στο σπίτι, τα μεγαλύτερα ποσοστά συχνότητας συγκέντρωναν το τηλέφωνο, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το τάμπλετ. Ακολούθησαν το μουσικό όργανο, η βιβλιοθήκη και τελευταία η εγκυκλοπαίδεια. Αναφορικά με την ύπαρξη διαδικτύου στο σπίτι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών απάντησε θετικά, ενώ μόνο σε ποσοστό της τάξης του 9% δήλωσαν πως στο σπίτι τους δε διέθεταν σύνδεση στο διαδίκτυο.

Σε ό,τι αφορά στον χρόνο που αφιέρωναν τα παιδιά για μόρφωση πέραν των σχολικών τους υποχρεώσεων, παρατηρήθηκε αυτά να ασχολούνται με την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους μάθαιναν αγγλικά και ακολούθως γερμανικά, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 4% δήλωσε πως δε μάθαινε κάποια ξένη γλώσσα. Επίσης, ως προς την παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων πέραν των ξένων γλωσσών, τα παιδιά δήλωσαν στην πλειοψηφία τους πως δεν παρακολουθούσαν ιδιαίτερα μαθήματα, ενώ μόνο το 24% του δείγματος έδωσε θετική απάντηση.

Αναφορικά με τις ώρες που αφιερώνουν τα παιδιά στο διάβασμα, η πλειοψηφία των παιδιών φάνηκε να διαβάζει το πολύ μέχρι τέσσερις ώρες καθημερινά και μόνο σε ποσοστό της τάξης του 3% δήλωσαν πως διάβαζαν περισσότερες από τέσσερις ώρες. Αντίστοιχα, σε ό,τι αφορά στις ώρες ασχολίας με την εκμάθηση ξένων γλωσσών, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους δήλωσαν πως διάβαζαν το πολύ μέχρι τέσσερις ώρες, ακολούθως σε ποσοστό 19,1% περισσότερες από τέσσερις ώρες και, σε ποσοστό 3%, πως δεν αφιέρωναν χρόνο στην εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Σε ό,τι αφορά στην εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου, παρατηρήθηκε σε ποσοστό 22% πως τα παιδιά μάθαιναν κάποιο μουσικό όργανο. Ακόμα, σε ό,τι αφορά στον χρόνο που τα παιδιά καθημερινά αφιέρωναν στις αθλητικές δραστηριότητες, η πλειοψηφία των παιδιών



δήλωσε πως αφιέρωνε από μία έως τρεις ώρες καθημερινά, ενώ μόνο το 1% των παιδιών δήλωσε πως δεν ασχολούνταν καθόλου με αθλητικές δραστηριότητες.

Στην ενότητα που αφορούσε στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, τα παιδιά απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό πως προτιμούσαν να ασχολούνται με αθλήματα, με το παιχνίδι με φίλες/φίλους και, ακολούθως, με τις βόλτες. Στη συνέχεια, με το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και, τέλος, με το διάβασμα βιβλίων. Ωστόσο, στην ερώτηση τι ήταν αυτό που πραγματικά έκαναν στον ελεύθερο τους χρόνο τα παιδιά δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό πως έβλεπαν τηλεόραση και, ακολούθως, πως έπαιζαν και ασχολούνταν με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το τάμπλετ και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ενώ στις τελευταίες θέσεις τοποθετήθηκε το διάβασμα και η συνομιλία στο τηλέφωνο.

Στην ερώτηση αναφορικά με την παροχή βοήθειας από τους γονείς σε ό,τι αφορά στο διάβασμα και στις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών, η πλειοψηφία τους απάντησε πως λάμβανε βοήθεια από τους γονείς, ενώ δεν ήταν μικρό το ποσοστό το παιδιών που δήλωσαν πως δε λάμβαναν καμία βοήθεια από τους γονείς τους. Σε ό,τι αφορά στη διάσταση της γονεϊκής στήριξης, αποτυπώθηκε πως οι μητέρες κατά κύριο λόγο παρείχαν περισσότερη βοήθεια συγκριτικά με τους πατέρες. Επιπλέον, αναφορικά με την παροχή βοήθειας από άλλα πρόσωπα, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους απάντησαν πως δε λάμβαναν βοήθεια, ενώ εκείνα που δέχονταν βοήθεια συνήθως αυτή προερχόταν αρχικά από τα αδέρφια τους, στη συνέχεια από τη γιαγιά τους, ακολούθως από δάσκαλο/δασκάλα και, τέλος, από θείους/θείες και ξαδέρφια.

Στην ενότητα που αφορούσε στις σχέσεις στο πλαίσιο της οικογένειας, στην πλειοψηφία τους τα παιδιά δήλωσαν πως διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις τόσο με τη μητέρα, όσο και με τον πατέρα τους, με τα ποσοστά της μητέρας να παρατηρούνται υψηλότερα συγκριτικά με του πατέρα. Ακολούθως, δήλωσαν πως διατηρούσαν τότε καλές και τότε κακές σχέσεις με τη μητέρα τους, με το αντίστοιχο ποσοστό για τον πατέρα να παρουσιάζεται μικρότερο. Αναφορικά με τη διατήρηση κακών, όπως και πολύ κακών σχέσεων, παρατηρήθηκε, αν και με μικρή διαφορά, το ποσοστό που αφορούσε στον πατέρα να είναι υψηλότερο συγκριτικά με εκείνο της μητέρας. Επιπρόσθετα, ως προς τη σχέση ανάμεσα στους γονείς των παιδιών στην πλειοψηφία τους τα παιδιά δήλωσαν πως διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις μεταξύ τους, ακολούθως σε χαμηλό ποσοστό πως διατηρούσαν τότε καλές και τότε κακές σχέσεις, ενώ μόνο σε ποσοστό της τάξης του 3% οι σχέσεις των γονέων αποτυπώθηκαν ως κακές και πολύ κακές.

Στην ερώτηση αναφορικά με τον τρόπο που οι γονείς αντιμετωπίζουν την πρόοδο των παιδιών τους, αποτυπώθηκε στην πλειοψηφία τους πως τόσο η μητέρα, όσο και ο πατέρας απαιτούσαν από το παιδί τους να έχει καλούς βαθμούς, με τις μητέρες να παρουσιάζουν

εντονότερη απαίτηση συγκριτικά με τους πατέρες. Ακολούθως, σε μικρότερα ποσοστά αποτυπώθηκε πως απαιτούσαν το παιδί τους να αριστεύει, με τους πατέρες να προτάσσονται συγκριτικά με τις μητέρες και, στη συνέχεια, ακολουθούσαν οι γονείς που δεν τους ενοχλούσαν οι βαθμοί του παιδιού τους με τα ποσοστά και των δύο γονιών να είναι της τάξης του 20%. Τέλος, σε ποσοστό τη τάξης του 4% τα παιδιά δήλωσαν πως οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονταν για τους βαθμούς τους, με το ποσοστό για τους πατέρες να είναι πολλαπλάσιο σε σχέση με το αντίστοιχο των μητέρων.

Στην ερώτηση αναφορικά με τις διενέξεις ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς του, τα παιδιά σε μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσαν πως τσακώνονταν μερικές φορές με τους γονείς τους, με τα ποσοστά αναφορικά με τις μητέρες τους να παρουσιάζονται υψηλότερα σε σχέση με εκείνα των πατέρων τους. Ακολούθως, δήλωσαν πως δεν τσακώνονταν ποτέ με τους γονείς τους, με τα ποσοστά αναφορικά με τις μητέρες τους να παρουσιάζονται χαμηλότερα σε σχέση με εκείνα των πατέρων τους, στη συνέχεια πως τσακώνονταν πολύ συχνά σε μεγαλύτερο ποσοστό με τη μητέρα τους συγκριτικά με εκείνο που αφορούσε στον πατέρα τους, ενώ αντίστοιχα αποτυπώθηκε πως σε μεγαλύτερο ποσοστό τσακώνονταν σε καθημερινή βάση με τη μητέρα τους συγκριτικά με τον πατέρα τους.

Αναφορικά με τους τρόπους πειθούς που χρησιμοποιούν οι γονείς των παιδιών, στην αντίστοιχη ερώτηση τα παιδιά στην πλειοψηφία τους ανέφεραν πως τόσο η μητέρα, όσο και ο πατέρας τους χρησιμοποιούσαν τη συζήτηση για να τα πείσουν. Ακολούθως, σε μεγαλύτερο ποσοστό αποτυπώθηκε οι πατέρες πως χρησιμοποιούσαν τα ανταλλάγματα ως μέσο πειθούς συγκριτικά με τις μητέρες, ενώ οι μητέρες παρουσιάστηκαν να χρησιμοποιούν τις φωνές σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους πατέρες. Επίσης, μεγαλύτερα ποσοστά παρουσίασαν οι πατέρες συγκριτικά με τις μητέρες, σε ό,τι αφορούσε στη χρήση απειλών, τιμωριών και ξύλου.

Αναφορικά με τον χαρακτηρισμό των γονιών τους, ως προς την εκδήλωση συναισθημάτων, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους τους χαρακτήρισαν ως καλούς γονείς, με τους δύο γονείς να συγκεντρώνουν το ίδιο ποσοστό συχνότητας. Στη συνέχεια, τους χαρακτήρισαν τρυφερούς και στοργικούς, με τη μητέρα να καταλαμβάνει υψηλότερα ποσοστά από τον πατέρα. Ακολούθως, τους χαρακτήρισαν αυστηρούς, με τον πατέρα να καταλαμβάνει υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τη μητέρα, καταπιεστικούς, με την μητέρα να καταλαμβάνει υψηλότερα ποσοστά από τον πατέρα και, τέλος, τους χαρακτήρισαν βίαιους, με τον πατέρα να καταλαμβάνει υψηλότερα ποσοστά από τη μητέρα.

## 8.2 Νέες Τεχνολογίες και Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και Επικοινωνίας

Στην ενότητα που αφορούσε στις νέες τεχνολογίες και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, τα παιδιά, σε ό,τι αφορά στον χρόνο που αφιέρωναν καθημερινά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, στην πλειοψηφία τους απάντησαν πως ασχολούνταν καθημερινά έως δύο ώρες, ακολούθως αθροιστικά ένα ποσοστό της τάξης περίπου του 20% πως αφιέρωναν περισσότερες από τέσσερις ώρες και μόνο στο μικρότερο μονοψήφιο ποσοστό αποτυπώθηκε η στάση των παιδιών να μην αφιερώνουν καθόλου χρόνο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Στην ερώτηση αναφορικά με τον χρόνο που αφιερώνουν καθημερινά τα παιδιά στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, η πλειοψηφία απάντησε πως αφιέρωνε από μία έως τρεις ώρες, αθροιστικά ένα ποσοστό της τάξης του 5% πως αφιέρωναν από τρεις έως και πάνω από πέντε ώρες και μόνο σε ποσοστό 15,5% τα παιδιά απάντησαν πως δεν αφιερώνουν καθόλου χρόνο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας.

Αναφορικά με τον χρόνο που τα παιδιά καθημερινά έβλεπαν τηλεόραση, η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε πως έβλεπε από μία έως τέσσερις ώρες, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 2% πως παρακολουθούσε περισσότερες από τέσσερις ώρες. Επιπλέον, στην ερώτηση αναφορικά με την κατοχή προσωπικού κινητού τηλεφώνου, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους απάντησαν πως είχαν δικό τους τηλέφωνο, ενώ μόνο το 31,7% δήλωσε πως δεν είχε.

Αναφορικά με την ύπαρξη λογαριασμού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, στη σχετική ερώτηση τα παιδιά στην πλειοψηφία τους δήλωσαν πως διαθέτουν λογαριασμό κατά κύριο λόγο στο Viber, ακολούθως στο Instagram, στο Facebook, στο Skype, στο WhatsApp και στο Twitter. Επίσης, ως προς τη συχνότητα χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους δήλωσαν πως από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας προτιμούν αρχικά το Viber και το Instagram και, ακολούθως, το Facebook, το Skype, το WhatsApp και το Twitter. Επιπρόσθετα, στην ερώτηση αναφορικά με την ανάρτηση φωτογραφιών, βίντεο και σχολίων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε, αν και με διαφορετική συχνότητα, πως αναρτούν φωτογραφίες βίντεο και σχόλια, ενώ ακολούθως σε χαμηλότερο ποσοστό πως ποτέ δεν κάνουν κάποια ανάρτηση ή δεν διαθέτουν λογαριασμό.

Σε ό,τι αφορά στην λήψη άδειας από τους γονείς τους αναφορικά με τη δημιουργία λογαριασμού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους δήλωσαν πως είχαν λάβει άδεια από τους γονείς τους, ενώ αποτυπώθηκε σε ποσοστό 17,2% πως τα παιδιά διέθεταν λογαριασμό χωρίς άδεια.

Στην ερώτηση αναφορικά με την άποψη των παιδιών για τη συμβολή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας στη μάθηση, στη σχολική τους επίδοση και γενικότερα στη ζωή τους, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους απάντησαν αρνητικά, ενώ θετική απάντηση έδωσε το 33,2% του δείγματος. Αντιθέτως, ως προς τη συμβολή του διαδικτύου στη μάθηση, στη σχολική επίδοση και γενικότερα στη ζωή τους, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους απάντησαν θετικά, ενώ σε ποσοστό 33,9% απάντησαν αρνητικά.

Τέλος, αναφορικά με τους κινδύνους που ενέχονται στο διαδίκτυο και την ενημέρωση των παιδιών σχετικά με αυτούς μέσα από συζητήσεις με τους γονείς τους και τους/τις εκπαιδευτικούς τους, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους υποστήριξαν πως είτε δεν ενημερώθηκαν ποτέ, είτε ενημερώθηκαν μόνο μία φορά μέσα από συζήτηση με τους γονείς, ενώ μόνο σε ποσοστό της τάξης του 36,2% δήλωσαν πως καθημερινά συζητούσαν και ενημερώνονταν σχετικά. Επίσης, αναφορικά τις συζητήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς τους, τα παιδιά στη συντριπτική τους πλειοψηφία υποστήριξαν πως είτε δεν ενημερώθηκαν ποτέ, είτε ενημερώθηκαν μόνο μία φορά, ενώ μόνο σε ποσοστό 14,8% δήλωσαν πως καθημερινά συζητούσαν και ενημερώνονταν σχετικά.

### **8.3 Εκπαιδευτικά Χαρακτηριστικά και Επαγγελματικές Προσδοκίες**

Στην ενότητα αναφορικά με τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές προσδοκίες, τα παιδιά, σε ό,τι αφορούσε στις δυνατότητές τους στα μαθησιακά αντικείμενα, σε μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσαν πως τα πήγαιναν καλύτερα στη γυμναστική, ακολούθως στα μαθηματικά, στη φυσική, στη γλώσσα, στα εικαστικά, στην ιστορία και, τέλος, στη μουσική. Σε ό,τι αφορά στη σχολική τους επίδοση, σε ποσοστό 27,6% οι εκπαιδευτικοί την προσδιόρισαν ως άριστη, σε ποσοστό 25,3% ως πολύ καλή, σε ποσοστό 23,3% καλή, σε ποσοστό 22,9% αρκετά καλή και σε ποσοστό 0,8% κακή. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα πως αθροιστικά τα ποσοστά των άριστων και πολύ καλών επιδόσεων παρουσιάστηκαν να μην απέχουν ιδιαίτερα από τα αντίστοιχα ποσοστά των καλών, αρκετά καλών και κακών επιδόσεων.

Στην ερώτηση αναφορικά με το τι είναι αυτό που χρειάζεται κάποιος/κάποια για να σπουδάσει, τα παιδιά απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό πως είναι αναγκαία η αριστεία, ακολούθως η εξυπνάδα, η βοήθεια των γονέων και, τέλος, τα πολλά λεφτά. Ακόμα, σε ό,τι αφορούσε στην πρόθεση των παιδιών να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο, η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε θετικά, ενώ μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 11% δήλωσε πως δεν ήθελε να

πάει στο πανεπιστήμιο. Επιπλέον, στην ερώτηση αναφορικά με το αν θα πρέπει το παιδί να φοιτήσει σε πανεπιστήμιο για να ασκήσει το επάγγελμα που θέλει όταν μεγαλώσει, η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε θετικά, ενώ μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 11% δήλωσε πως δεν χρειάζεται να φοιτήσει στο πανεπιστήμιο.

Αναφορικά με τη θέληση των γονέων σε ό,τι αφορά στις σπουδές των παιδιών τους στο πανεπιστήμιο, τα παιδιά απάντησαν στην πλειοψηφία τους πως και οι δύο γονείς τους ήθελαν να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο και πως μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 5% των γονέων δεν ενδιαφέρονταν για το αν τα παιδιά τους θα σπουδάσουν. Αξίζει να σημειωθεί πως το ποσοστό των μητέρων που μόνο αυτές ήθελαν να σπουδάσουν τα παιδιά τους παρουσιάστηκε υψηλότερο από το αντίστοιχο των πατέρων που μόνο εκείνοι με τη σειρά τους ήθελαν τα παιδιά τους να σπουδάσουν. Τέλος, σε ποσοστό της τάξης του 1% αποτυπώθηκε η επιθυμία και των δύο γονέων τα παιδιά τους να μην σπουδάσουν.

Στην ενότητα αναφορικά με τις επαγγελματικές προσδοκίες και, πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση αναφορικά με τη θέληση των παιδιών να ακολουθήσουν ένα από τα επαγγέλματα των γονιών τους, απάντησαν στη πλειοψηφία τους αρνητικά, ενώ μόνο σε ποσοστό της τάξης του 18% δήλωσαν ότι θα ήθελαν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του πατέρα τους και σε ποσοστό 8,7% το επάγγελμα της μητέρας τους. Επιπλέον, αναφορικά με την επιθυμία των γονέων να ακολουθήσουν τα παιδιά τους το επάγγελμά τους παρατηρήθηκε πως τόσο οι πατέρες, όσο και οι μητέρες απάντησαν στη πλειοψηφία τους αρνητικά στην προοπτική το παιδί τους να ακολουθήσει το επάγγελμά τους.

Αναφορικά με το τι ήταν αυτό που ήθελαν τα παιδιά να σπουδάσουν όταν μεγαλώσουν το υψηλότερο ποσοστό προτίμησης κατέλαβαν τα επαγγέλματα υψηλού κύρους και τα επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών. Ακολούθως, οι θεωρητικές επιστήμες, τα αθλητικά επαγγέλματα και, στη συνέχεια, οι θετικές επιστήμες και τα σώματα ασφαλείας. Αξίζει να σημειωθεί πως ποσοστό της τάξης του 17% του δείγματος δήλωσε πως δεν είχε αποφασίσει τι θέλει να σπουδάσει.

Αξίζει να σημειωθεί πως το φύλο φάνηκε να διαφοροποιεί τις επιλογές των παιδιών αναφορικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζοντας ξεχωριστά καθένα από τα ποσοστά προτίμησης των παιδιών στις κατηγορίες επαγγελμάτων που αποτυπώθηκαν στην έρευνα, παρατηρήθηκε πως στα επαγγέλματα υψηλού κύρους, θεωρητικών επιστημών και τεχνών υψηλότερο ποσοστό κατέγραψαν τα κορίτσια συγκριτικά με τα επαγγέλματα των θετικών επιστημών, των αθλητικών επαγγελμάτων και των σωμάτων ασφαλείας, στα οποία υψηλότερα ποσοστά επιθυμίας κατέγραψαν τα αγόρια.

Στην ερώτηση τι θα ήθελε να γίνει το παιδί όταν μεγαλώσει παρατηρείται οι απαντήσεις των παιδιών να συμβαδίζουν με την επιλογή τους αναφορικά με τις σπουδές τους, με το υψηλότερο ποσοστό προτίμησης να παρουσιάζουν τα επαγγέλματα υψηλού κύρους και τα επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών. Ακολούθως, οι θεωρητικές επιστήμες, τα αθλητικά επαγγέλματα και, στη συνέχεια, οι θετικές επιστήμες και τα σώματα ασφαλείας. Αξίζει να σημειωθεί πως ποσοστό της τάξης του 15% των παιδιών δήλωσαν πως δεν είχαν αποφασίσει ακόμα.

Τέλος, στην ερώτηση για το τι προτείνουν στο παιδί τους οι γονείς να γίνει όταν μεγαλώσει παρατηρήθηκε πως και οι δύο γονείς προτρέπουν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν όταν μεγαλώσουν το επάγγελμα που επιθυμούν τα ίδια. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος απάντησε πως οι γονείς προτρέπουν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν όποιο επάγγελμα θέλουν, ενώ ακολούθως το μεγαλύτερο ποσοστό προτίμησης των γονέων κατέλαβαν τα επαγγέλματα υψηλού κύρους.

Επιπλέον, ο παράγοντας της ηλικίας των γονέων παρατηρήθηκε να διαφοροποιεί τις επιλογές των παιδιών αναφορικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζοντας ξεχωριστά καθένα από τα ποσοστά προτίμησης των παιδιών στις κατηγορίες επαγγελμάτων που αποτυπώθηκαν στην έρευνα, παρατηρήθηκε πως το υψηλότερο ποσοστό επιθυμίας σε όλα τα επαγγέλματα το παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι γονείς εντάσσονταν στην ηλικιακή ομάδα από 41 μέχρι 50 χρόνια για τους πατέρες και 31 μέχρι 40 χρόνια για τις μητέρες.

Ακόμα, ο παράγοντας του μορφωτικού επιπέδου των γονέων παρατηρήθηκε να διαφοροποιεί τις επιλογές των παιδιών αναφορικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζοντας ξεχωριστά καθένα από τα ποσοστά προτίμησης των παιδιών στις κατηγορίες επαγγελμάτων που αποτυπώθηκαν στην έρευνα παρατηρήθηκε πως υψηλότερο ποσοστό επιθυμίας στα επαγγέλματα υψηλού κύρους και θετικών επιστημών παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν πανεπιστημιακή μόρφωση, ενώ στα υπόλοιπα επαγγέλματα τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν ολοκληρώσει το λύκειο.

Επιπρόσθετα, ο παράγοντας της αριστείας φάνηκε να διαφοροποιεί τις επιλογές των παιδιών αναφορικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζοντας ξεχωριστά καθένα από τα ποσοστά προτίμησης των παιδιών στις κατηγορίες επαγγελμάτων που αποτυπώθηκαν στην έρευνα παρατηρήθηκε πως ο παράγοντας της αριστείας διαφοροποιούσε τα ποσοστά επιλογής των παιδιών αναφορικά με όλα τα επαγγέλματα εκτός των αθλητικών επαγγελμάτων και των θετικών επιστημών.

Τέλος, ο παράγοντας του τόπου διαμονής φάνηκε να διαφοροποιεί τις επιλογές των παιδιών αναφορικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζοντας ξεχωριστά καθένα από τα ποσοστά προτίμησης των παιδιών στις κατηγορίες επαγγελματιών που αποτυπώθηκαν στην έρευνα παρατηρήθηκε πως τα παιδιά που έμεναν σε πόλη ή σε αστικό κέντρο παρουσίασαν υψηλότερο ποσοστό επιθυμίας σε όλες τις κατηγορίες επαγγελματιών συγκριτικά με τα παιδιά που έμεναν σε χωριό και σε κωμόπολη.

## 8.4 Σχολική Επίδοση

Σύμφωνα με τη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων, ορίστηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή σε ό,τι αφορά στα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά η σχολική επίδοση του παιδιού. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα συμπεράσματα με βάση τη συγκριτική στατιστική ανάλυση.

Αρχικά, το φύλο, η μητρική γλώσσα και η θρησκεία των παιδιών στο επίπεδο της συγκριτικής στατιστικής ανάλυσης αποτέλεσαν παράγοντες διαφοροποίησης σε ό,τι αφορά στη σχολική τους επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με τα αγόρια. Επιπλέον, υψηλότερο μέσο όρο παρουσίασαν τα παιδιά με μητρική γλώσσα την ελληνική, συγκριτικά με εκείνα που η μητρική τους γλώσσα ήταν η αλβανική. Επίσης, τα παιδιά που δήλωσαν ως θρησκεία τους τον χριστιανισμό παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά που δήλωσαν σαν θρησκεία τους τον μουσουλμανισμό.

Επιπρόσθετα, η σειρά γέννησης και το πλήθος των παιδιών της οικογένειας φάνηκαν να διαφοροποιούν τη σχολική τους επίδοση. Αναλυτικότερα, τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένεια με το πλήθος των παιδιών της να μην ξεπερνάει τα τρία παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση συγκριτικά με εκείνα που προέρχονταν από πολύτεκνες οικογένειες. Ακόμα, τα πρωτότοκα παιδιά παρουσίασαν υψηλότερη σχολική επίδοση από το δευτερότοκα, τα τρίτα και πέμπτα κατά σειρά γέννησης παιδιά.

Παράγοντες όπως η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φάνηκαν να επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών, με τα παιδιά των οποίων οι γονείς ήταν μεγαλύτεροι σε ηλικία να παρουσιάζουν καλύτερη σχολική επίδοση συγκριτικά με εκείνα που είχαν μικρότερους σε ηλικία γονείς. Επίσης, τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν ολοκληρώσει τη μόρφωσή τους σε μια ανώτερη ή ανώτατη βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με τους γονείς που είχαν ολοκληρώσει τη μόρφωσή τους σε μια

χαμηλότερη συγκριτικά βαθμίδα. Επιπρόσθετα, η ενασχόληση με το διάβασμα από την πλευρά των γονιών παρατηρήθηκε να διαφοροποιεί τη σχολική επίδοση των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά των οποίων και οι δύο γονείς ή μόνο η μητέρα τους διάβαζε βιβλία παρουσίασαν καλύτερη σχολική επίδοση συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι γονείς δεν ασχολούνταν με το διάβασμα βιβλίων.

Αξίζει να αναφερθεί πως η εργασιακή κατάσταση των γονέων και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας παρουσιάστηκαν να διαφοροποιούν τη σχολική επίδοση των παιδιών. Αναλυτικότερα, τα παιδιά των οποίων είτε δούλευαν και οι δύο γονείς, είτε μόνο ο πατέρας παρουσίαζαν υψηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων δούλευε μόνο η μητέρα ή κανένας από τους δύο γονείς. Επίσης, τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες που διέθεταν αρκετά χρήματα για να καλύψουν τις ανάγκες τους παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες οι οποίες διέθεταν πολλά χρήματα ή με εκείνες που δε διέθεταν αρκετά χρήματα για να καλύψουν τις ανάγκες τους.

Επιπλέον, οι ώρες απουσίας των γονέων αποτέλεσαν διαφοροποιητικό παράγοντα σε επίπεδο συγκριτική ανάλυσης ως προς τη σχολική επίδοση των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων ο πατέρας απουσίαζε αρκετές ώρες από το σπίτι συγκριτικά με εκείνα των οποίων ο πατέρας έλειπε σχεδόν όλη μέρα και ακόμα χαμηλότερη τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δεν ζούσε. Σε ό,τι αφορά στις μητέρες, δεν παρατηρήθηκε να αποτελεί η απουσία τους διαφοροποιητικό παράγοντα αναφορικά με τη σχολική επίδοση του παιδιού.

Αξίζει να υπογραμμιστεί πως το είδος, το μέγεθος και το καθεστώς ιδιοκτησίας της κατοικίας, όπως και η ύπαρξη προσωπικού παιδικού δωματίου αποτέλεσαν διαφοροποιητικό παράγοντα ως προς τη σχολική επίδοση του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, υψηλότερη επίδοση παρουσίασαν τα παιδιά που ζούσαν σε ιδιόκτητη κατοικία συγκριτικά με εκείνα που ζούσαν σε ενοικιαζόμενη και τα παιδιά τα οποία ζούσαν σε μονοκατοικία συγκριτικά με εκείνα που ζούσαν σε διαμέρισμα. Επιπρόσθετα, τα παιδιά που ζούσαν σε ευρύχωρα σπίτια παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι κατοικίες τους είχαν περιορισμένο αριθμό δωματίων. Ακόμα, τα παιδιά τα οποία διέθεταν δικό τους δωμάτιο παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με εκείνα τα οποία δε διέθεταν δικό τους δωμάτιο. Επιπλέον, σε ό,τι αφορά στον χώρο διαβάσματος, τα παιδιά που διάβαζαν στο προσωπικό τους δωμάτιο παρουσίαζαν καλύτερη σχολική επίδοση συγκριτικά με εκείνα που διάβαζαν σε κάποιο άλλο δωμάτιο.



Αναφορικά με την ύπαρξη διαφόρων αντικειμένων που θα μπορούσαν να διαμορφώσουν ένα μορφωσιογόνο πλαίσιο στο σπίτι, τα μεγαλύτερα ποσοστά συχνότητας τα συγκέντρωσαν το τηλέφωνο, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το τάμπλετ και, ακολούθως το μουσικό όργανο, η βιβλιοθήκη και τελευταία η εγκυκλοπαίδεια. Αξίζει να αναφερθεί πως η ύπαρξη των παραπάνω αντικειμένων φάνηκε να παρουσιάζει συνάφεια με τη σχολική επίδοση του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η διαμόρφωση μορφωσιογόνου περιβάλλοντος με την ύπαρξη βιβλιοθήκης με εξωσχολικά βιβλία, εγκυκλοπαίδειας, τηλεφώνου, ηλεκτρονικού υπολογιστή τάμπλετ και μουσικού οργάνου επηρέαζε θετικά τη σχολική επίδοση του παιδιού. Επιπρόσθετα, φάνηκε πως η ύπαρξη διαδικτύου λειτουργούσε διαφοροποιητικά, με τα παιδιά στα σπίτια των οποίων υπήρχε σύνδεση στο διαδίκτυο να παρουσιάζουν υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με εκείνα στα σπίτια των οποίων δεν υπήρχε σύνδεση στο διαδίκτυο.

Σε ό,τι αφορούσε στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, αυτή φάνηκε να διαφοροποιεί τη σχολική επίδοση, με τα παιδιά που μάθαιναν μια ξένη γλώσσα να παρουσιάζουν υψηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με εκείνα που δεν μάθαιναν κάποια ξένη γλώσσα. Επιπρόσθετα, η παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων, η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου και η ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες αποτέλεσαν διαφοροποιητικούς παράγοντες, με τα παιδιά τα οποία δεν παρακολουθούσαν ιδιαίτερα μαθήματα να παρουσιάζουν καλύτερη σχολική επίδοση συγκριτικά με εκείνα που παρακολουθούσαν. Ακόμα, τα παιδιά που ασχολούνταν με το διάβασμα από δύο μέχρι τέσσερις ώρες παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με εκείνα που ασχολούνταν το πολύ δύο ώρες. Επίσης, τα παιδιά τα οποία μάθαιναν κάποιο μουσικό όργανο παρουσίασαν υψηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με εκείνα τα οποία δε μάθαιναν. Τέλος, τα παιδιά που ασχολούνταν με αθλητικές δραστηριότητες το πολύ δύο ώρες καθημερινά παρουσίασαν υψηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με εκείνα που δεν ασχολούνταν καθόλου ή ασχολούνταν καθημερινά τρεις με τέσσερις ώρες.

Αξίζει να αναφερθεί πως ο χρόνος παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων, καθημερινής ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας φάνηκε να παρουσιάζει συνάφεια με τη σχολική επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν καθημερινά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή το πολύ μία ώρα παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με εκείνα τα οποία ασχολούνταν περισσότερες από δύο ώρες. Ακόμα, τα παιδιά τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας παρουσίασαν υψηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν σε καθημερινή βάση με αυτά και τα παιδιά που παρακολουθούσαν λιγότερες ώρες τη μέρα τηλεόραση παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία παρακολουθούσαν περισσότερες ώρες. Επιπρόσθετα, η

χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας αποτέλεσε διαφοροποιητικό παράγοντα, με τα παιδιά που ασχολούνταν με το Facebook, το Twitter και το WhatsApp να παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση συγκριτικά με εκείνα που δεν ασχολούνταν με αυτά. Επιπλέον, τα παιδιά που κατείχαν κινητό τηλέφωνο παρουσίασαν υψηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν κατείχαν.

Επιπρόσθετα, η αντίληψη των παιδιών αναφορικά με τη συμβολή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας στη μάθηση, στη σχολική τους επίδοση και γενικότερα στη ζωή τους παρουσιάστηκε να διαφοροποιεί τη σχολική τους επίδοση, με τα παιδιά που είχαν αρνητική αντίληψη ως προς τη χρησιμότητα τους αυτή να παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με εκείνα που είχαν θετική αντίληψη.

Σε ό,τι αφορά στην ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τον πατέρα του, αυτή φάνηκε να παρουσιάζει συνάφεια με τη σχολική του επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις με τον πατέρα τους παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με εκείνα τα οποία διατηρούσαν πολύ κακές σχέσεις, είτε με εκείνα των οποίων ο πατέρας δε βρισκόταν στη ζωή. Επιπλέον, τα παιδιά που διατηρούσαν τότε καλές και τότες κακές σχέσεις με τον πατέρα τους παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση σε σχέση με εκείνα που διατηρούσαν πολύ κακές σχέσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως η ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τη μητέρα του δε φάνηκε να παρουσιάζει συνάφεια με τη σχολική του επίδοση.

Επιπλέον, ο τρόπος αντιμετώπισης της προόδου από τους γονείς φάνηκε να λειτουργεί διαφοροποιητικά, με τα παιδιά των οποίων οι μητέρες απαιτούσαν από αυτά να αριστεύουν να παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση από εκείνα των οποίων οι μητέρες απαιτούσαν απλώς να έχουν καλούς βαθμούς ή δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς τους. Επίσης, τα παιδιά των οποίων οι πατέρες δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους παρουσίασαν υψηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι πατέρες απαιτούσαν να έχουν καλούς βαθμούς.

Αξίζει να αναφερθεί πως οι διενέξεις των παιδιών με τους γονείς τους φάνηκε να επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση, με τα παιδιά τα οποία σπάνια τσακώνονταν με τη μητέρα τους να παρουσιάζουν υψηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με εκείνα που δε τσακώνονταν ποτέ και τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν μερικές φορές με τον πατέρα τους να παρουσιάζουν καλύτερη σχολική επίδοση συγκριτικά με εκείνα που τσακώνονταν πολύ συχνά ή σε καθημερινή βάση.

Επιπρόσθετα, η θέληση των παιδιών να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο, η αντίληψη των παιδιών αναφορικά με το αν θα πρέπει το παιδί να φοιτήσει σε πανεπιστήμιο για να ασκήσει το επάγγελμα που θέλει όταν μεγαλώσει και η πρόθεση των γονιών αναφορικά με τις σπουδές των παιδιών τους στο πανεπιστήμιο αποτέλεσαν διαφοροποιητικούς παράγοντες.

Αναλυτικότερα, τα παιδιά τα οποία ήθελαν να πάνε στο πανεπιστήμιο, όπως επίσης και εκείνα που πίστευαν πως θα έπρεπε να πάνε στο πανεπιστήμιο για να κάνουν τη δουλειά που θέλουν όταν μεγαλώσουν, παρουσίασαν υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν πίστευαν πως πρέπει να πάνε πανεπιστήμιο για να κάνουν τη δουλειά που ήθελαν όταν μεγαλώσουν ή δεν ήθελαν να πάνε στο πανεπιστήμιο. Ακόμα, τα παιδιά που ήθελαν και οι δύο γονείς τους να σπουδάσουν παρουσίασαν υψηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με εκείνα των οποίων μόνο ο ένας από τους δύο γονείς το επιθυμούσε ή κανένας από τους δύο γονείς δεν ήθελε να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως ο τύπος οικογενειακής δομής, η οικογενειακή κατάσταση των γονέων, η αντίληψη των παιδιών για τη συμβολή του διαδικτύου στη μάθηση, στη σχολική τους επίδοση και γενικότερα στη ζωή τους, η θέληση των παιδιών να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους, η θέληση των γονέων να ακολουθήσουν τα παιδιά τους το επάγγελμά τους δεν αποτέλεσε παράγοντα διαφοροποίησης ως προς τη σχολική τους επίδοση.

## **8.5 Θέληση του Παιδιού για Σπουδές στο Πανεπιστήμιο**

Σύμφωνα με τη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων, ορίστηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή σε ό,τι αφορά στις εκπαιδευτικές προσδοκίες η θέληση του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα συμπεράσματα με βάση τη συγκριτική στατιστική ανάλυση.

Αρχικά, ο παράγοντας του φύλου παρατηρήθηκε να λειτουργεί διαφοροποιητικά με τα αγόρια να παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά επιθυμίας συγκριτικά με τα κορίτσια. Επιπλέον, η σειρά γέννησης των παιδιών παρατηρήθηκε να διαφοροποιεί την επιθυμία τους, με τα πέμπτα κατά σειρά γέννησης παιδιά μιας οικογένειας να παρουσιάζουν υψηλότερη επιθυμία για φοίτηση στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με τα μεγαλύτερα αδέρφια τους, όπως επίσης και τα τρία κατά σειρά γέννησης συγκριτικά με τα πρωτότοκα.

Αξίζει να υπογραμμιστεί πως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτέλεσε παράγοντα που διαφοροποίησε την επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο. Αναλυτικότερα, όσο μικρότερη ήταν η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους οι γονείς των παιδιών, τόσο υψηλότερη αποτυπώθηκε η επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν ολοκληρώσει τη μόρφωσή τους σε ανώτερες συγκριτικά εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επιπρόσθετα, η ενασχόληση με το

διάβασμα από την πλευρά των γονιών αποτέλεσε διαφοροποιητικό παράγοντα, με τα παιδιά που μόνο η μητέρα τους διάβαζε βιβλία να παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά επιθυμίας για σπουδές στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με εκείνα που διάβαζαν και οι δύο τους γονείς. Ακόμα, τα παιδιά που κανένας από τους δύο γονείς δε διάβαζε βιβλία παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία συγκριτικά με εκείνα που διάβαζε μόνο ο πατέρας τους.

Επιπλέον, ο τόπος διαμονής και η ύπαρξη προσωπικού παιδικού δωματίου αποτέλεσε παράγοντα διαφοροποίησης με τα παιδιά που έμεναν σε χωριό να παρουσιάζουν υψηλότερη επιθυμία να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με τα παιδιά που έμεναν σε πόλη ή αστικό κέντρο και τα παιδιά τα οποία δε διέθεταν δικό τους δωμάτιο παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με εκείνα που διέθεταν, αν και με ελάχιστη διαφορά στον μέσο όρο.

Σε ό,τι αφορά στην ύπαρξη αντικειμένων στο σπίτι, αξίζει να αναφερθεί πως η ύπαρξη βιβλιοθήκης, εγκυκλοπαίδειας και μουσικού οργάνου, παρατηρήθηκε να διαφοροποιεί την επιθυμία των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο. Αναλυτικότερα, τα παιδιά που στο σπίτι τους δε διέθεταν τα παραπάνω παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα επιθυμίας για σπουδές στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με τα παιδιά που τα διέθεταν.

Αξίζει να αναφερθεί πως ο χρόνος ενασχόλησης με το διάβασμα, ο χρόνος καθημερινής παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων, καθημερινής ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας φάνηκε να παρουσιάζει συνάφεια με την επιθυμία των παιδιών να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν με το διάβασμα το πολύ μία ώρα καθημερινά παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με εκείνα που διάβαζαν από μία έως δύο ώρες. Ακόμα, τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας πάνω από πέντε ώρες καθημερινά παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία συγκριτικά με εκείνα που δεν ασχολούνταν καθόλου ή ασχολούνταν λιγότερες ώρες. Τέλος, τα παιδιά τα οποία παρακολουθούσαν πάνω από πέντε ώρες καθημερινά τηλεόραση παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία συγκριτικά με εκείνα που παρακολουθούσαν λιγότερες ώρες.

Αξίζει να υπογραμμιστεί πως η αντίληψη των παιδιών αναφορικά με τη συμβολή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας στη μάθηση, στη σχολική τους επίδοση και γενικότερα στη ζωή τους, παρουσιάστηκε να διαφοροποιεί την επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που πίστευαν στη χρησιμότητα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με εκείνα που δεν πίστευαν σε αυτήν.

Επιπρόσθετα, η ποιότητα των σχέσεων με τη μητέρα φάνηκε να διαφοροποιεί την επιθυμία των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο. Αναλυτικότερα τα παιδιά που διατηρούσαν κακές σχέσεις με τη μητέρα τους παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία συγκριτικά με εκείνα που διατηρούσαν πολύ καλές, τότε καλές και τότε κακές ή πολύ κακές σχέσεις. Επιπλέον, η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των γονιών φάνηκε να παρουσιάζει συνάφεια με την επιθυμία των παιδιών, με τα παιδιά των οποίων οι γονείς διατηρούσαν τότε καλές και τότε κακές σχέσεις να παρουσιάζουν υψηλότερη επιθυμία συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων οι γονείς διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις.

Αξίζει να αναφερθεί πως ο τρόπος αντιμετώπισης της προόδου από τους γονείς φάνηκε να παρουσιάζει συνάφεια με την επιθυμία των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν ασχολούνταν με τους βαθμούς τους παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες απαιτούσαν να αριστεύουν, να έχουν καλούς βαθμούς ή δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους. Σε ό,τι αφορούσε στον τρόπο αντιμετώπισης από την πλευρά του πατέρα, τα παιδιά των οποίων οι πατέρες απαιτούσαν να έχουν καλούς βαθμούς παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία συγκριτικά με εκείνα των οποίων ο πατέρας δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς τους ή απαιτούσε να αριστεύουν.

Αναφορικά με τις διενέξεις των παιδιών με τους γονείς τους φάνηκε αυτές να επηρεάζουν την επιθυμία τους να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο, με τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν καθημερινά με τον πατέρα τους να παρουσιάζουν υψηλότερη επιθυμία για σπουδές συγκριτικά με εκείνα τα οποία τσακώνονταν μερικές φορές ή δε τσακώνονταν ποτέ και τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν πολύ συχνά παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία συγκριτικά με εκείνα τα οποία δε τσακώνονταν ποτέ με τον πατέρα τους.

Επιπρόσθετα, οι τρόποι πειθούς που χρησιμοποιούσαν οι μητέρες φάνηκε να διαφοροποιούν την επιθυμία των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο, με τα παιδιά των οποίων η μητέρα χρησιμοποιούσε τις φωνές ως τρόπο πειθούς να παρουσιάζουν υψηλότερη επιθυμία συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες χρησιμοποιούν τη συζήτηση, τις απειλές και τις τιμωρίες. Αξίζει να σημειωθεί πως το προφίλ των μητέρων παρουσιάστηκε να διαφοροποιεί την επιθυμία τους, με τα παιδιά των οποίων οι μητέρες χαρακτηρίστηκαν ως μη στοργικές να παρουσιάζουν υψηλότερη επιθυμία συγκριτικά με εκείνα που χαρακτήρισαν τις μητέρες τους στοργικές. Επιπρόσθετα, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δε χαρακτηρίστηκαν καλές μητέρες παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία συγκριτικά με εκείνα που τις χαρακτήρισαν καλές μητέρες. Ακόμα, το προφίλ των πατέρων παρουσιάστηκε να διαφοροποιεί την επιθυμία τους, με τα παιδιά των οποίων οι πατέρες χαρακτηρίστηκαν ως μη στοργικοί να παρουσιάζουν

υψηλότερη επιθυμία συγκριτικά με εκείνα που τους χαρακτήρισαν στοργικούς. Επιπρόσθετα, τα παιδιά των οποίων οι πατέρες δε χαρακτηρίστηκαν καλοί πατέρες παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία συγκριτικά με εκείνα που τους χαρακτήρισαν καλούς.

Επιπλέον, η αντίληψη των παιδιών αναφορικά με το αν θα πρέπει το παιδί να φοιτήσει σε πανεπιστήμιο για να ασκήσει το επάγγελμα που θέλει όταν μεγαλώσει και η πρόθεση των γονιών αναφορικά με τις σπουδές των παιδιών τους στο πανεπιστήμιο αποτέλεσε διαφοροποιητικό παράγοντα σε ό,τι αφορά στην επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο. Αναλυτικότερα, τα παιδιά τα οποία δήλωσαν πως δεν αποτελούσε προϋπόθεση για τη μελλοντική δουλειά τους παρουσίασαν υψηλότερα ποσοστά επιθυμίας για σπουδές στο πανεπιστήμιο συγκριτικά με εκείνα που δήλωσαν πως αποτελούσε. Επίσης, τα παιδιά των οποίων η μητέρα επιθυμούσε να σπουδάσουν παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία συγκριτικά με εκείνα των οποίων και οι δύο γονείς το επιθυμούσαν και τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν ενδιαφέρονταν για τις σπουδές τους παρουσίασαν υψηλότερη επιθυμία συγκριτικά με εκείνα των οποίων και οι δύο γονείς το επιθυμούσαν.

Αξίζει να σημειωθεί πως η οικογενειακή κατάσταση των γονέων, οι ώρες απουσίας της μητέρας από το σπίτι, ο χώρος διαβάσματος, η παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων, η ενασχόληση με αθλητικές δραστηριότητες, η παροχή βοήθειας από τους γονείς στις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού, η ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τον πατέρα, η συχνότητα τσακωμών με τη μητέρα, οι τρόποι πειθούς που χρησιμοποιεί ο πατέρας και η επιθυμία των παιδιών να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους δεν αποτέλεσαν παράγοντες διαφοροποίησης ως προς την επιθυμία των παιδιών να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο.

## 8.6 Ατομικά Χαρακτηριστικά

Στην ενότητα αναφορικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως τα κύρια ατομικά χαρακτηριστικά που διέκριναν τα παιδιά ήταν αρχικά η συνεργασία, ακολούθως η υπακοή, η πειθαρχία και, στη συνέχεια, η δημοφιλία στην παρέα, η αυτοπεποίθηση, η ανάπτυξη πρωτοβουλίας και, τέλος, η ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας.

Το φύλο των παιδιών αποτέλεσε παράγοντα διαφοροποίησης σε ό,τι αφορά στα παραπάνω ατομικά τους χαρακτηριστικά, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης σε όλα τα ατομικά χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν συγκριτικά με τα αγόρια, εκτός από εκείνα της ηγετικής προσωπικότητας και της αυτοπεποίθησης, στα οποία τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τα κορίτσια.

Επιπλέον, η οικογενειακή κατάσταση των γονέων, το πλήθος και η σειρά γέννησης των παιδιών στην οικογένεια φάνηκαν να διαφοροποιούν τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η οικογενειακή κατάσταση των γονέων παρατηρήθηκε να παρουσιάζει συνάφεια με την ανάπτυξη δημοφιλίας στην παρέα από την πλευρά του παιδιού, με τα παιδιά των οποίων οι γονείς ήταν παντρεμένοι να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι γονείς ήταν σε διάσταση. Ακόμα, το πλήθος των παιδιών παρατηρήθηκε να παρουσιάζει συνάφεια με την ανάπτυξη πρωτοβουλίας, αυτοπεποίθησης και ηγετικής προσωπικότητας. Πιο αναλυτικά, στις οικογένειες που είχαν μέχρι τρία παιδιά, αυτά παρουσίαζαν υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας, αυτοπεποίθησης και ηγετικής προσωπικότητας συγκριτικά με εκείνα που προέρχονταν από οικογένειες που είχαν τουλάχιστον τέσσερα παιδιά. Επιπρόσθετα, η σειρά γέννησης παρατηρήθηκε να παρουσιάζει συνάφεια με την ανάπτυξη συνεργασίας, πειθαρχίας και υπακοής. Αναλυτικότερα, τα πρωτότοκα, δευτερότοκα και τρίτα κατά σειρά γέννησης παιδιά παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας, πειθαρχίας και υπακοής συγκριτικά με τα παιδιά που ήταν τα τέταρτα ή πέμπτα κατά σειρά γέννησης.

Επίσης, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας παρατηρήθηκε να διαφοροποιεί την ανάπτυξη της πειθαρχίας, της αυτοπεποίθησης, της υπακοής και της ηγετικής προσωπικότητας από την πλευρά του παιδιού. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά των οποίων η οικογένεια είχε αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη πειθαρχίας και υπακοής συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η οικογένεια είχε πολλά χρήματα και τα παιδιά των οποίων η οικογένεια είχε πολλά χρήματα παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και ηγετικής προσωπικότητας συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η οικογένεια είχε αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της.

Σε ό,τι αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, παρατηρήθηκε αυτό να παρουσιάζει συνάφεια με την ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού. Συγκεκριμένα, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα φάνηκε να παρουσιάζει συνάφεια με την ανάπτυξη πρωτοβουλίας, συνεργασίας, αυτοπεποίθησης, ηγετικής προσωπικότητας και δημοφιλίας στην παρέα και, αντίστοιχα, το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας φάνηκε να παρουσιάζει συνάφεια με την ανάπτυξη πρωτοβουλίας, αυτοπεποίθησης, ηγετικής προσωπικότητας και δημοφιλίας στην παρέα από την πλευρά του παιδιού. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει τη μόρφωσή του σε μια ανώτερη βαθμίδα παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας, συνεργασίας, αυτοπεποίθησης, ηγετικής προσωπικότητας και δημοφιλίας στην παρέα συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας είχε ολοκληρώσει τη μόρφωσή του σε μία συγκριτικά κατώτερη βαθμίδα ή δεν είχε πάει σχολείο. Επιπρόσθετα, τα παιδιά των οποίων

η μητέρα είχε ολοκληρώσει τη μόρφωση της σε μια ανώτερη βαθμίδα παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας, αυτοπεποίθησης, ηγετικής προσωπικότητας και δημοφιλίας στην παρέα συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα είχε ολοκληρώσει τη μόρφωσή της σε μία συγκριτικά κατώτερη βαθμίδα ή δεν είχε πάει σχολείο.

Επιπλέον, οι ώρες απουσίας των γονέων αποτέλεσαν διαφοροποιητικό ως προς την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και συνεργασίας του παιδιού. Αναλυτικότερα, τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έλειπε αρκετές ώρες από το σπίτι παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη αυτοπεποίθησης συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων ο πατέρας δεν έμενε στο σπίτι. Επιπλέον, τα παιδιά των οποίων η μητέρα έλειπε λίγες, αρκετές ώρες ή δεν έλειπε καθόλου από το σπίτι παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων η μητέρα δεν έμενε στο σπίτι.

Ακόμα, οι ώρες ενασχόλησης με το διάβασμα φάνηκαν να επηρεάζουν την ανάπτυξη πρωτοβουλίας, συνεργασίας, πειθαρχίας, υπακοής, ηγετικής προσωπικότητας και δημοφιλίας στην παρέα από την πλευρά του παιδιού. Αναλυτικότερα, υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης συνεργασίας, πειθαρχίας και υπακοής παρουσίασαν τα παιδιά που αφιέρωναν από μία έως τέσσερις ώρες συγκριτικά με εκείνα που αφιέρωναν το πολύ μία ώρα στο διάβασμα. Επίσης, υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης πρωτοβουλίας και ηγετικής προσωπικότητας παρουσίασαν τα παιδιά που αφιέρωναν από τρεις έως τέσσερις ώρες συγκριτικά με εκείνα που αφιέρωναν το πολύ μία ώρα στο διάβασμα. Επιπρόσθετα, υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης δημοφιλίας στην παρέα παρουσίασαν τα παιδιά που αφιέρωναν από μία έως δύο ώρες συγκριτικά με εκείνα που αφιέρωναν το πολύ μία ώρα στο διάβασμα.

Αξίζει να σημειωθεί πως ο χρόνος ενασχόλησης με τις αθλητικές δραστηριότητες φάνηκε να διαφοροποιεί την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της πειθαρχίας, της αυτοπεποίθησης, της υπακοής, της ηγετικής προσωπικότητας και της δημοφιλίας στην παρέα. Αναλυτικότερα, υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης πρωτοβουλίας, πειθαρχίας, αυτοπεποίθησης παρουσίασαν τα παιδιά που ασχολούνταν καθημερινά τουλάχιστον μία ώρα με αθλητικές δραστηριότητες συγκριτικά με εκείνα που δεν ασχολούνταν καθόλου. Επίσης, υψηλότερα επίπεδα υπακοής παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν καθημερινά λιγότερες ώρες με αθλητικές δραστηριότητες συγκριτικά με εκείνα που ασχολούνταν με αυτές αρκετές ώρες σε καθημερινή βάση. Ακόμα, υψηλότερα επίπεδα ηγετικής προσωπικότητας και δημοφιλίας στην παρέα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν καθημερινά περισσότερες ώρες με αθλητικές δραστηριότητες σε σχέση με εκείνα που ασχολούνταν λιγότερες συγκριτικά ώρες ή δεν ασχολούνταν καθόλου.



Αξίζει να αναφερθεί πως ο χρόνος καθημερινής ενασχόλησης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή φάνηκε να παρουσιάζει συνάφεια με την ανάπτυξη της συνεργασίας, της πειθαρχίας και της υπακοής. Αναλυτικότερα, τα παιδιά που ασχολούνταν με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή το πολύ μία ώρα καθημερινά παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας, πειθαρχίας και υπακοής συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν καθημερινά περισσότερες ώρες. Επιπλέον, ο χρόνος ενασχόλησης των παιδιών με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας παρατηρήθηκε να διαφοροποιεί την ανάπτυξη των ατομικών τους χαρακτηριστικών. Αναλυτικότερα, τα παιδιά τα οποία δεν ασχολούνταν καθόλου με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης συνεργασίας, πειθαρχίας και υπακοής συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία ασχολούνταν τουλάχιστον μία ή περισσότερες ώρες. Ακόμα, ο χρόνος παρακολούθησης τηλεοπτικών προγραμμάτων φάνηκε να λειτουργεί διαφοροποιητικά. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που παρακολουθούσαν καθημερινά από δύο έως τρεις ώρες τηλεόραση παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης πρωτοβουλίας, συνεργασίας πειθαρχίας, αυτοπεποίθησης και υπακοής συγκριτικά με τα παιδιά τα οποία παρακολουθούσαν περισσότερες συγκριτικά ώρες. Επίσης, τα παιδιά τα οποία παρακολουθούσαν καθημερινά λιγότερες ώρες τηλεόραση παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης δημοφιλίας στην παρέα συγκριτικά με εκείνα τα οποία παρακολουθούσαν περισσότερες ώρες.

Επιπλέον, η παροχή βοήθειας από τους γονείς φάνηκε να παρουσιάζει συνάφεια με την ανάπτυξη της υπακοής, με υψηλότερα επίπεδα να παρουσιάζουν τα παιδιά τα οποία δέχονταν βοήθεια και από τους δύο γονείς ή από κανέναν από τους δύο συγκριτικά με εκείνα που δέχονταν μόνο από τη μητέρα τους.

Επιπρόσθετα, η ποιότητα των σχέσεων των παιδιών με τη μητέρα τους παρατηρήθηκε να παρουσιάζει συνάφεια με την ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών και, πιο συγκεκριμένα, τη συνεργασία, την πειθαρχία, την ηγετική προσωπικότητα και τη δημοφιλία στην παρέα. Πιο συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας και πειθαρχίας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία είχαν πολύ καλές σχέσεις με τη μητέρα τους συγκριτικά με εκείνα που είχαν τότε καλές και τότε κακές σχέσεις. Επίσης, υψηλότερα επίπεδα ηγετικής προσωπικότητας και ανάπτυξης δημοφιλίας στην παρέα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία διατηρούσαν πολύ καλές σχέσεις ή τότε καλές και τότε κακές σχέσεις με τη μητέρα τους συγκριτικά με εκείνα τα οποία διατηρούσαν πολύ κακές σχέσεις. Επιπλέον, σε ό,τι αφορούσε στις σχέσεις των παιδιών με τον πατέρα τους παρατηρήθηκε αυτές να διαφοροποιούν την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους, με υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης αυτοπεποίθησης να

παρουσιάζουν τα παιδιά που διατηρούσαν πολύ καλές ή ποτέ καλές και ποτέ κακές σχέσεις με τον πατέρα τους συγκριτικά με εκείνα τα οποία διατηρούσαν πολύ κακές σχέσεις.

Αξίζει να αναφερθεί πως ο τρόπος αντιμετώπισης της προόδου από τους γονείς φάνηκε να διαφοροποιεί τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είχαν υψηλότερες απαιτήσεις από αυτά ως προς τη πρόοδό τους παρουσίασαν υψηλότερη ανάπτυξη συνεργασίας, πρωτοβουλίας, αυτοπεποίθησης και ηγετικής προσωπικότητας συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες δεν ενοχλούνταν ή δεν ασχολούνταν με την πρόοδο των παιδιών τους. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, υψηλότερα επίπεδα υπακοής παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι μητέρες δεν ενοχλούνταν ή δεν ασχολούνταν με την πρόοδό τους συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι μητέρες είχαν υψηλότερες απαιτήσεις από αυτά. Επίσης, σε ό,τι αφορούσε στον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου των παιδιών από τον πατέρα τους, αυτός φάνηκε να διαφοροποιεί με τη σειρά του την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της συνεργασίας και της υπακοής των παιδιών. Πιο αναλυτικά, υψηλότερη ανάπτυξη πρωτοβουλίας παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι πατέρες τους είχαν αυξημένες απαιτήσεις ή δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς των παιδιών συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι πατέρες δεν ασχολούνταν με την πρόοδο των παιδιών τους. Ακόμα, σε ό,τι αφορούσε στη συνεργασία και στην υπακοή υψηλότερα επίπεδα παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι πατέρες δεν ενοχλούνταν από τις βαθμολογίες τους συγκριτικά με εκείνα των οποίων οι πατέρες δεν ασχολούνταν με αυτές.

Σε ό,τι αφορούσε στις διενέξεις των παιδιών με τους γονείς τους, αυτές φάνηκε να επηρεάζουν την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της συνεργασίας, της πειθαρχίας, της αυτοπεποίθησης, της υπακοής, της ηγετικής προσωπικότητας και δημοφιλίας στην παρέα από την πλευρά του παιδιού. Αναλυτικότερα, υψηλότερα επίπεδα πρωτοβουλίας, συνεργασίας, πειθαρχίας, αυτοπεποίθησης, υπακοής και δημοφιλίας στην παρέα παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν με τον πατέρα τους μερικές φορές ή δεν τσακώνονταν ποτέ συγκριτικά με εκείνα που τσακώνονταν σε καθημερινή βάση. Επίσης, υψηλότερα επίπεδα ηγετικής προσωπικότητας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν μερικές φορές συγκριτικά με εκείνα τα οποία τσακώνονταν σε καθημερινή βάση ή δεν τσακώνονταν ποτέ.

Σε ό,τι αφορούσε στη συχνότητα τσακωμών με τη μητέρα, παρατηρήθηκε αυτή να παρουσιάζει συνάφεια με την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, αυτοπεποίθησης, ηγετικής προσωπικότητας και δημοφιλίας στην παρέα από την πλευρά του παιδιού. Αναλυτικότερα, υψηλότερα επίπεδα πρωτοβουλίας, αυτοπεποίθησης και ηγετικής προσωπικότητας παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν με τη μητέρα τους μερικές φορές συγκριτικά με εκείνα τα οποία δεν τσακώνονταν ποτέ. Επίσης, υψηλότερα επίπεδα δημοφιλίας στην παρέα

παρουσίασαν τα παιδιά τα οποία τσακώνονταν μερικές φορές συγκριτικά με εκείνα τα οποία τσακώνονταν πολύ συχνά.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως κατά την ανάλυση παλινδρόμησης στο επίπεδο της συγκριτικής στατιστικής ανάλυσης και, πιο συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά στην πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης των μαθητών/μαθητριών, παρατηρήθηκε πως ορισμένα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά αποτελούσαν προβλεπτικούς παράγοντες αυτής. Πιο συγκεκριμένα, με σειρά σημαντικότητας η ανάπτυξη πρωτοβουλίας, η πειθαρχία, η συνεργασία, η δημοφιλία στην παρέα και η αυτοπεποίθηση παρουσίασαν θετική επιρροή.

## Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της συνάφειας μιας σειράς χαρακτηριστικών της οικογένειας στα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες του παιδιού και στην ανάπτυξη των ατομικών του χαρακτηριστικών. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η συνάφεια των ανωτέρω χαρακτηριστικών με τη σχολική επίδοση, τη θέληση του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο, την επιλογή του μελλοντικού του επαγγέλματος και την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της συνεργασίας, της αυτοπεποίθησης, της υπακοής, της πειθαρχίας, της δημοφιλίας στην παρέα και της ηγετικής προσωπικότητας.

Ανατρέχοντας στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προσδιορίστηκαν κατά τον μεθοδολογικό σχεδιασμό και πιο συγκεκριμένα στο πρώτο, αναφορικά με τη συνάφεια των χαρακτηριστικών της οικογένειας στη σχολική επίδοση του παιδιού, μέσα από το επίπεδο της συγκριτικής στατιστικής ανάλυσης φάνηκε πως ήταν αρκετά εκείνα τα χαρακτηριστικά που την επηρέαζαν.

Πιο συγκεκριμένα, το φύλο, η μητρική γλώσσα, η θρησκεία, η ηλικία των γονέων, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το πλήθος των παιδιών στην οικογένεια, η σειρά γέννησης των παιδιών, οι ώρες απουσίας του πατέρα από το σπίτι και η εργασιακή κατάσταση των γονέων, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το είδος και το μέγεθος της κατοικίας, η ύπαρξη μορφωσιογόνου περιβάλλοντος, προσωπικού δωματίου του παιδιού και σύνδεσης στο διαδίκτυο, η παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων, η εκμάθηση ξένων γλωσσών, οι ώρες ενασχόλησης με το διάβασμα και τις αθλητικές δραστηριότητες, η εκμάθηση μουσικού οργάνου, η ποιότητα των σχέσεων με τον πατέρα, ο τρόπος αντιμετώπισης της προόδου από τους γονείς, η συχνότητα τσακωμών με αυτούς, η άποψη του παιδιού για την αναγκαιότητα των σπουδών στο πανεπιστήμιο ώστε να ακολουθήσει το επάγγελμα που επιθυμεί, η θέληση για σπουδές στο πανεπιστήμιο και η αντίληψη των γονιών για την αναγκαιότητα των σπουδών του παιδιού τους φάνηκαν, μέσα από την ανάλυση, να παρουσιάζουν συνάφεια με τη σχολική του επίδοση. Τα παραπάνω δεδομένα συμφωνούν με τις θέσεις των Ballantine και Hammack (2015), Δασκαλάκη (2014), Μπαμπάλη (2011), Τουρτούρα (2010), Νικολάου (2009), Πυργιωτάκη (2009), Κρίβα (2007), Μιχάλη (2006), Reading (2006), Devis – Kean (2005), Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών, & Σταμέλου (2000), Mühlbauer (1995), Νόβα-Καλτσούνη (2008) και Φραγκουδάκη (1985), σύμφωνα με τις οποίες η σχολική επίδοση επηρεάζεται από το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες των μελών της, την οικονομική της κατάσταση, τις σχέσεις των μελών της, τη στάση της απέναντι στην εκπαίδευση και τη μέθοδο ανατροφής που υιοθετεί.

Αξίζει να σημειωθεί πως μέσα από τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων φάνηκε πως ο τόπος κατοικίας, η οικογενειακή κατάσταση των γονέων, ο τύπος οικογενειακής δομής, οι ώρες απουσίας της μητέρας από το σπίτι, η παροχή βοήθειας από τους γονείς αναφορικά με τις σχολικές υποχρεώσεις, η ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τη μητέρα του, οι σχέσεις μεταξύ των γονέων, ο τρόπος πειθούς που χρησιμοποιούσαν οι γονείς, η άποψη του παιδιού αναφορικά με τη χρησιμότητα του διαδικτύου στην επίδοσή του και γενικότερα στη ζωή, η επιθυμία να ακολουθήσει το επάγγελμα των γονιών του και η επιθυμία των γονέων να ακολουθήσει το παιδί τους το επάγγελμά τους δε φάνηκε να επηρεάζουν τη σχολική του επίδοση.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και πιο συγκεκριμένα στη συνάφεια των χαρακτηριστικών της οικογένειας στη θέληση του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο παρατηρήθηκε πως το φύλο, ο τόπος κατοικίας, η σειρά γέννησης των παιδιών, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η ύπαρξη προσωπικού δωματίου, η ύπαρξη μορφωσιογόνου περιβάλλοντος στο σπίτι, οι ώρες ενασχόλησης με το διάβασμα, η ποιότητα των σχέσεων που διατηρούσε με τη μητέρα, η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των γονέων, ο τρόπος αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τους γονείς, η συχνότητα τσακωμών με αυτούς, οι τρόποι πειθούς των γονέων, το προφίλ των γονέων, η άποψη του παιδιού αναφορικά με την αναγκαιότητα των σπουδών στο πανεπιστήμιο ώστε να ακολουθήσει το επάγγελμα που επιθυμεί όταν μεγαλώσει και η επιθυμία των γονιών αναφορικά με τις σπουδές του παιδιού τους φάνηκαν να παρουσιάζουν συνάφεια με την επιθυμία του για σπουδές στο πανεπιστήμιο. Τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με τις θέσεις των Kapur (2018), Behtoui (2017), Armstrong (2017), Azumah, Adjei, & Nachinaab (2017), Halim, Abd Rahman, Zamri, & Mohtar (2017), Khadjavi & Nicklisch (2015), Ballantine και Hammack (2015), Harding (2015), Γεωργίου (2011), Barban & White (2011), Yuping (2011), Portes, Aparicio, Haller, & Vickstrom (2010) και Μαζηρίδου (2001), σύμφωνα με τις οποίες τα προσωπικά χαρακτηριστικά και το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, οι συνθήκες διαβίωσης, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, ο αριθμός των μελών της οικογένειας, η σειρά γέννησης, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης, το προφίλ των γονέων, οι αντιλήψεις και το προσωπικό τους ενδιαφέρον για την επιστήμη και το επίπεδο των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας αποτελούν χαρακτηριστικά που επιδρούν στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών.

Ταυτόχρονα μέσα από τον έλεγχο των σχετικών ερευνητικών υποθέσεων φάνηκε πως η οικογενειακή και εργασιακή κατάσταση των γονέων, οι ώρες απουσίας τους από το σπίτι, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η παρακολούθηση ιδιαίτερων μαθημάτων, η παροχή βοήθειας από τους γονείς, ο χρόνος που αφιέρωνε το παιδί σε αθλητικές δραστηριότητες, η

άποψη για τη χρησιμότητα του διαδικτύου, οι σχέσεις του παιδιού με τον πατέρα του, η συχνότητα τσακωμών με τη μητέρα του, οι τρόποι πειθούς του πατέρα και η επιθυμία του παιδιού να ακολουθήσει το επάγγελμα των γονιών του δε φάνηκε να παρουσιάζουν συνάφεια με τη θέλησή του να σπουδάσει στο πανεπιστήμιο.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με την συνάφεια των χαρακτηριστικών της οικογένειας στις επαγγελματικές προσδοκίες των παιδιών, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά δεν παρουσίασαν τη θέληση να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους. Επίσης, η θέλησή τους να ακολουθήσουν ή όχι το επάγγελμα των γονιών τους δεν παρατηρήθηκε να διαφοροποιεί τη σχολική τους επίδοση ή τη θέλησή τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο. Επιπλέον, από την πλευρά των γονέων παρατηρήθηκε να μην επιχειρούν στην πλειοψηφία τους να κατευθύνουν τα παιδιά τους προς το δικό τους επάγγελμα, αλλά να τα παροτρύνουν να διαλέξουν πρωτίστως το επάγγελμα που τα ίδια επιθυμούν και ακολούθως ένα επάγγελμα υψηλού κύρους. Η στάση αυτή από την πλευρά των γονέων φάνηκε να μην παρουσιάζει συνάφεια με τη σχολική επίδοση και τη θέληση των παιδιών για σπουδές. Ακόμα, παρατηρήθηκε τα παιδιά στο μεγαλύτερο ποσοστό τους να επιλέγουν ένα επάγγελμα υψηλού κύρους, ακολούθως επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών, επαγγέλματα θεωρητικών επιστημών, αθλητικά επαγγέλματα, επαγγέλματα θετικών επιστημών και επαγγέλματα σχετικά με τα σώματα ασφαλείας.

Αξίζει να τονιστεί πως το φύλο αποτέλεσε διαφοροποιητικό παράγοντα αναφορικά με την τάση επιλογής του μελλοντικού επαγγέλματος των παιδιών. Αναλυτικότερα, παρατηρώντας τα ποσοστά προτίμησης ανά κατηγορία επαγγέλματος φάνηκε πως τα κορίτσια προτίμησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό τα επαγγέλματα υψηλού κύρους, των θεωρητικών επιστημών και των τεχνών, σε αντίθεση με τα αγόρια που παρουσιάστηκαν σε υψηλότερο ποσοστό να επιλέγουν επαγγέλματα θετικών επιστημών, αθλητικά επαγγέλματα και επαγγέλματα σχετικά με τα σώματα ασφαλείας. Τα παραπάνω, έρχονται σε συμφωνία με τις θέσεις των Γωνιδά-Μπαμνίου και συν. (2008), Ψάλτη, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, & Σακκά, 2007, Arnot, David, & Weiner (1999), Teese, Davies, Charlton, & Polesel (1995), σύμφωνα με τις οποίες οι επιλογές των παιδιών εξακολουθούν να επηρεάζονται από έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα με την υπερεκπροσώπηση των αγοριών σε θετικές σχολές και των κοριτσιών αντίστοιχα σε ανθρωπιστικές και σε επαγγέλματα που σχετίζονται με τις τέχνες, με αποτέλεσμα τα επαγγέλματα και οι επιλογές να διατηρούν τη διάκριση σε γυναικεία και ανδρικά.

Επιπρόσθετα, ο παράγοντας της ηλικίας των γονέων, όπως και του μορφωτικού τους επιπέδου, φάνηκαν να διαφοροποιούν την επιλογή του μελλοντικού επαγγέλματος των παιδιών. Αναλυτικότερα, τα παιδιά των οποίων οι γονείς ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα από 41 έως 50

χρόνια για τους πατέρες και 31 έως 40 για τις μητέρες παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα προτίμησης σε όλες τις επιμέρους επαγγελματικές κατηγορίες. Επίσης, παρατηρήθηκε πως υψηλότερα ποσοστά επιθυμίας στα επαγγέλματα υψηλού κύρους και θετικών επιστημών αποτυπώθηκαν από τα παιδιά των οποίων οι γονείς κατείχαν πανεπιστημιακή μόρφωση, ενώ στις υπόλοιπες επαγγελματικές κατηγορίες υψηλότερα ποσοστά επιθυμίας παρουσίασαν τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν ολοκληρώσει το λύκειο. Γεγονός που μπορεί να συνδυαστεί με τη θέση των Ballantine & Hammack (2015) και του Μπεζεβέγκη (2012) πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς θεωρούνται περισσότερο ολοκληρωμένοι σε κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, πράγμα που θα μπορούσε να τους καταστήσει περισσότερο ενήμερους αναφορικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών τους και ικανότερους να τα συμβουλέψουν προς κάποια κατεύθυνση.

Ακόμα, παρατηρήθηκε ο τρόπος διαμονής των παιδιών να παρουσιάζει μια τάση διαφοροποίησης των επαγγελματικών τους επιλογών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που έμεναν σε πόλεις και αστικά κέντρα φάνηκε να παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά προτίμησης σε όλες τις επιμέρους επαγγελματικές κατηγορίες. Ένας ακόμα παράγοντας που φάνηκε να διαφοροποιεί τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών ήταν αυτός της αριστείας. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως ο παράγοντας της αριστείας διαφοροποιούσε τα ποσοστά όλων των επιμέρους επαγγελμάτων, εκτός των αθλητικών επαγγελμάτων και των επαγγελμάτων που σχετίζονται με τις θετικές επιστήμες. Η παραπάνω τάση διαφοροποίησης που παρατηρείται συνάδει με τη θέση των Κυπρινού Χριστοδούλου & Λαβιδά (2013), Whiston & Keller (2004), Κατσανέβα (2004), σύμφωνα με τις οποίες η επαγγελματική επιλογή και ανάπτυξη του ατόμου επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά, τις αντιλήψεις και τις συνθήκες διαβίωσης της οικογένειάς του.

Στο σημείο αυτό αξίζει να υπογραμμιστεί πως οι επαγγελματικές επιλογές των παιδιών δεν ακολούθησαν την ίδια τάση με τις προηγούμενες δεκαετίες. Πιο συγκεκριμένα, αν εξαιρέσουμε το επάγγελμα του/της ιατρού, επαγγέλματα κύρους των προηγούμενων δεκαετιών παρουσιάζουν σημαντικά ποσοστά υποχώρησης. Στο προσκήνιο φαίνεται να βρίσκονται επαγγέλματα που δεν εντάσσονται στη σφαίρα του δημόσιου τομέα, γεγονός που αποτελούσε αυτοσκοπό τις προηγούμενες δεκαετίες. Επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών, όπως αυτό του μάγειρα και της μαγείρισσας, του γυμναστή και της γυμνάστριας και επαγγέλματα που σχετίζονται με την ομορφιά και την περιποίηση φαίνεται να καταλαμβάνουν σημαντικό ποσοστό στις επιλογές των παιδιών.

Ένα ακόμα σημείο που αξίζει να τονιστεί είναι η στάση των γονέων σε ό,τι αφορά στην καθοδήγηση των παιδιών τους αναφορικά με τις επαγγελματικές τους επιλογές. Οι γονείς των

παιδιών παρατηρήθηκε στην πλειοψηφία τους να τα προτρέπουν να ακολουθήσουν το επάγγελμα που εκείνα επιθυμούσαν χωρίς να διαφαίνεται κάποια προσπάθεια να τα κατευθύνουν προς ένα συγκεκριμένο επάγγελμα. Ταυτόχρονα, η παρότρυνση προς τα επαγγέλματα υψηλού κύρους φάνηκε να παρουσιάζει ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά και έκλινε κατά κύριο λόγο προς τα ιατρικά επαγγέλματα. Επιπρόσθετα, άξια λόγου είναι και η στάση των γονιών σε ό,τι αφορά στην επιθυμία τους αναφορικά με τη «διαδοχή» από τα παιδιά τους στο επάγγελμά τους, όπου σε σχετική ερώτηση φάνηκε κατά πλειοψηφία να μην επιθυμούν αυτό να συμβεί.

Σε ό,τι αφορά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και πιο συγκεκριμένα στην επίδραση της οικογένειας στην ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών, παρατηρήθηκε πως το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση των γονέων, το πλήθος των παιδιών στην οικογένεια, η σειρά γέννησης του παιδιού, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο και οι ώρες απουσίας των γονέων από το σπίτι, οι ώρες ενασχόλησης του παιδιού με το διάβασμα και τις αθλητικές δραστηριότητες, η παροχή βοήθειας από τους γονείς, η ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με τους γονείς, ο τρόπος αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τους γονείς και η συχνότητα των τσακωμών με τους γονείς του επηρέαζαν την ανάπτυξη των ατομικών του χαρακτηριστικών. Τα παραπάνω συνάδουν με τις θέσεις των Γεωργίου (2011), Simkiss και συν. (2010), Πυργιωτάκη (2009), Νικολάου (2009), Καζάζη (2004), σύμφωνα με τις οποίες τα προσωπικά χαρακτηριστικά, η οικονομική κατάσταση, η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας, το φύλο και η σειρά γέννησης των παιδιών διαφοροποιούν τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους.

Αξίζει να σημειωθεί πως από τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων φάνηκε η οικογενειακή δομή, η εργασιακή κατάσταση των γονέων, το πλήθος των ατόμων που ζουν στην οικογένεια και οι σχέσεις μεταξύ των γονέων να μην επηρεάζουν την ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών.

Σε ό,τι αφορά στο πέμπτο, έκτο και έβδομο ερευνητικό ερώτημα και στην επίδραση των νέων τεχνολογιών και μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας στη σχολική επίδοση, στις εκπαιδευτικές προσδοκίες και στην ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών, μέσα από την παρούσα έρευνα αποτυπώθηκε πως ο χρόνος ενασχόλησης των παιδιών με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, την τηλεόραση και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, η κατοχή κινητού τηλεφώνου, η χρήση συγκεκριμένων μέσων κοινωνικής δικτύωσης κι επικοινωνίας και η άποψη των παιδιών για τη χρησιμότητα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης κι επικοινωνίας στη σχολική τους επίδοση και γενικότερα στη ζωή τους



επηρέαζε τη σχολική τους επίδοση. Επιπλέον, ο χρόνος ενασχόλησης των παιδιών με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, την τηλεόραση και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και η άποψη των παιδιών για τη συμβολή των τελευταίων στη σχολική τους επίδοση και γενικότερα στη ζωή τους επηρέαζε την επιθυμία τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο. Επίσης, σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών, παρατηρήθηκε πως ο χρόνος ενασχόλησής τους με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, την τηλεόραση και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας φάνηκε να παρουσιάζει συνάφεια με αυτήν. Τα παραπάνω συμφωνούν με τις θέσεις των Livingstone (2014), Ofcom (2022), Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson (2011), Hargittai (2010), Genner & Süß (2007) πως οι νέες τεχνολογίες και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας είναι συνυφασμένα με την καθημερινότητα των ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών, επηρεάζοντας όλες τις διαστάσεις της κοινωνικοποίησής τους, της ανάπτυξης των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους και της εκπαιδευτικής τους πορείας.

Επιπλέον, σε επίπεδο περιγραφικής ανάλυσης αποτυπώθηκε ξεκάθαρα η τάση εμπιστοσύνης που φαίνεται να δείχνουν τα παιδιά στο διαδίκτυο, σε αντίθεση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αναφορικά με τις γνώσεις που είναι δυνατόν να τους προσφέρουν συμβάλλοντας θετικά στην επίδοσή τους, αλλά και γενικότερα στη ζωή τους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά απάντησαν θετικά αναφορικά με το διαδίκτυο και την προσφορά και χρησιμότητά του σε ό,τι αφορά στις γνώσεις στη σχολική τους επίδοση και γενικότερα στη ζωή τους, ενώ αντίθετα η απάντησή τους ήταν αρνητική σε αντίστοιχη ερώτηση που αφορούσε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, παρατηρείται πως τα παιδιά πιστεύουν στην ευεργετική χρήση του διαδικτύου και σε όσα αυτό μπορεί να τους προσφέρει.

Στο σημείο αυτό, μέσα από μια σφαιρική θεώρηση των συμπερασμάτων τόσο της περιγραφικής, όσο και της συγκριτικής ανάλυσης της παρούσας έρευνας είναι δυνατόν να επισημανθούν αδρομερώς τα βασικότερα σημεία. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε η επικράτηση της πυρηνικής δομής της οικογένειας και του γάμου ως κυρίαρχη μορφή οικογενειακής κατάστασης των γονέων, γεγονός που συνάδει με τη θέση των Πρεσβέλου και Ρήγα (2013) πως ο γάμος παραμένει δημοφιλής και αποτελεί ιδρυτικό στοιχείο της ελληνικής οικογένειας παρά την αύξηση των διαζυγίων. Η σύγχρονη οικογένεια παρατηρήθηκε να αποτελείται κατά κύριο λόγο από ένα ή δύο παιδιά, ενώ μέσα από την αποτύπωση του μέσου όρου ηλικίας των γονέων των παιδιών επιβεβαιώθηκε το γεγονός της αύξησης του ορίου ηλικίας, κατά το οποίο τα ζευγάρια αποφασίζουν να συζήσουν, να παντρευτούν και, στη συνέχεια, να τεκνοποιήσουν. Τα παραπάνω συμφωνούν με τις θέσεις των Νόβα – Καλτσούνη

(2018), Δεληλίγκα (2015), Μπεζεβέγκη (2012), Γεωργά (2012), Γαλάνη (2011), Μπαμπάλη (2011), Kumar (2012), Muncie, Wetherell, Πυργιωτάκη (2009), Langan, & Dallos, (2008), Giddens, (2002) και Κογκίδου (1995) για την αύξηση του μέσου όρου της ηλικίας του γάμου των ζευγαριών, τη μείωση των γεννήσεων με τη συρρίκνωση των μελών της οικογένειας και την επικράτηση της πυρηνικής οικογένειας, η οποία προσδιορίζεται κατά κύριο λόγο μέσω της εκπροσώπησης της αναπαραγωγικής οικογένειας των δυο γενιών, με την οικογένεια προσανατολισμού να μην βρίσκεται πια στο προσκήνιο.

Ο περιορισμένος αριθμός των παιδιών φαίνεται πως καθιστά τους γονείς σε θέση να προσφέρουν στα παιδιά τους ένα σταθερό υπόβαθρο και τη μεγαλύτερη δυνατή υποστήριξη. Επίσης, η προχωρημένη ηλικία τεκνοποίησης παρέχει τη δυνατότητα να είναι ώριμοι και έτοιμοι να αναλάβουν τον γονεϊκό τους ρόλο, αλλά και «ολοκληρωμένοι» τόσο σε επαγγελματικό, όσο και σε οικονομικό επίπεδο. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τις θέσεις των Ballantine & Hammack (2015) και Μπεζεβέγκη (2012) πως ο μικρότερος αριθμός παιδιών σε μια οικογένεια παρατηρείται να διαμορφώνει μια ευκολότερα διαχειρίσιμη κατάσταση, σε ό,τι αφορά στην παροχή υλικών και άυλων αγαθών, ευκαιριών και πλεονεκτημάτων, χωρίς τον επιμερισμό του ενδιαφέροντος και των οικονομικών πόρων που απαιτούνται για την ανατροφή και διαπαιδαγώγησή τους από την πλευρά των γονέων. Ταυτόχρονα, η προχωρημένη ηλικία τους παρέχει τη δυνατότητα να προσφέρουν στα παιδιά τους ένα πιο ολοκληρωμένο κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά θετικό και γεμάτο ερεθίσματα περιβάλλον.

Σε ό,τι αφορά στο πλήθος των ατόμων που μένουν στην κατοικία της οικογένειας, παρατηρήθηκε κατά κύριο λόγο ο πληθυσμός του σπιτιού να περιλαμβάνει τους γονείς με τα παιδιά, με τα ποσοστά των παππούδων που μένουν μαζί με τα παιδιά και τα εγγόνια τους να είναι ιδιαίτερα μικρά. Το γεγονός αυτό είναι δυνατόν να οδηγήσει στο συμπέρασμα πως στη σύγχρονη εποχή, παρότι αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ελληνικής οικογένειας η στήριξή της από τις προγονικές γενιές, αυτές φαίνεται να παραμένουν σε απόσταση από την κατοικία της οικογένειας, παρά τους ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς που λαμβάνουν χώρα μεταξύ τους. Αξίζει να αναφερθεί πως στον ελλαδικό χώρο συνηθίζεται οι παππούδες να κατοικούν σε κοντινή απόσταση από τα σπίτια των παιδιών τους ή ακόμα και σε διπλανά διαμερίσματα στην περίπτωση των πολυκατοικιών. Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνει τη θέση των Κιούση, Φλωράκου, & Παπακίτσου (2017), Γεωργά, Γκάρη & Μυλωνά (2004) και της Γιώτσα (2004) για την αύξηση των πυρηνικών οικογενειών στη σύγχρονη ελληνική οικογένεια με την ταυτόχρονη διατήρηση των ισχυρών συναισθηματικών και ψυχολογικών

δεσμών της εκτεταμένης μορφής οικογένειας και τη μετουσίωσή της στην εκτεταμένη αστική οικογένεια.

Σε ό,τι αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, παρατηρήθηκε η πλειοψηφία των πατέρων, αλλά και των μητέρων να έχουν ολοκληρώσει την εκπαιδευτική τους πορεία στο λύκειο. Ακολούθως, στα αντίστοιχα ποσοστά στο επίπεδο της πανεπιστημιακής μόρφωσης οι μητέρες παρουσιάστηκαν να καταλαμβάνουν μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με τους πατέρες. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε οι πατέρες να κατέχουν μεγαλύτερα ποσοστά αναφορικά με την ολοκλήρωση μιας τεχνικής ή ανώτερης σχολής συγκριτικά με τις μητέρες. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα πως η έμφυλη διάσταση αναφορικά με τις σπουδές εξακολουθεί να αποτυπώνεται, με τις γυναίκες να επιδιώκουν περισσότερο την πανεπιστημιακή μόρφωση έναντι των αντρών και με τους άντρες, αντίστοιχα, να εμφανίζουν μεγαλύτερη προτίμηση αναφορικά με τις τεχνικές σχολές. Αξίζει να σημειωθεί πως, μέσα από το μικρό ποσοστό των γονιών οι οποίοι δεν είχαν παρακολουθήσει καμία εκπαιδευτική βαθμίδα, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως αυτή η υπεροχή των μητέρων συγκριτικά με τους πατέρες συνάδει με τις ανθεκτικές και βαθιά ριζωμένες στην κοινωνία έμφυλες διακρίσεις σε βάρος των γυναικών και με τη διάσταση της εναρμόνισης του γυναικείου ρόλου με το σπίτι, το νοικοκυριό και όχι με τις σπουδές. Τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με το γεγονός πως, αν και οι γυναίκες στη σύγχρονη εποχή επιδιώκουν βαθύτερη και ανώτερη παιδεία, ωστόσο δεν αμφισβητούν τον ταυτόχρονο ρόλο και φυσικά προδιαγεγραμμένο προορισμό τους ως σύζυγοι και μητέρες στο πλαίσιο του σπιτιού (Δαλακούρα, 2012).

Αναφορικά με το πολιτισμικό επίπεδο των γονέων, παρατηρήθηκε πως το μορφωτικό τους επίπεδο διαφοροποιούσε τη σχολική επίδοση και την επιθυμία των παιδιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο. Ακόμα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων παρατηρήθηκε να παρουσιάζει συνάφεια με την ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού. Επιπλέον, αναφορικά με τη διάσταση του διαβάσματος βιβλίων, παρατηρήθηκε οι γονείς να μην αφιερώνουν ιδιαίτερο χρόνο, με το ποσοστό εκείνων που δε διάβαζαν ποτέ βιβλία να είναι το μεγαλύτερο. Παρόλα αυτά, μέσα από τα συγκεκριμένα αποτελέσματα φάνηκε πως, ανάμεσα στους γονείς που αφιέρωναν χρόνο στο διάβασμα βιβλίων, οι μητέρες παρουσίασαν υψηλότερο ποσοστό συγκριτικά με τους άντρες. Επιπλέον, το διάβασμα βιβλίων από τις μητέρες παρουσιάστηκε να διαφοροποιεί την επίδοση των παιδιών, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα πως η επιρροή των μητέρων στην πραγματικότητα είναι μεγαλύτερη συγκριτικά με εκείνη των πατέρων, πράγμα που ίσως συνδέεται με την αυξημένη ενασχόληση της μητέρας με την ανατροφή και τις υποχρεώσεις του παιδιού συγκριτικά με τον πατέρα.

Επίσης, αξίζει να υπογραμμιστεί πως το υψηλό ποσοστό των γονέων που δεν ασχολούνται με το διάβασμα βιβλίων είναι δυνατόν να επηρεάσει τη στάση των παιδιών αναφορικά με τη μελέτη βιβλίων, ακριβώς επειδή οι γονείς αποτελούν τα κυριότερα πρότυπα μίμησης για τα παιδιά τους. Αυτό είναι πιθανόν να αιτιολογεί και την κατάταξη του διαβάσματος ενός βιβλίου στις τελευταίες επιλογές προτίμησης αναφορικά με τον τρόπο που αξιοποιούν τον ελεύθερό τους χρόνο τα παιδιά. Τα παραπάνω συνάδουν με τη θέση των Γιοβαζολιά (2011), Γουβιά (2010), Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομώντος, & Σταμέλου (2000) πως το πολιτισμικό κεφάλαιο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων παρουσιάζει συνάφεια με τη σχολική τους επίδοση, την ακαδημαϊκή τους πορεία, τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των παιδιών και τη θέλησή τους για σπουδές.

Επιπρόσθετα, η εργασιακή κατάσταση των γονέων ενισχύει την επικράτηση της πυρηνικής διάστασης της σύγχρονης οικογένειας, με ισοδύναμη κατανομή υποχρεώσεων αναφορικά με το ζευγάρι. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τα αντίστοιχα ποσοστά φαίνεται πως και οι δύο γονείς στην οικογένεια παρουσιάζονται στην πλειοψηφία τους να εργάζονται, γεγονός που υποδηλώνει την ένταξη της γυναίκας στην αγορά εργασίας και τη συμβολή της, πέραν των υποχρεώσεων της ανατροφής των παιδιών και του σπιτιού, στα οικονομικά και τις υποχρεώσεις της οικογένειας. Τα παραπάνω εναρμονίζονται με τη θέση των Θεωδοροπούλου και Αποστόλου (2003) για τη διαμόρφωση των οικογενειών διπλής σταδιοδρομίας, με τους δύο συζύγους να δουλεύουν εξίσου ενισχύοντας το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, αλλά και την ταυτόχρονη ανθεκτικότητα σε αυτήν στοιχείων της ημιπαραδοσιακής κατανομής ρόλων αναφορικά με τη γυναίκα, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την περιορισμένη απουσία της μητέρας από το σπίτι, αλλά και την αυξημένη φροντίδα σε ό,τι αφορά στην παροχή βοήθειας προς το παιδί.

Επιπλέον, η αυξημένη εμπλοκή της μητέρας με το σπίτι, το νοικοκυριό, αλλά και την ανατροφή των παιδιών μπορεί να παρατηρηθεί και στα ποσοστά απουσίας των γονιών από το σπίτι, με αυτά των πατέρων να είναι μεγαλύτερα από των μητέρων. Το παραπάνω γεγονός εναρμονίζεται ως ένα βαθμό με τον ρόλο του άντρα κουβαλητή, που αναλαμβάνει την οικονομική στήριξη της οικογένειας και με αυτόν της μητέρας, ο οποίος εναρμονίζεται με τα καθήκοντα ανατροφής των παιδιών (Κιούση, 2017). Αξίζει να υπογραμμιστεί πως, στην περίπτωση των εργαζόμενων μητέρων, αυτό συνεπάγεται την επιφόρτιση των μητέρων με περαιτέρω υποχρεώσεις και τον συνδυασμό των πολλαπλών ρόλων που οι γυναίκες της σύγχρονης εποχής αναλαμβάνουν, αλλά και την ανάγκη εξασφάλισης περισσότερου χρόνου αναφορικά με το σπίτι και την ανατροφή των παιδιών, γεγονός που συνάδει με τη θέση της Νικολάου (2005) πως οι εργαζόμενες μητέρες αφιερώνουν πέραν του εργασιακού τους

ωραρίου διπλάσιο χρόνο στο νοικοκυριό και στην ανατροφή των παιδιών, συγκριτικά με τους πατέρες.

Ακόμα, σε ό,τι αφορά στο οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, στην παρούσα έρευνα αποτυπώθηκε κατά πλειοψηφία η οικογένεια να διαθέτει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις υποχρεώσεις της και πως τα ποσοστά εκείνων των οικογενειών που είτε διέθεταν πολλά λεφτά είτε δεν διέθεταν αρκετά, ώστε να καλύψουν τις υποχρεώσεις τους, ήταν ιδιαίτερα χαμηλά. Επιπλέον, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας φάνηκε να διαφοροποιεί τη σχολική επίδοση των παιδιών και την ανάπτυξη των ατομικών τους χαρακτηριστικών, με τα παιδιά με υψηλό οικογενειακό οικονομικό υπόβαθρο να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις. Τα παραπάνω συμφωνούν με τις θέσεις των Γεωργίου (2011), Schulz, (2015), Freeman & Viarengo (2014), Γιοβαζολιά (2011), Μπεξεβέγκη (2012), Simkiss και συν. (2010), Πυργιωτάκη (2009), OECD (2007), Konstantopoulos (2006), Σακκά (2002) και Τζανή (2000) για την καταλυτική επίδραση που διαδραματίζει το οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας στη σχολική επίδοση του παιδιού και την προβλεπτική της λειτουργία ως προς αυτήν, όπως επίσης και στη διαμόρφωση ενός μορφωσιογόνου περιβάλλοντος για τα παιδιά μέσα από την παροχή υλικών και άυλων μέσων, αλλά και στη ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη και στα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

Αναφορικά με τις οικολογικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν τις οικογένειες της έρευνας, παρατηρήθηκε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των οικογενειών ζούσε σε διαμερίσματα, ενώ αναφορικά με το καθεστώς ιδιοκτησίας των κατοικιών, ανεξάρτητα από το είδος τους, φάνηκε το μεγαλύτερο ποσοστό τους να είναι ενοικιαζόμενα. Επίσης, μέσα από την αποτύπωση του αριθμού των δωματίων του σπιτιού παρατηρήθηκε πως η πλειοψηφία των σπιτιών στα οποία έμεναν οι οικογένειες της έρευνας ήταν μεγάλα σε μέγεθος. Επιπρόσθετα, το γεγονός αυτό αποδεικνύεται και από το αρκετά υψηλό ποσοστό που αποτυπώθηκε στην έρευνα αναφορικά με την ύπαρξη προσωπικού δωματίου για το παιδί. Επιπλέον, ως προς τον χώρο διαβάσματος του παιδιού παρατηρείται κατά κύριο λόγο να γίνεται χρήση του προσωπικού του δωματίου, ωστόσο δεν είναι μικρά τα ποσοστά χρήσης της κουζίνας, αλλά και του σαλονιού ως χώρων διαβάσματος. Στο σημείο αυτό, είναι δυνατόν να διατυπωθεί η υπόθεση πως το διάβασμα σε χώρους που δε διασφαλίζουν ησυχία υπό κανονικές συνθήκες για το παιδί είναι δυνατόν να λαμβάνει χώρα, εφόσον εποπτεύεται από τους γονείς του, που εκείνη την ώρα ασχολούνται ταυτόχρονα με κάτι άλλο, και πιο συγκεκριμένα από τη μητέρα, της οποίας ο ρόλος είναι παραδοσιακά, στερεοτυπικά και έμφυλα συνυφασμένος με τον χώρο της κουζίνας και του σπιτιού γενικότερα. Σε ό,τι αφορά στον χώρο που επιλέγεται για το παιχνίδι, φαίνεται πως κατά

κύριο λόγο επιλέγεται το προσωπικό δωμάτιο του παιδιού και, στη συνέχεια, η αυλή και το σαλόνι.

Αξίζει να σημειωθεί πως το μέγεθος του σπιτιού, η ύπαρξη προσωπικού δωματίου του παιδιού και ο χώρος διαβάσματος αποτέλεσαν διαφοροποιητικούς παράγοντες ως προς την επίδοση και θέληση του παιδιού για σπουδές στο πανεπιστήμιο. Μέσα από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως, αν και οι οικολογικές συνθήκες διαβίωσης έχουν βελτιωθεί σημαντικά, ωστόσο συνεχίζουν να λειτουργούν διαφοροποιητικά. Το παραπάνω πλαίσιο έρχεται σε συμφωνία και επικαιροποιεί τις θέσεις των Μπεζεβέγκη (2012), Πυργιωτάκη (2009) και Φραγκουδάκη (1985) πως οι οικολογικές συνθήκες και πιο συγκεκριμένα το μέγεθος του σπιτιού, η ύπαρξη προσωπικού δωματίου του παιδιού και γενικότερα οι άνετες και κατάλληλες συνθήκες διαβίωσης επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του παιδιού και καθορίζουν το πολιτισμικό επίπεδο και την παροχή ευκαιριών και μέσων προς αυτά.

Παρόλα αυτά, άξιο προβληματισμού είναι το γεγονός πως, παρά τη βελτίωση των οικολογικών χαρακτηριστικών της οικογένειας, παρατηρήθηκε αθροιστικά στο επίπεδο απόδοσης της σχολικής επίδοσης των παιδιών από τους/τις εκπαιδευτικούς το ποσοστό των υψηλών και άνω του μετρίου επιδόσεων να παρουσιάζεται ανάλογο με των μέτριων και κάτω του μετρίου επιδόσεων. Οι αιτίες της διαμόρφωσης της διάστασης αυτής θα πρέπει να αναζητηθούν και σε περαιτέρω παράγοντες που, ίσως σε αντίθεση με τη βελτίωση των οικολογικών συνθηκών και του μεγέθους του σπιτιού, να έχουν αποδυναμωθεί και να επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επίδοση των παιδιών, όπως η παροχή βοήθειας και στήριξης από τους γονείς, η πίεση και ο περιορισμός του χρόνου, η οικονομική κρίση και η έλλειψη δυνατότητας παροχής υλικών και άυλων αγαθών απαραίτητων για την καλύτερη επίδοση των παιδιών.

Αναφορικά με τη διάσταση ενός μορφωσιογόνου περιβάλλοντος για το παιδί, μέσα από την ερώτηση για την ύπαρξη συγκεκριμένων αντικειμένων στο σπίτι παρατηρήθηκε πως οι νέες τεχνολογίες, το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας καταλαμβάνουν ολοένα και μεγαλύτερο έδαφος στη ζωή της σύγχρονης οικογένειας, αντικαθιστώντας, τοποθετώντας σε δεύτερη μοίρα ή ακόμα και παραγκωνίζοντας αντικείμενα όπως μια βιβλιοθήκη, μία εγκυκλοπαίδεια ή ένα μουσικό όργανο, που σε παλαιότερες εποχές αποτελούσαν παράγοντες επιβεβαίωσης ενός μορφωσιογόνου περιβάλλοντος.

Σε ό,τι αφορά στη μόρφωση των παιδιών, παρατηρήθηκε πως στην πλειοψηφία τους ασχολούνται με την εκμάθηση ξένων γλωσσών και πιο συγκεκριμένα σε μεγαλύτερο ποσοστό παρατηρήθηκε τα αγγλικά ως *lingua franca* να καταλαμβάνουν την πρώτη θέση στην προτίμησή τους. Επιπλέον, σε ό,τι αφορά στην παρακολούθηση φροντιστηριακών μαθημάτων,

παρατηρείται η πλειοψηφία των παιδιών να δηλώνει πως δεν παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα. Ακόμα, αναφορικά με την εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου ή κάτι άλλου τα παιδιά έδωσαν στην πλειοψηφία τους αρνητική απάντηση, γεγονός που είναι δυνατόν να ερμηνευθεί στο πλαίσιο περιορισμού των επενδύσεων της οικογένειας στη μόρφωση έξω από τα πλαίσια της παρεχόμενης τυπικής εκπαίδευσης και των απαιτήσεων της, αλλά και στις αντιλήψεις που επικρατούν και αναπαράγονται από το εκπαιδευτικό σύστημα πως την επιτυχία του στόχου των σπουδών προσφέρουν οι υψηλές επιδόσεις στα βασικά μαθήματα και όχι σε εκείνα όπως αυτό της μουσικής ή των εικαστικών, τα οποία μοιραία και ανεπίσημα, αν και συνειδητά, κατατάσσονται στα δευτερεύοντα μαθήματα. Επιπρόσθετα, μια επιπλέον διάσταση η οποία θα μπορούσε να δικαιολογήσει τη συγκεκριμένη συνθήκη είναι η έλλειψη ενημέρωσης των ατόμων-γονέων αναφορικά με τα οφέλη της μουσικής στην κοινωνικοποίηση του παιδιού στη ψυχοσυναισθηματική και γνωστική του ανάπτυξη και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, αλλά και η γενικότερη έλλειψη μουσικής παιδείας που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία (Fox & Gardiner, 1997· Gruhn, 2005).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να υπενθυμίσουμε πως στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να μην λειτουργούν τα ιδιαίτερα μαθήματα με τον ίδιο τρόπο όπως στη δευτεροβάθμια, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την εξασφάλιση της αριστείας και την επιτυχία σε έναν κύκλο εξετάσεων ή την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά περισσότερο υποστηρικτικά και ενισχυτικά σε παιδιά με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρόλα αυτά, το γεγονός αυτό είναι δυνατόν να ερμηνευτεί και στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης ως μια ένδειξη περιορισμού της επένδυσης της οικογένειας στη μόρφωση εκτός σχολικού πλαισίου, γεγονός που συνάδει με τη θέση των Ingoldsby & Smith (2005) αναφορικά με τη στροφή της οικογένειας προς ένα πλαίσιο περιορισμού των επενδύσεων ως προς την εκπαίδευση και μείωσης των οικονομικών πόρων.

Αναφορικά με τον χρόνο που αφιερώνουν τα παιδιά στο διάβασμά τους, παρατηρείται πως παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά ασχολίας σε ό,τι αφορά στις ώρες μελέτης που σχετίζονταν με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και όχι με τις ασχολίες σχετικά με το διάβασμά τους για το σχολείο. Το γεγονός αυτό είναι δυνατόν να ερμηνευθεί υπό τη διάσταση πως η εκμάθηση μια ξένης γλώσσας αποτελεί οικονομική επένδυση από την πλευρά της οικογένειας, αλλά και υπό μία άλλη διάσταση αποτελεί συνειδητοποίηση των παιδιών πως η γνώση μιας ξένης γλώσσας και ειδικότερα των αγγλικών αποτελεί αναγκαίο προσόν, για να μπορέσει ένα άτομο να λειτουργήσει ικανοποιητικά και αποδοτικά τόσο σε επίπεδο σπουδών, όσο και σε όλα τα επίπεδα της δράσης του, όπως για παράδειγμα στην επαρκή δράση του ως ψηφιακός χρήστης του διαδικτύου, του οποίου η αγγλική γλώσσα αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο.

Επιπλέον, η διάσταση του διαβάσματος ενός βιβλίου φαίνεται να χάνει συνεχώς έδαφος και να μην αποτελεί μια από τις πρώτες προτιμήσεις των παιδιών. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως το ποσοστό ενασχόλησης των παιδιών με το διάβασμα φαίνεται να υποχωρεί σημαντικά, συνθήκη που θα μπορούσε να συνδυαστεί και με την περιορισμένη ενασχόληση των γονιών με το διάβασμα βιβλίων.

Σε ό,τι αφορά στη γονεϊκή εμπλοκή και στήριξη αναφορικά με τις υποχρεώσεις των παιδιών στα μαθήματά τους, παρατηρείται τα παιδιά να δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό πως λάμβαναν κάποια βοήθεια, ενώ στην περίπτωση που μόνο ένας από τους δύο γονείς παρείχε βοήθεια παρατηρήθηκε πως οι μητέρες είχαν επωμιστεί κατά κύριο λόγο αυτόν τον ρόλο, επιβεβαιώνοντας πως βρίσκονται πιο κοντά στην ανατροφή των παιδιών και ασχολούνται περισσότερο μαζί τους. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί πως το ποσοστό και των δύο γονέων που παρείχαν βοήθεια από κοινού ήταν της τάξης του 27% και, ταυτόχρονα, το ποσοστό των παιδιών που δε λάμβαναν καμία βοήθεια ήταν της τάξης του 30%. Επιπλέον, σε ό,τι αφορά στην παροχή βοήθειας από πρόσωπα πέραν των γονέων, τα παιδιά δήλωσαν κατά πλειοψηφία πως δε δέχονται βοήθεια από άλλους και, σε περίπτωση που τους παρέχεται, φαίνεται αυτή να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αδέρφια τους, ακολούθως από κάποιον/κάποια εκπαιδευτικό και σε πολύ μικρότερο ποσοστό από τη γιαγιά τους.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να υπογραμμιστεί πως στο επίπεδο των παππούδων και πάλη γιαγιά-γυναίκα είναι αυτή που φαίνεται να παρέχει βοήθεια αναφορικά με τη μελέτη των παιδιών, στο πλαίσιο ενός ρόλου κοινωνικά παγιωμένου και συνυφασμένου με τη γυναικεία φύση. Το παραπάνω γεγονός επιβεβαιώνει τη θέση του Γεωργά (2000· 2012), σύμφωνα με τον οποίο, παρά τις αλλαγές που συντελούνται στο πλαίσιο της οικογένειας αναφορικά με τη δομή, τις αξίες και τη λειτουργία της, η ύπαρξη του συγγενικού κύκλου με τη συναισθηματική σύνδεση, την υλική, αλλά και άυλη στήριξη επιβεβαιώνει, αν και συγκριτικά σε χαμηλότερο βαθμό, την ανθεκτικότητα των παραδοσιακών χαρακτηριστικών της ελληνικής οικογένειας στη σύγχρονη εποχή.

Σε ό,τι αφορά στη διάσταση του ελεύθερου χρόνου, στα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώθηκε το υψηλό ποσοστό ενασχόλησης των παιδιών με τις νέες τεχνολογίες και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Σε αντίστοιχη ερώτηση φάνηκε η προτίμηση των παιδιών να παρακολουθούν κατά πλειοψηφία τηλεόραση και να παίζουν στον ελεύθερο χρόνο τους στη γειτονιά τους, να ασχολούνται με το τάμπλετ τους, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, αλλά και τον υπολογιστή και το τηλέφωνό τους. Επιπρόσθετα, στην ερώτηση αναφορικά με το ποιες δραστηριότητες προτιμούν τα παιδιά, μέσα από τις απαντήσεις τους έδειξαν προτίμηση στις αθλητικές δραστηριότητες, τις βόλτες, το παιχνίδι με τους φίλους και,



ακολουθώς, την ενασχόληση με το διαδίκτυο, το διάβασμα ενός βιβλίου και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Μέσα από τα παραπάνω, παρατηρείται πως οι προτιμήσεις των παιδιών σε θεμιτό επίπεδο φαίνεται να διαφοροποιούνται συγκριτικά με το πραγματικό. Πιο συγκεκριμένα, αν και σε θεμιτό επίπεδο δηλώνουν να προτιμούν τις αθλητικές δραστηριότητες, την προσωπική επαφή και τα παιχνίδια με φίλους ή τις βόλτες, στην ερώτηση που αποτυπώνει το τι γίνεται στην πραγματικότητα φαίνεται τα παιδιά να παρουσιάζονται στατικά και να αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους κατά κύριο λόγο μπροστά από μία οθόνη.

Θα μπορούσε κανείς να ερμηνεύσει τη στάση αυτή των παιδιών και ως αποτέλεσμα της εναρμόνισής τους με τις σύγχρονες συνθήκες ζωής, οι οποίες χαρακτηρίζονται από έλλειψη και πίεση χρόνου από την πλευρά των γονέων. Το γεγονός αυτό είναι πιθανόν να λειτουργεί απαγορευτικά ως προς την αφιέρωση χρόνου και την ενασχόληση με τα παιδιά τους. Επιπλέον, οδηγεί στην αδυναμία εποπτείας τους για μεγάλο χρονικό διάστημα ή σε δραστηριότητες έξω από το πλαίσιο του σπιτιού. Μέσα από τα παραπάνω, η καθήλωση των παιδιών σε μια θέση, μπροστά σε ένα τηλέφωνο, σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή ή σε ένα τάμπλετ παρουσιάζεται ως σωτήρια λύση για τους πολυάσχολους σύγχρονους γονείς.

Σε ό,τι αφορά στις νέες τεχνολογίες και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, αποτυπώθηκε ξεκάθαρα η στενή επαφή και ενασχόληση των παιδιών με αυτά. Αξιοσημείωτο είναι το υψηλό ποσοστό που καταγράφηκε αναφορικά με την κατοχή προσωπικού κινητού τηλεφώνου από τα παιδιά. Παρά τη μικρή τους ηλικία, η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε θετικά αναφορικά με την ύπαρξη προσωπικού τηλεφώνου. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα ερευνητικά αποτελέσματα της έκθεσης Ofcom (2022) πως το κινητό αποτέλεσε την περισσότερο χρησιμοποιούμενη συσκευή τόσο κατά την πανδημία, όσο και κατά το χρονικό διάστημα πριν από αυτή, αλλά και μέχρι σήμερα που λαμβάνει χώρα σταδιακά ένα πλαίσιο επιστροφής στην κανονικότητα. Ακολουθώς, η συσκευή με την περισσότερη χρήση καταγράφηκε να είναι η τηλεόραση και, στη συνέχεια, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με τις θέσεις των Rideout (2015), Masshadi (2017) και Peter (2009) πως η τηλεόραση, τα βιντεοπαιχνίδια, τα τάμπλετ, τα έξυπνα κινητά και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές είναι οι συσκευές που παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά διαθεσιμότητας στα σπίτια των παιδιών της σύγχρονης εποχής, με τα παιδιά αφενός να κατέχουν στην πλειοψηφία τους προσωπικό κινητό τηλέφωνο και αφετέρου να μετασχηματίζουν το νόημα της χρήσης του τόσο σε πρακτικό, όσο και σε επικοινωνιακό επίπεδο.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως σε επίπεδο συγκριτικής ανάλυσης φάνηκε η ύπαρξη κινητού τηλεφώνου παρουσιάζει συνάφεια με τη σχολική επίδοση των παιδιών θετικά, σε αντίθεση με την αρνητική επίδραση της ενασχόλησής τους με τα μέσα κοινωνικής

δικτύωσης και επικοινωνίας. Τα παραπάνω μπορούν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα πως από την ύπαρξη και κατοχή τηλεφώνου μπορεί να επωφελούνται τα παιδιά, εφόσον το χρησιμοποιούν με σκοπό την άντληση πληροφοριών, τη συμμετοχή σε διαδικτυακά μαθήματα, σε εργαστήρια, σε δημιουργικές δραστηριότητες και γενικότερα τη μάθηση.

Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου παρουσιάζονται πλήρως ενημερωμένα για κάθε μέσο κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας σε ό,τι αφορά στον ψηφιακό κόσμο, αλλά ταυτόχρονα και ικανά να τα χρησιμοποιήσουν, γεγονός που συνάδει με τις θέσεις Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson (2011) πως μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου τα παιδιά καλλιεργούν ψηφιακές δεξιότητες και αποκτούν τον λεγόμενο ψηφιακό γραμματισμό. Μέσα από την αποτύπωση του καθημερινού χρόνου ενασχόλησης των παιδιών με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, φάνηκε πως στην πλειοψηφία τους αφιερώνουν μία με δύο ώρες καθημερινά. Αντίστοιχα, σε ό,τι αφορά στην ενασχόλησή τους με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, παρουσιάστηκαν σε καθημερινή βάση στην πλειοψηφία τους να ασχολούνται έως και δύο ώρες, ενώ αποτυπώθηκε μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 15% των παιδιών να μην ασχολούνται με αυτά. Ως προς την προτίμησή τους αναφορικά με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά έδειχναν προτίμηση στα μέσα που αφορούσαν αρχικά στην επικοινωνία, όπως το Viber, με γνωστά για αυτά πρόσωπα, και, στη συνέχεια, πλατφόρμες όπως αυτή του Instagram και του Facebook.

Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα πως τα νέα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και η χρήση των νέων τεχνολογιών έχουν αποκτήσει ιδιαίτερα ισχυρή παρουσία στις ζωές των ανθρώπων και βρίσκονται σε άρρηκτη σύνδεση με κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα ανεξάρτητα από την ηλικία των χρηστών και συμφωνούν με τα ερευνητικά αποτελέσματα της έκθεσης Ofcom (2022), σύμφωνα με τα οποία οι εβδομαδιαίες ώρες ενασχόλησης των παιδιών με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας αυξάνονται συστηματικά τα τελευταία χρόνια σε όλες τις χώρες του δυτικού κόσμου, όπως επίσης και με τις θέσεις της έρευνας ChildWise Monitor Report 2020 (2020), σύμφωνα με τις οποίες τα ποσοστά των παιδιών κάτω των δεκατριών ετών παρουσιάζουν ραγδαία αύξηση αναφορικά με την απόκτηση λογαριασμού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρείται να παραγκωνίζονται ως έναν βαθμό οι παραδοσιακές διαστάσεις της επικοινωνίας, αλλά και λοιπών δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα η μελέτη ενός βιβλίου ή μιας εγκυκλοπαίδειας, η διάσταση της εγγύτητας στις ανθρώπινες επαφές και η έκφραση των ανθρώπινων συναισθημάτων. Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο, τα παιδιά παρουσιάζονται πλήρως ενταγμένα στην ψηφιακή διάσταση της σύγχρονης εποχής παρά τη μικρή τους ηλικία και ήδη έχουν διαμορφώσει τις προσωπικές τους επιλογές ως προς τη νέα διάσταση

επικοινωνίας, την οποία υιοθετούν. Ο κίνδυνος που ελλοχεύει στην παραπάνω συνθήκη είναι κατά πόσο ένα παιδί των δώδεκα, κατά μέσο όρο, ετών είναι ικανοποιητικά ενήμερο, ώστε να αποτελεί έναν χρήστη των νέων τεχνολογιών, των επικοινωνιών και του διαδικτύου που να μην θέτει τον εαυτό του/της σε κίνδυνο, αλλά ταυτόχρονα να μπορεί να προστατευτεί σε περίπτωση κινδύνου.

Σε ό,τι αφορά στον χρόνο που βλέπουν τα παιδιά τηλεόραση, παρατηρήθηκε στην πλειοψηφία τους να παρακολουθούν καθημερινά από μία έως δύο ώρες, ενώ αθροιστικά το ποσοστό των παιδιών που παρακολουθούσαν έως τρεις ώρες καθημερινά τηλεόραση άγγιζε το 88,8%. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως τα ποσοστά ενασχόλησης σε διάρκεια περισσότερων από τις τρεις ώρες παρατηρούνται ιδιαίτερος αυξημένα, συγκριτικά με εκείνα που αφορούν στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ή των μέσων δικτύωσης και επικοινωνίας. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα πως η τηλεόραση αποτελεί την πρώτη προτίμηση των παιδιών σε καθημερινή βάση, σε συνδυασμό με την ενασχόλησή τους με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κι επικοινωνίας.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα πως τα παιδιά γεμίζουν τον χρόνο τους κατά κύριο λόγο με δραστηριότητες οι οποίες τα κρατούν καθηλωμένα στο πλαίσιο του σπιτιού και, πιο συγκεκριμένα, μπροστά σε μία οθόνη. Το γεγονός αυτό έχει ενταθεί μετά την έκρηξη των νέων τεχνολογιών και των νέων μορφών επικοινωνίας και δικτύωσης. Αυτές οι νέες μορφές έρχονται δυναμικά να συμπληρώσουν την παγιωμένη εξάρτηση των παιδιών από την τηλεόραση, απομονώνοντάς τα ακόμα περισσότερο και απομακρύνοντάς τα σημαντικά από την ανάγκη φυσικής επαφής, αλλά και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παραδοσιακά-φυσικά περιβάλλοντα επικοινωνίας και δράσης. Τα παραπάνω αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τη θέση των Rideout Foehr & Roberts (2010), Mesch (2006) και Nie (2001), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο διαδίκτυο και στην τηλεόραση συγκριτικά με τις σχολικές τους δραστηριότητες και υποχρεώσεις και αντικαθιστούν με αυτά την προσωπική επαφή και διαπροσωπική σχέση με τους φίλους και την οικογένειά τους.

Αναφορικά με την ύπαρξη προσωπικού λογαριασμού στα παραπάνω μέσα, παρατηρήθηκε η ίδια τάση που αφορούσε στην προτίμηση ως προς τη χρήση τους, με τα μέσα επικοινωνίας όπως το Viber να κατέχουν το ποσοστό πλειοψηφίας. Ωστόσο, οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, όπως το Facebook και Instagram, σημειώνουν υψηλά για την ηλικία τους ποσοστά. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί το γεγονός πως τα παιδιά στην πλειοψηφία τους διατηρούσαν λογαριασμούς έχοντας λάβει την άδεια από τους γονείς τους, με ένα ποσοστό της τάξης του 20% να διατηρεί λογαριασμό χωρίς την απαραίτητη άδεια, γεγονός

που συμβαδίζει με τα ερευνητικά δεδομένα των Ασλανίδου και Μενεξέ (2008), σύμφωνα με τα οποία η γονεϊκή επίβλεψη και ο έλεγχος αναφορικά με το διαδίκτυο χαρακτηρίζεται γενικότερα ως ελλιπής. Επιπλέον, σε ό,τι αφορά στη συχνότητα κοινοποίησης φωτογραφιών, βίντεο και σχολίων στα μέσα, παρατηρήθηκε τα παιδιά να απαντούν αρνητικά σε ποσοστό 30%, ωστόσο αποτυπώθηκε πως αντίστοιχο ποσοστό δήλωνε σπάνια κοινοποίηση και μόνο ένα ποσοστό 24,6% δήλωνε συχνή και πολύ συχνή κοινοποίηση.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πως, αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών έχει πάρει άδεια για τη δημιουργία ενός λογαριασμού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ωστόσο ένα ποσοστό παιδιών διαθέτει λογαριασμό χωρίς καμία ενημέρωση των γονέων του. Επιπλέον, παρατηρείται η πλειοψηφία των παιδιών που χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης να κάνουν σπάνια ή πολύ συχνά αναρτήσεις υλικού που τα αφορά. Στο παραπάνω πλαίσιο, η διάσταση που κρίνεται αναγκαία να εξεταστεί είναι κατά πόσο οι γονείς, τόσο εκείνοι που παρείχαν την άδεια για τη δημιουργία ενός λογαριασμού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όσο κι εκείνοι που δεν ασχολούνται με αυτά ή αδιαφορούν για το γεγονός πως το παιδί τους μπορεί να διαθέτει έναν λογαριασμό, είναι πλήρως ενημερωμένοι για τις διαστάσεις των νέων τεχνολογιών και μορφών επικοινωνίας και δικτύωσης, αλλά και για τους κινδύνους που διατρέχουν τα παιδιά, όταν εντάσσονται σε αυτές. Ακόμα, ιδιαίτερα σημαντική και αναγκαία είναι η διασφάλιση, από τους γονείς που επιτρέπουν στα παιδιά τους τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, της διάστασης του συστηματικού ελέγχου της δράσης των παιδιών τους σε αυτά. Επιπρόσθετα, εξίσου σημαντική είναι η συστηματική ενημέρωση των παιδιών από τους γονείς τους για τους κινδύνους που ενέχονται στο διαδίκτυο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας. Όλα τα παραπάνω είναι δυνατόν να ενταχθούν και να συνοψιστούν στο πλαίσιο του όρου της γονικής διαμεσολάβησης, η οποία, σύμφωνα με τις θέσεις των (Nikken & de Haan, 2015· Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011· Livingstone & Helsper, 2008), αποτελεί μια νέα μορφή γονικής μέριμνας και παρακολούθησης, που λαμβάνει χώρα κατά τη δραστηριότητα του παιδιού στο διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας και κρίνεται ως βασικός και απαραίτητος παράγοντας για τη ζωή του παιδιού στο διαδίκτυο.

Ιδιαίτερα σημαντική διάσταση της παρούσας έρευνας αποτελεί η αποτύπωση των απαντήσεων αναφορικά με τις απόψεις των παιδιών ως προς τη συμβολή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και του διαδικτύου στη μάθηση και, κατ' επέκταση, στη σχολική επίδοση και γενικότερα στη ζωή τους. Τα παιδιά στην ερώτηση αναφορικά με τη συμβολή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας απάντησαν στην πλειοψηφία τους αρνητικά. Αντίθετα, στην αντίστοιχη ερώτηση αναφορικά με τη χρήση και τη συμβολή του διαδικτύου

στη σχολική τους επίδοση και, κατ' επέκταση, στη ζωή τους απάντησαν στην πλειοψηφία τους θετικά. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την ύπαρξη από τις μικρές ήδη ηλικίες μιας παγιωμένης αντίληψης των παιδιών για τη χρησιμότητα των νέων μέσων και του διαδικτύου τόσο σε ό,τι αφορά στη μάθηση, όσο και στη διευκόλυνση της δράσης τους και γενικότερα της ζωής τους, αλλά, ταυτόχρονα, υπογραμμίζουν την ικανότητά τους να μπορούν να διαφοροποιήσουν τα μέσα ως προς τη συμβολή τους και τη χρησιμότητά τους στις διαφορετικές διαστάσεις της ζωής τους. Επιπλέον, αξίζει να υπογραμμιστεί πως μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών παρατηρείται ξεκάθαρα η εμπιστοσύνη που δείχνουν στα μέσα και συγκεκριμένα στο διαδίκτυο, σε ό,τι αφορά στη γνώση και στη συμβολή τους στη μάθηση.

Αναφορικά με την ενημέρωσή τους σχετικά με τους κινδύνους που ενέχονται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στο διαδίκτυο, τα παιδιά απάντησαν στην πλειοψηφία τους πως ενημερώθηκαν μια φορά από τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς, ωστόσο το ποσοστό καθημερινής ενημέρωσης-συζήτησης με τους γονείς αντιπροσώπευε κατά μέσο όρο το 36% των απαντήσεων των παιδιών, σε αντίθεση με το αντίστοιχο των εκπαιδευτικών που κυμαινόταν στο 14,8%. Από τα παραπάνω, είναι δυνατόν να εξαχθεί το συμπέρασμα πως, αν και η ζωή των παιδιών στη σύγχρονη εποχή είναι συνυφασμένη με τα νέα μέσα, το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ωστόσο δεν παρατηρείται επαρκής και συστηματική ενημέρωσή τους από τους γονείς τους και κυρίως από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο οποίο λαμβάνει χώρα η παρούσα έρευνα.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω συμπεράσματα, διαφαίνεται πως τα παιδιά παρουσιάζονται ήδη από μικρές ηλικίες αφενός να δείχνουν εμπιστοσύνη και να υιοθετούν τις νέες τεχνολογίες και τα νέα μέσα και αφετέρου να είναι σε θέση την ίδια στιγμή να διαφοροποιήσουν την άποψή τους ως προς τη χρησιμότητά τους ή μη και τον ρόλο τους στην εκάστοτε περίπτωση. Τα παραπάνω αποδεικνύουν πως η νέα σύγχρονη ψηφιακή κοινωνία διαμορφώνει και κοινωνικοποιεί αβίαστα τα παιδιά μέσα από την καθημερινότητά της, καθιστώντας τα εν δυνάμει ικανούς και πληροφορημένους σε ένα βασικό επίπεδο χρήστες, των οποίων η ενημέρωση και καθοδήγηση αναφορικά με τους πιθανούς κινδύνους τόσο από το οικογενειακό πλαίσιο, όσο και από το επίπεδο της πολιτείας μέσω της εκπαίδευσης κρίνεται ανεπαρκής.

Μέσα από το παραπάνω πλαίσιο, επιβεβαιώνεται η εισχώρηση και επικράτηση των νέων μέσων και τεχνολογιών στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου και, ταυτόχρονα, ο παραγκωνισμός παγιωμένων συνηθειών και αντικειμένων παλαιότερων εποχών. Όλα τα παραπάνω συμφωνούν με τη θέση των Hargittai (2010) και Genner & Süß (2017) πως τα τεχνολογικά μέσα, το διαδίκτυο και η χρήση τους διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην

πρωτογενή κοινωνικοποίηση του παιδιού και λαμβάνουν χώρα δυναμικά σε όλα τα οικογενειακά, ακαδημαϊκά και γενικότερα περιβάλλοντα δράσης του σύγχρονου ανθρώπου.

Αναφορικά με το επίπεδο συναισθηματικών σχέσεων και, κατ' επέκταση, συνοχής της οικογένειας, τα παιδιά δήλωσαν στην πλειοψηφία τους πως οι σχέσεις τους με τους δύο γονείς τους ήταν πολύ καλές, με τις μητέρες να σημειώνουν συγκριτικά μικρή διαφοροποίηση και να κατατάσσονται πρώτες. Το γεγονός πως οι μητέρες φαίνονται να έχουν μεγαλύτερο ποσοστό, αναφορικά με τις πολύ καλές σχέσεις με τα παιδιά τους, είναι δυνατό να δικαιολογηθεί από την εγγύτητα που χαρακτηρίζει τη μητέρα προς τα παιδιά της και την αυξημένη εμπλοκή της στην ανατροφή και διαπαιδαγώγηση συγκριτικά με τον πατέρα. Επίσης, στα ίδια επίπεδα κινήθηκαν οι απαντήσεις τους αναφορικά με τη σχέση που χαρακτηρίζει τους γονείς τους μεταξύ τους. Αξίζει να σημειωθεί πως καταλυτικό ρόλο στις σχέσεις των ενηλίκων με τα παιδιά στη σύγχρονη εποχή, σύμφωνα με τον Πεχτελίδη (2015), διαδραματίζει η νέα θέση που πρεσβεύουν οι σύγχρονες κοινωνιολογικές εξελίξεις, βάσει της οποίας το παιδί αποκτά τη διάσταση ενός πολίτη που φέρει δικαιώματα, αλλά ταυτόχρονα και ενός υποκειμένου το οποίο δρα και έχει δικαίωμα συμμετοχής στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο.

Αναφορικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της προόδου του παιδιού από τους γονείς του, φάνηκε πως κατά πλειοψηφία οι γονείς απαιτούν από τα παιδιά τους να έχουν καλούς βαθμούς, αλλά όχι απαραίτητα να αριστεύουν, με τις μητέρες να είναι αυτές που εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό απαίτησης συγκριτικά με τους πατέρες. Τα παραπάνω είναι δυνατόν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα πως αναδεικνύεται μια στερεοτυπική παγιωμένη αντίληψη, με τη μητέρα να είναι εκείνη που ασχολείται περισσότερο με την εκπαίδευση και στήριξη του παιδιού αναφορικά με τις σχολικές του υποχρεώσεις, οπότε είναι και αυτή που παρουσιάζει παραδοσιακά υψηλότερες απαιτήσεις συγκριτικά με τον πατέρα. Ως προς την αριστεία, φάνηκε πως και οι δύο γονείς εμφάνισαν περίπου ίδιο ποσοστό. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως αντίστοιχα ποσοστά με εκείνα της αριστείας παρουσιάστηκαν για τους γονείς οι οποίοι δεν ενοχλούνταν από τους βαθμούς των παιδιών τους, ενώ μικρό ήταν το ποσοστό των γονέων που αδιαφορούσε για την επίδοση των παιδιών του. Αξίζει να σημειωθεί πως, παρά την απαίτηση αναφορικά με την αριστεία, αυτή δε φάνηκε να συνδέεται με αυταρχικό προφίλ γονέων (Παππά, 2006), αφού τα παιδιά στην πλειοψηφία τους δεν παρουσίασαν τους γονείς τους να διαθέτουν αυταρχικά χαρακτηριστικά.

Σε ό,τι αφορά στις διενέξεις στο οικογενειακό πλαίσιο και πιο συγκεκριμένα μεταξύ των παιδιών και των γονέων, παρατηρήθηκε η τάση τα παιδιά να αποτυπώνουν μεγαλύτερα ποσοστά αναφορικά με τους τσακωμούς τους με τη μητέρα τους. Το γεγονός αυτό μπορεί να στηριχτεί στη μεγαλύτερη εμπλοκή και ενασχόληση της μητέρας με την ανατροφή και

καθοδήγηση του παιδιού, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα που παρουσιάζουν μικρότερο χρονικό διάστημα απουσίας της από το σπίτι συγκριτικά με τον πατέρα, πράγμα που αυξάνει τις πιθανότητες για περισσότερες προστριβές μεταξύ τους. Αξίζει να σημειωθεί πως η συχνότητα τσακωμών με τη μητέρα φάνηκε να διαφοροποιεί την επίδοση των παιδιών, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα πως ίσως η υψηλότερη συχνότητα των τσακωμών συνδέεται με τις αυξημένες απαιτήσεις και τη μεγαλύτερη εμπλοκή των μητέρων στις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών συγκριτικά με τους πατέρες.

Αναφορικά με τον τρόπο πειθούς που χρησιμοποιούν οι γονείς προς τα παιδιά τους, παρατηρήθηκε στο μεγαλύτερο ποσοστό να χρησιμοποιούν τη συζήτηση, με τα ποσοστά και των δύο γονέων να παρουσιάζονται στα ίδια επίπεδα. Το γεγονός αυτό είναι δυνατόν να ερμηνευθεί υπό τη θέαση του επαναπροσδιορισμού της σύγχρονης οικογένειας και του προσανατολισμού της σε μια περισσότερο παιδοκεντρική μορφή, με βασικό της στόχο την ψυχοκοινωνική επιβίωση και την κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών του παιδιού (Μπαμπάλης, 2011).

Σε ό,τι αφορά στη χρήση ανταλλαγμάτων, οι πατέρες παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό, γεγονός που θα μπορούσε να δικαιολογηθεί ως ένα βαθμό από την περιορισμένη ενασχόλησή τους και τις αυξημένες ώρες απουσίας τους από το σπίτι, πράγμα που, ίσως λόγω των περιορισμών αυτών, τους ωθεί στην εύκολη λύση των ανταλλαγμάτων. Επιπλέον, αναφορικά με τη διάσταση της αυστηρότητας, της χρήσης των φωνών, των απειλών, των τιμωριών, αλλά και του ξύλου παρατηρείται στην παρούσα έρευνα οι μητέρες να παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά από τους πατέρες, γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως ένα βαθμό από τη συνεχή τριβή και ενασχόληση των μητέρων με την ανατροφή των παιδιών τους, αλλά και τον μεγαλύτερο χρόνο παραμονής τους στο σπίτι συγκριτικά με τους πατέρες. Αξίζει να σημειωθεί πως θα πρέπει να συνυπολογιστεί και η επιφόρτιση, ο συνδυασμός και η προσπάθεια συγκερασμού πολλαπλών ρόλων από τις μητέρες στην καθημερινότητά τους, που μοιραία αποδυναμώνει τις αντοχές και την υπομονή τους, σε ό,τι αφορά στη διαχείριση και την ανατροφή των παιδιών τους.

Αναφορικά με τον χαρακτηρισμό των γονιών σύμφωνα με τη γνώμη των παιδιών τους ως προς το γονεϊκό στιλ, παρατηρήθηκε η πλειοψηφία των παιδιών να χαρακτηρίζει τους γονείς ως καλό πατέρα και καλή μητέρα. Παρόλο αυτά, αξίζει να σημειωθεί πως οι μητέρες παρουσιάζονται περισσότερο στοργικές, τρυφερές, αλλά και καταπιεστικές συγκριτικά με τους πατέρες, οι οποίοι παρουσιάζονται περισσότερο αυστηροί και βίαιοι από τις μητέρες και λιγότερο καταπιεστικοί, στοργικοί και τρυφεροί. Τα παραπάνω αποτελέσματα συνάδουν με ένα αυστηρό προφίλ του πατέρα, σε αντίθεση με τη στοργή που φαίνεται να συνδέεται με τη

μητρική φιγούρα. Τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με τις θέσεις των Tanenbaum & Leaper (2002), σύμφωνα με τις οποίες οι μητέρες παρουσιάζονται περισσότερο στοργικές, υποστηρικτικές και με μεγαλύτερη συναισθηματική έκφραση προς τα παιδιά τους, σε αντίθεση με τους πατέρες οι οποίοι είναι περισσότερο αυστηροί και παρουσιάζουν περιορισμένη εκδήλωση των συναισθημάτων τους ως προς αυτά. Ταυτόχρονα, αποτυπώνεται η επιπλέον καταπίεση από την πλευρά των μητέρων, οι οποίες είναι δυνατόν να λειτουργούν περισσότερο πειστικά στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στον ρόλο τους που αφορά στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, ο οποίος βαραίνει, αν όχι αποκλειστικά, στον μεγαλύτερο βαθμό τις ίδιες. Η παραπάνω αποτύπωση είναι δυνατόν να ερμηνευθεί υπό τη θέαση του ρόλου της μητέρας στο πλαίσιο διαπαιδαγώγησης και ανατροφής των παιδιών και, πιο συγκεκριμένα, στο αυξημένο ποσοστό εμπλοκής της σε αυτήν συγκριτικά με τον πατέρα, ο οποίος παρουσιάζεται συνήθως να διαθέτει περιορισμένο χρόνο ενασχόλησης με τα παιδιά και τη διαπαιδαγώγησή τους, εξαντλώντας περισσότερο την αυστηρότητά του σε αυτά στο πλαίσιο της οικονομίας χρόνου.

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών και στη διαφοροποίηση που αυτή παρουσιάζει, μέσα από την παρούσα έρευνα συμπεραίνεται πως, από τον προσδιορισμό των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών και την αποτύπωσή τους, επαληθεύονται διαστάσεις της κοινωνικοποίησης, οι οποίες δρουν καταλυτικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της δράσης των παιδιών. Παράγοντες όπως αυτός της έμφυλης διάστασης, ως προς την καλλιέργεια των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών, αποτυπώνονται με τα κορίτσια να φαίνεται να συγκεντρώνουν υψηλό ποσοστό σε ό,τι αφορά στην πειθαρχία και στην υπακοή, αλλά όχι στη διάσταση της ηγετικής προσωπικότητας ή της αυτοπεποίθησης, όπου τα αγόρια υπερτερούν. Η διάσταση αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει παλαιότερα δεδομένα ως προς τη διαφοροποίηση της διαπαιδαγώγησης και την κοινωνικοποίηση των παιδιών με βάση το φύλο τους. Τα παραπάνω συνάδουν με τις θέσεις των Καζάζη (2004), Νικολάου (2005), Γωνιδά-Μπαμνίου, και συν. (2008), Simkiss, και συν. (2010) και Μπεξεβέγκη (2012), σύμφωνα με τις οποίες τα χαρακτηριστικά της οικογένειας όπως η δομή της, το πλήθος των μελών της, το επίπεδο και η ποιότητα της επικοινωνίας και των συναισθηματικών σχέσεων, το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η σειρά γέννησης κ. ά. επηρεάζουν την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των παιδιών.

Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των παιδιών, αποτυπώθηκε κατά πλειοψηφία η θέλησή τους να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο, με τους γονείς τους να επιθυμούν το ίδιο στο μεγαλύτερο ποσοστό τους. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη θετική στάση και τη



σημαντικότητα που αποδίδουν ήδη από μικρή ηλικία τα παιδιά στις σπουδές και γενικότερα στη μόρφωση, αλλά και τις σχετικές αντιλήψεις που μεταλαμπαδεύουν οι γονείς τους σε αυτά.

Αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά απάντησαν κατά πλειοψηφία πως για να κάνουν τη δουλειά που θέλουν όταν μεγαλώσουν θα πρέπει να πάνε στο πανεπιστήμιο, οπότε συνάγεται το συμπέρασμα πως στη σύγχρονη εποχή είναι παγιωμένη η αντίληψη από ιδιαίτερα μικρή ηλικία πως απαραίτητη προϋπόθεση για την ένταξη στην αγορά εργασίας αποτελεί η ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η θέλησή τους για σπουδές στο πανεπιστήμιο φάνηκε να διαφοροποιεί τη σχολική τους επίδοση, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα πως τα παιδιά ήδη από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου έχουν συνειδητοποιήσει πως, για να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο, θα πρέπει να έχουν υψηλές επιδόσεις.

Αναφορικά με τα μαθησιακά αντικείμενα στα οποία τα παιδιά πίστευαν πως ήταν καλύτερα σε αυτά, παρατηρήθηκε η γυμναστική να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό, ακολούθως τα θετικά μαθήματα, όπως μαθηματικά και φυσική και, στη συνέχεια, τα θεωρητικά με τη γλώσσα, ακολούθως τα εικαστικά, η ιστορία και η μουσική. Στο σημείο αυτό, παρατηρείται η τάση των παιδιών να προτάσσουν στις επιθυμίες τους μαθήματα όπως η γυμναστική που δεν απαιτούν μελέτη, στη συνέχεια ακολουθούν μαθήματα θετικής κατεύθυνσης και, στο τέλος, τα θεωρητικά μαθήματα, τα οποία απαιτούν περισσότερη μελέτη και αποστήθιση.

Το γεγονός αυτό είναι δυνατόν να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της πίεσης για αποστήθιση στα θεωρητικά μαθήματα, την οποία συνήθιζε και συνηθίζει σε μεγάλο βαθμό να πρεσβεύει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Επιπλέον, παρατηρούνται τα μαθήματα που καλλιεργούν και συνάμα απαιτούν τη δημιουργικότητα να κατατάσσονται τελευταία στις προτιμήσεις των παιδιών. Τη διάσταση αυτή θα μπορούσε να εξηγήσει το γεγονός πως μαθήματα όπως τα εικαστικά και η μουσική άτυπα κατατάσσονται τόσο από τα αναλυτικά προγράμματα και τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους γονείς ως δευτερεύοντα μαθήματα, αφού το σχολείο κατά την περίοδο εισαγωγής των παιδιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εστιάζει στα βασικά – πρωτεύοντα μαθήματα, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και η ιστορία (Τερζής, 2002). Επιπλέον, το προσανατολισμένο στις εξετάσεις εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες απαιτούν πειθαρχία, μελέτη και σε μεγάλο βαθμό αποστήθιση, προσανατολίζει τα παιδιά και τους γονείς να θεωρούν από πολύ νωρίς τα κύρια θεωρητικά και θετικά μαθήματα εισιτήριο για τις μετέπειτα σπουδές και να μην αποδίδουν τη σημαντικότητα που αναλογεί στα υπόλοιπα μαθήματα, όπως αυτό της μουσικής και των εικαστικών.

Στην ερώτηση αναφορικά με το τι πιστεύουν πως χρειάζεται κάποιος/κάποια για να σπουδάσει, οι απόψεις των παιδιών έκλιναν κατά πλειοψηφία προς την αριστεία. Στη συνέχεια, τόνισαν ως αναγκαία την εξυπνάδα, ακολούθως τη βοήθεια των γονέων και τελευταία την ύπαρξη πολλών χρημάτων. Τα παραπάνω συνάδουν με τα ευρήματα της Μονεμβασιώτη (2018), σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά φαίνεται να μη συνδέουν την αριστεία μόνο με την ευφυΐα και την καλή επίδοση, αλλά και με άλλα μη γνωστικά χαρακτηριστικά και δεξιότητες, ευρήματα που συμφωνούν με τις θέσεις των Woolfolk (2005) και Aarepatamannil, Freeman & Klinger (2011) πως η αριστεία δε συνδέεται μόνο με την ευφυΐα και τα υψηλά γνωστικά επίπεδα, αλλά και με άλλους παράγοντες που λειτουργούν επικουρικά και είναι δυνατόν να επιτευχθεί από όλους τους μαθητές.

Επιπλέον, το παραπάνω πλαίσιο επιβεβαιώνει το γεγονός πως τα παιδιά ήδη από το δημοτικό είναι προσανατολισμένα σε ένα σύστημα κατά το οποίο για να ενταχθεί το παιδί στο επόμενο του στάδιο, αυτό των σπουδών, θα πρέπει να εντάσσεται στους άριστους. Αξίζει να υπογραμμιστεί το γεγονός πως τα παιδιά κατατάσσουν την εξυπνάδα στη δεύτερη θέση προτίμησης, επιβεβαιώνοντας πως οι αντιλήψεις που έχουν εσωτερικεύσει στα τέλη του δημοτικού σχολείου φέρουν την πειθαρχία, τη συγκέντρωση, το συνεχές διάβασμα και την αποστήθιση σε πρώτη θέση, υπερτερώντας της εξυπνάδας και της δημιουργικότητας, αφού αυτά τα χαρακτηριστικά αντιλαμβάνονται πως θα τους εξασφαλίσουν την επιτυχή πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η παραπάνω διάσταση συμφωνεί με τις θέσεις των Ρεκαλίδου (2011) και Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017), σύμφωνα με τις οποίες το σύγχρονο σχολείο είναι προσανατολισμένο στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και στην αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών όχι σύμφωνα με τις ατομικές του ιδιαιτερότητες, αλλά με τις γνωστικές τους ικανότητες που προσδιορίζονται ως αποτέλεσμα της στείρας απομνημόνευσης σε ένα πλαίσιο λανθασμένης διάστασης της μάθησης.

Τέλος, αναφορικά με την αποτύπωση της επίδοσης των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς τους, παρατηρείται πως το μαθητικό δυναμικό που εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα παρουσιάστηκε αθροιστικά σχεδόν ισομερώς κατανεμημένο στο επίπεδο αφενός της άριστης και πολύ καλής επίδοσης και αφετέρου στο επίπεδο της αρκετά καλής, καλής και κακής επίδοσης. Στο σημείο αυτό, αξίζει να υπογραμμιστεί πως στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρείται η τάση οι εκπαιδευτικοί να είναι αρκετά ελαστικοί σε ό,τι αφορά στη βαθμολόγηση των παιδιών, με τις βαθμολογίες τους να κυμαίνονται πάντα στο μέτριο και άριστο επίπεδο. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα πως, αν και αρκετές συνθήκες αναφορικά με το γονεϊκό ενδιαφέρον, τη γονεϊκή εμπλοκή, τη συνειδητοποίηση της

σημαντικότητας των σπουδών τόσο από τους γονείς, όσο και από τα παιδιά, σε συνδυασμό με τη χρήση των νέων μέσων έχουν αλλάξει, η αποτύπωση σε επίπεδο της σχολικής τους επίδοσης δε φαίνεται να διαδραματίζει καταλυτική επίδραση σε βαθμό που να διαφοροποιεί τα αποτελέσματα σημαντικά προς τα πάνω, αυξάνοντας το ποσοστό των παιδιών με άριστη επίδοση.

Σε ό,τι αφορά στις επαγγελματικές προσδοκίες των παιδιών, η πλειοψηφία των γονέων, σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών, παροτρύνει τα παιδιά να ακολουθήσουν όποιο επάγγελμα αυτά επιθυμούν. Ακολούθως, το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνουν τα επαγγέλματα υψηλού κύρους και, στη συνέχεια, η νομική, η μαγειρική και τα επαγγέλματα αναφορικά με την εκπαίδευση. Επίσης, σε ό,τι αφορά στην πρόθεση των παιδιών να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους, παρατηρήθηκε πως στην πλειοψηφία τους τα παιδιά δεν ήθελαν να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους. Αντίστοιχα, παρατηρήθηκε πως και οι γονείς από την πλευρά τους παρουσίασαν σχετικά μικρό ποσοστό αναφορικά με την πρόθεσή τους τα παιδιά τους να ακολουθήσουν το επάγγελμά τους, με την πλειοψηφία τους να παροτρύνουν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν το επάγγελμα που τα ίδια επιθυμούν και όχι το δικό τους.

Αξίζει να υπογραμμιστεί πως στη σύγχρονη εποχή, παρατηρείται σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα πως οι γονείς παρουσιάζονται ελάχιστα καθοδηγητικοί σε ό,τι αφορά στην επιλογή επαγγέλματος από τα παιδιά τους και ειδικότερα του δικού τους επαγγέλματος. Επιπλέον, τα παιδιά παρατηρείται να έχουν διαμορφώσει τη δική τους άποψη αναφορικά με το μελλοντικό επάγγελμα που θα ακολουθήσουν, χωρίς να αποτυπώνουν εξάρτηση από τα επαγγέλματα των γονιών τους ή την όποια καθοδήγηση από αυτούς. Το γεγονός αυτό θα ήταν δυνατόν να επιβεβαιώσει την παροχή μεγαλύτερης ελευθερίας των γονιών προς τα παιδιά και την ανάπτυξη σεβασμού σε ό,τι αφορά στις επιθυμίες και στα θέλω τους, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές που θα ορίσουν το μέλλον τους. Τα παιδιά παρατηρείται να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη των συγκεκριμένων αποφάσεων και επιλογών και οι γονείς συνάμα να τα παροτρύνουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Στην ερώτηση αναφορικά με τις επαγγελματικές προσδοκίες των παιδιών και πιο συγκεκριμένα σχετικά με το τι θα επιθυμούσαν να γίνουν όταν θα μεγαλώσουν, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους απάντησαν πως ακόμα δεν ξέρουν. Ακολούθως, μεγαλύτερο ποσοστό συγκέντρωσαν τα ιατρικά επαγγέλματα, τα επαγγέλματα αναφορικά με την εκπαίδευση και, στη συνέχεια, το επάγγελμα του μάγειρα/της μαγείρισσας, του ποδοσφαιριστή, του/της νομικού, του γυμναστή/της γυμνάστριας. Στο σημείο αυτό, αξίζει να υπογραμμιστεί πως τα επαγγέλματα κύρους, όπως φάνηκε και στους σχετικούς πίνακες των αποτελεσμάτων, αν και

καταλαμβάνουν τις πρώτες θέσεις στις προτιμήσεις των παιδιών που ορίζουν τι είναι αυτό που θέλουν να γίνουν όταν μεγαλώσουν, παρουσιάζονται αποδυναμωμένα συγκριτικά με παλαιότερες εποχές. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί και ως μια στροφή γενικότερα των επαγγελματικών επιλογών των ατόμων, επηρεασμένη τόσο από τη συρρίκνωση του δημοσίου των παλαιότερων εποχών, όσο και από την οικονομική κρίση, η οποία με την παγίωση της ευελιξίας στην εργασία και τους πενιχρούς μισθούς επαναπροσδιορίζει τις επιλογές των ατόμων. Επιπρόσθετα, ένας ακόμα παράγοντας που θα πρέπει να υπολογιστεί είναι ο περιορισμός ή ακόμα και η αδυναμία της οικονομικής δαπάνης από την πλευρά της οικογένειας για σπουδές, αλλά και η μετατόπιση των επαγγελματικών επιλογών με προσανατολισμό τα επαγγέλματα του μέλλοντος και της σύγχρονης εποχής. Επιπρόσθετος παράγοντας που είναι δυνατόν να υπογραμμιστεί πως διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην επιλογή των παιδιών είναι η επίδραση των μέσων επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και τα προγράμματα τα οποία προβάλλονται στην τηλεόραση.

Συγκεφαλαιωτικά, αξίζει να τονιστεί πως η παρούσα διατριβή μέσα από την ολοκλήρωσή της επικαιροποίησε παλιότερες θέσεις αναφορικά με τις διαστάσεις της κοινωνικοποίησης του παιδιού και την επίδραση των χαρακτηριστικών της οικογένειας σε αυτές και, ταυτόχρονα, παρουσίασε τις διαφοροποιήσεις που λαμβάνουν χώρα στη σύγχρονη εποχή συγκριτικά με παλαιότερα δεδομένα. Επιπλέον, παρείχε σημαντική πληροφόρηση, σε ό,τι αφορά στο κομμάτι της σύγχρονης ψηφιακής εποχής, στην παιδική ηλικία μέσα από την αποτύπωση τόσο του μεγέθους της χρήσης των νέων τεχνολογιών και μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επικοινωνίας, όσο και των απόψεων των παιδιών αναφορικά με τη χρησιμότητά τους. Ακόμα, αποτυπώθηκε η πρώτη προσέγγιση διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των παιδιών και η διαφοροποίηση της κατεύθυνσης των επιλογών τους συγκριτικά με παλαιότερα δεδομένα, αφού σύμφωνα με τις θέσεις των Lee, Porfeli, & Hirschi (2016), Beal & Crockett (2010), Lee & Vondracek (2014) και Schoon & Polek (2011) η ανάπτυξη των επαγγελματικών προσδοκιών και φιλοδοξιών ξεκινά από την παιδική ηλικία αρχικά σε πρώιμο και στοιχειώδες επίπεδο και βαθμιαία αποκτά ουσιαστική σημασία κατά την εφηβεία, οπότε οι γνωστικές και κοινωνικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα καθορίζουν ουσιαστικά τους στόχους και τη σταδιοδρομία τους, μέσα από μια διαδικασία αυτό-αναζήτησης και προσδιορισμού των ατομικών χαρακτηριστικών και ικανοτήτων.

Τέλος, μέσα από την παρούσα έρευνα, παρουσιάστηκε η καταλυτική δράση πληθώρας παραγόντων και χαρακτηριστικών, αναφορικά με τη διαμόρφωση των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών, επιβεβαιώνοντας τη σημαντικότητα του γενικότερου πλαισίου

κοινωνικοποίησης και το μέγεθος της επίδρασής του στην ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Επιλογικά, αξίζει να αναφερθεί πως τα αποτελέσματα των παραγόντων που εξετάστηκαν αναφορικά με την επιθυμία για σπουδές των παιδιών φάνηκε να μην ακολουθούν τη λογική των αποτελεσμάτων της σχολικής επίδοσης και της ανάπτυξης των ατομικών τους χαρακτηριστικών. Πιο συγκεκριμένα, η επιθυμία των παιδιών για σπουδές αποτυπώθηκε υψηλή, με τα χαρακτηριστικά που την επηρέαζαν να μην παρουσιάζουν τη λογική και αναμενόμενη διαφοροποίηση. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση της επιθυμίας των παιδιών για σπουδές σε μεγαλύτερη ηλικία, ακριβώς επειδή δεν είναι ακόμα ικανά να σταθμίσουν την επίδραση και αλληλεξάρτηση παραγόντων όπως της σχολικής επίδοσης και των εκπαιδευτικών προσδοκιών. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως έχει παγιωθεί από μικρή ηλικία στην αντίληψή τους, ανεξάρτητα από παράγοντες που τυχόν δρουν καταλυτικά, πως ο κύκλος της μόρφωσής τους θα ολοκληρωθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, αναφορικά με τις επαγγελματικές προσδοκίες θα πρέπει να τονιστεί πως στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα των παιδιών επιχειρείται μια πρώτη αποτύπωση της τάσης και της θέλησής τους, αφού αυτές αλλάζουν και οριστικοποιούνται σε μεγαλύτερη ηλικία κατά την εφηβεία και οδεύοντας προς το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

## Προτάσεις

Επιλογικά, μετά την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας αξίζει να υπογραμμιστεί πως ο θεσμός της οικογένειας συνεχίζει να αποτελεί τον κρισιμότερο παράγοντα επίδρασης στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, ακολουθώντας τις εξελίξεις της σύγχρονης εποχής, φαίνεται να διαφοροποιούνται και να αναπροσαρμόζονται στις ανάγκες της. Παρόλα αυτά, δεν παύουν να αποτελούν κρίσιμους παράγοντες ως προς τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού και των επαγγελματικών προσδοκιών του.

Τόσο τα χαρακτηριστικά της οικογένειας που αναλύθηκαν προηγουμένως στην ενότητα της συζήτησης, όσο και η διάσταση των νέων τεχνολογιών και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης που αποτελούν πλέον τον σύγχρονο τρόπο επικοινωνίας και, κατ' επέκταση, κοινωνικοποίησης του ατόμου, φαίνεται να επηρεάζουν ήδη από τις μικρότερες ηλικίες τις επιλογές, τις απόψεις και τα χαρακτηριστικά των παιδιών, αναφορικά με την εκπαίδευση και τις επαγγελματικές του προσδοκίες.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί πως η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα πριν την εξάπλωση της πανδημίας και τη μετατροπή των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα του διαδικτύου σε αποκλειστικό εργαλείο μάθησης των παιδιών για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Για τον λόγο αυτόν, ενδεικτικά προτείνεται να διερευνηθεί εκ νέου, ύστερα από τις πρωτόγνωρες συνθήκες που η πανδημία έχει επιφέρει στη σύγχρονη κοινωνία, όπου 1,6 εκατομμύρια μαθητές και μαθήτριες αναγκάστηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο να παρακολουθήσουν μαθήματα από απόσταση, η εμπιστοσύνη των παιδιών προς το διαδίκτυο και τις παροχές που οι νέες τεχνολογίες τους προσφέρουν. Με αυτόν τον τρόπο, θα φανεί ξεκάθαρα η επίδραση των νέων συνθηκών στις αντιλήψεις των παιδιών και, πιο συγκεκριμένα, θα αποτυπωθεί αν η διδασκαλία τους μέσω των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου αύξησε το ποσοστό της εμπιστοσύνης τους προς αυτά ή αντίθετα τους προκάλεσε κόπωση, ανασφάλεια και έλλειψη εμπιστοσύνης.

Γενικά, προτείνεται να λάβει χώρα η παρούσα έρευνα, σε ό,τι αφορά στις βασικές της διαστάσεις, και σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να διαφανεί η επιρροή και οι τάσεις από την πλευρά του οικογενειακού περιβάλλοντος στα παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών. Αναλυτικότερα, προτείνεται η έρευνα για πληρέστερα αποτελέσματα να συμπεριλάβει ως δείγμα της και τους γονείς των παιδιών, ώστε να αποκρυσταλλωθεί άμεσα η δική τους θέση και τάση αναφορικά με τις επαγγελματικές προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους και να μειωθεί ο κίνδυνος μη αποτύπωσης της έμμεσης επιρροής που ίσως να ασκείται στα παιδιά του

δημοτικού σχολείου, καθώς λόγω του νεαρού της ηλικίας τους είναι πιθανό είτε να μην είναι εσκεμμένα μεγάλη η επιρροή από την πλευρά των γονέων, είτε τα ίδια τα παιδιά να μην είναι σε θέση ακόμα να αντιληφθούν την έμμεση αυτή επιρροή του περιβάλλοντός τους και να την αποτυπώσουν πλήρως.

Γενικά, μια έρευνα σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα ήταν δυνατόν να προσφέρει τα ικανά και πληρέστερα σε ορισμένες διαστάσεις δεδομένα, ώστε να λάβει χώρα μια σύγκριση αναφορικά με τις δύο σχολικές βαθμίδες και τον ρόλο τους στις επιλογές των παιδιών, αλλά και να περιγράψει την τάση και το μέγεθος της επίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος, όσο η ηλικία των παιδιών αυξάνεται οδεύοντας προς το λύκειο και την ουσιαστικότερη και τελική τους επιλογή αναφορικά με τις σπουδές και το επάγγελμα που θα επιλέξουν να ακολουθήσουν.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Al-Bahrani, M. A., Allawati, M. S., Abu Shindi, Y. A., & Bakkar, B. S. (2020). Career aspiration and related contextual variables. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), σσ. 703-711.
- Ali, S. R., & Menke, K. A. (2014). Rural Latino youth career development: An application of social cognitive career theory. *Career Development Quarterly*, 62(2), σσ. 175–186.
- Alliman-Brissett, A. E., & Turner, S. L. (2010). Racism, parent support, and math-based career interests, efficacy, and outcome expectations among African American adolescents. *Journal of Black Psychology*, 63(2), σσ. 197–225.
- Althusser, L. (1990). *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*. (Ξ. Γιαταγάνας, Μεταφρ.) Αθήνα: Θεμέλιο.
- Alvarado, S., & López Turley, R. N. (2012). College-bound friends and college application choices: Heterogeneous effects for Latino and White students. *Social Science Research*, 41(6), σσ. 1451-1468.
- Amato, P., & Fowler, F. (2002). Parenting Practices, Child Adjustment and Family Diversity. *Journal of Marriage and Family*(64), σσ. 703-716.
- Amichai-Hamburger, Y., & Ben-Artzi, E. (2003). Loneliness and Internet Use. *Computers in Human Behavior*, 19(1), σσ. 71-80.
- Anderson, M., & Jiang, J. (2018, November 28). Teens' Social Media Habits and Experiences. (Internet & Technology). Pew Research Center. Ανάκτηση από <https://www.pewresearch.org/internet/2018/11/28/teens-social-media-habits-and-experiences/>
- Antonucci, T., Ajrough, K., & Manalel, J. A. (2017, November). Social Relations and Technology: Continuity, Context, and Change. *Συμπεριλαμβάνονται αποτελέσματα για το ερώτημα Innovation Aging*, 1(3).
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. (Τ. Δαρβέρης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G. & Klinger, D. A. (2011). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. *Social Psychology of Education*, 14(3), 427-439.



- Armesto, J. C., & Shapiro, E. R. (2011). Adoptive gay fathers: Transformations of the masculine homosexual self. *Journal of GLBT Family Studies*, 7(1–2), σσ. 72–92. doi:<https://doi.org/10.1080/1550428X.2011.537202>
- Armstrong, J. (2017). *Like Mother, Like Daughter?: How Career Women Influence their Daughters' Ambition*. Policy Press.
- Arnot, M., David, M., & Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap*. Cambridge: Polity Press.
- Ashaffenburg, K., & Maas, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*, 62(4), σσ. 573-587.
- Ashby, J. S., & Schoon, I. (2010). The role of aspirations, ambition and gender in predicting. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), σσ. 350-360.
- Augustine, J. M. (2016). Exploring New Life Course Patterns of Women's Secondary and Post-Secondary Schooling. *Population Research and Policy Review*, 35(6), σσ. 727–755.
- Augustine, J. M. (2017, December). Increased Educational Attainment among U.S. Mothers and their Children's Academic Expectations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 52, σσ. 15-25.
- Azmat, G., Cuñat, V., & Henry, E. (2020, January). Gender Promotion Gaps: Career Aspirations and Workplace Discrimination. *Discussion Paper Series*. Bonn, Germany: IZA – Institute of Labor Economics.
- Azumah, F., Adjei, E., & Nachinaab, J. (2017, June). The effects of family size on the investment of child education, case study at Atonsu-Buokro Kumasi. *Researchjournali's Journal of Sociology*, 5(4).
- Azzolini, D., & Barone, C. (2011). The ethnic gap in Italian upper secondary education and its interplay with social class. *Migrations, Social Stratification and Educational Inequality: Italy in Comparative Perspective*.
- Badola, S. (2013). A study of home climate and school environment of senior secondary school student in relation to their decision maturity. *Educationia Confab*, 2(4), σσ. 62-67.
- Baferani, M. H. (2015). The Role of the Family in the Socialization of Children. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6((6 S6)), σ. 417. doi: 10.5901/mjss.2015.v6n6s6p417
- Ballantine, J. H., & Hammack, F. M. (2015). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Μια συστημική ανάλυση*. (Δ. Γουβιάς, Επιμ., Υ. Κοσμά, & Π. Κουρμένταλα, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliff: Prentice-Hall.

- Barban, N., & White, M. J. (2011). Immigrants' children's transition to secondary school in Italy. *International Migration Review*, 45(3), σσ. 702-726.
- Bashir, L., & Kaur, R. (2017, June). A study on Interrelation of educational aspiration with school environment of secondary school students. *Educational Quest: An International Journal of Education and Applied Social Science*, 8, Special Issue, σσ. 269-275.
- Baumrind, D. (1967). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, σσ. 887-907.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, σσ. 355-272.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. Στο J. Brooks-Gunn, R. Lerner, & A. Petersen (Επιμ.), *The encyclopedia of adolescence* (σσ. 746-758). New York: Garland.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), σσ. 56-95. doi:10.1177/02724316911111004
- Beal, S. J., & Crockett, L. J. (2010). Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental Psychology*, 46(1), σσ. 258-265.
- Beal, S. J., & Crockett, L. J. (2010). Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental Psychology*, 46(1), σσ. 258-265.
- Beaver, K. M., & Write, J. P. (2007). A child effects explanation for the association between family risk and involvement in antisocial lifestyle. *Journal of Adolescent Research*, 22(6), σσ. 640-664.
- Beermann, M. (2020, May 11). *Leipzig Graduate School of Management*. Ανάκτηση από <https://www.hhl.de/blog/5-steps-to-identify-your-career-aspirations/>
- Behtoui, A. (2017). Social capital and the educational expectations of young people. *European Educational Research Journal*, 16(4), σσ. 487-503.
- Bell, V., Bishop, D. V., & Przybylski, A. K. (2015). The debate over digital technology and young people. *British Medical Journal*, 351.
- Berk, L. (1996). *Child Development*. Massachusetts: Allyn & Bacon. Needham Heights.
- Berkowitz, D. (2006). Deconstructing essentialism: A feminist analysis of gay and lesbian families. *American Sociological Association Annual Meeting in Montreal*. Quebec, Canada.

[http://citation.allacademic.com/meta/p\\_mla\\_apa\\_research\\_citation/1/0/0/9/9/pages100990/p100990-1.php](http://citation.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/1/0/0/9/9/pages100990/p100990-1.php)

- Bernieri, F. (1991). Interpersonal sensitivity in teaching interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, σσ. 98-103.
- Berridge, K., & Kringelbach, M. (2013). Neuroscience of affect: brain mechanisms of pleasure and displeasure. *Current Opinion in Neurobiology*, 23(3), σσ. 294-303.
- Berstein, B. (1971). *Class, Codes, and Control, Vol. I, Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Biggers, A. (2019, January 23). *healthline*. Ανάκτηση από <https://www.healthline.com/health/sex-vs-gender>
- Black, R. W., Korobkova, K., & Epler, A. (2014). Barbie Girls and Xtractaurs: Discourse and identity in virtual worlds for young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(2), σσ. 265-285.
- Blau, P., & Duncan, O. (1967). *The American Occupational structure*. New York: John Wiley and sons.
- Booth, A., & Amato, P. (1994). Parental gender role nontraditionalism and offspring outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, σσ. 865-877.
- Bosweel, J. (1995). *The marriage of Likeness: Same-sex Unions in Pre-modern Europe*. London: Fontana.
- Bott, E., & Spillius, E. B. (2014). *Family and social network: Roles, norms and external relationships in ordinary urban families*. Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bovena, B. S., Quinn, A., Kraut, R., Kiesler, S., & Shklovski, I. (2006). Teenage Communication in the Instant Messaging Era. Στο R. Kraut, M. Brynin, & S. Kiesler (Επιμ.), *Computers, Phones, and the Internet: Domesticating Information Technology* (σσ. 201-218). New York: Oxford University Press.
- Boxer, P., Goldstein, S. E., DeLorenzo, T., Savoy, S. & Mercado, I. (2011). Educational aspiration–expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors. *Journal of Adolescence*, 34(4), σσ. 609-617.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Brand, J.E. & Thomas, J.S. (2014). Job displacement among single mothers: Effects on children's outcomes in Young Adulthood. *The American Journal of Sociology*, 119, σσ. 955-1001.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), σσ. 275-305.
- Bringué, X., & Sádaba, C. (2011). *Menores y redes sociales*. Madrid: Foro Generaciones Interactivas.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives. *Development Psychology*, 22, σσ. 723-742.
- Bumpus, M. F., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2001). Parental autonomy granting during adolescence: Exploring gender differences in context. *Developmental Psychology*, 37(2), σσ. 163-173.
- Buser, T., Niederle, M., & Oosterbeek, H. (2012, November). Boys are more likely than girls to engage in competition and this gender gap affects girls' willingness to choose math intensive tracks in their school and future careers. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series*. Cambridge, Massachusetts, USA: NBER Publications.
- Caesar, B. (1972). *Autorität in der Familie: ein Beitrag zum Problem schichtenspezifischer Sozialisation*. Hamburg : Reinbek bei Hamburg Rowohlt.
- Caribbean, P. (2018). *More women are actively pursuing their career goals than ever before*. Ανάκτηση από <https://www.pwc.com/cb/en/press-releases/women-career-goals.html>
- Carr, A. (2006). *Family Therapy. Concepts, process and practice*. John Wiley & Sons Ltd.
- Chang, F., Min, W., Shi, Y., Kenny, K., & Loyalka, P. (2016). Educational expectations and dropout behavior among junior high students in rural China. *China & World Economy*, 24(3), σσ. 67-85.
- Chen, P., & Vazsonyi, A. T. (2013). Future orientation, school contexts, and problem behaviors: A multilevel study. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), σσ. 67-81.
- (2020). *ChildWise Monitor Report 2020*. United Kingdom : ChildWise.
- Christenson, S., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), σσ. 178-206.
- Christie, K. (2005). Changing the Nature of Parent Involvement. *Phi Delta Kappan*, 86, σσ. 645-646.
- Clark, R. (1983). *Family Life and School Achievement*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clarke, V. (2001). What about the children? Arguments against lesbian and gay parenting. *Women's Studies International Forum*(24), σσ. 555-570.

- Cochran, D. B., Wang, E. W., Stevenson, S. J., Johnson, L. E., & Crews, C. (2011). Adolescent occupational aspirations: Test of Gottfredson's theory of circumscription and compromise. *Career Development Quarterly*, 59(5), σσ. 412–427.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρα, & Μ. Φίλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman, J. S., Campell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F., & York, R. L. (1966). Equality of Educational Opportunity.
- Coley, R. (2001). *Differences in the Gender Gap: Comparisons Across Racial/Ethnic Groups in Education and Work*. Princeton: Educational Testing Service, Policy Information Center.
- Collins, W. A. (2003). More than Myth: The Developmental Significance of Romantic Relationships During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), σσ. 1-24.
- Constant, D., Sproull, L., & Kiesler, S. (1996). The Kindness of Strangers: The Usefulness of Electronic Weak Ties for Technical Advice. *Organization Science*, 7(2), σσ. 119-135.
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2016). Authoritative School Climate and Student Academic Engagement, Grades, and Aspirations in Middle and High Schools. *AERA Open*, 2(2).
- Crone, E., & Konijn, E. (2018, February 20). Media Use and Brain Development During Adolescence. *Nature Communications*, 9.
- Crowl, A., Ahn, S., & Baker, J. (2008). A meta-analysis of developmental outcomes for children of same-sex and heterosexual parents. *Journal of GLBT Family Studies*(4), σσ. 385–407.
- Gruhn, W. (2005). Musical abilities and intelligence: do they interfere? *Can music help you learn? Seminar series on Music Education: Research, Policy, Practice*. London: Royal College of Music.
- Dale, R., Esland, G., & MacDonald, M. (1976). *Schooling and Capitalism: a sociological reader*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Darch, D., Miao, Y., & Shipen, P. (2004). A model for involving parents of children with learning and behavior problems in the schools. *Preventing School Failure*, 48(3), σσ. 24-34.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, σσ. 487-496.

- Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), σσ. 294-304.
- Day, C., Sammons, P., & Gu, Q. (2016, February). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly, 52*(2).
- Dechaux, J.-H. (2008). *Η κοινωνιολογία της Οικογένειας*. (Σ. Ρηγοπούλου, Επιμ., & Γ. Καυκιάς, Μεταφρ.) Αθήνα: Πολύτροπον.
- Deschacht, N., De Pauw, A.-S., & Baert, S. (2017, July). Do gender differences in career aspirations contribute to Sticky Floors? *International Journal of Manpower, 38*(4), σσ. 580-593.
- Deters, F. G., & Mehl, M. R. (2012). Does posting Facebook status updates increase or decrease loneliness? An online social networking experiment. *Social Psychological and Personality Science, 4*(5), σσ. 579-586.
- DeWitt, J., & Archer, L. (2015). Who aspires to a science career? A comparison of survey responses from primary and secondary school students. *International Journal of Science Education, 37*(13), σσ. 2170-2192.
- DeWitt, J., Archer, L., & Osborne, J. (2014). Science-related aspirations across the primary-secondary divide: Evidence from two surveys in England. *International Journal of Science Education, 36*(10), σσ. 1609-1629.
- Dhuey, E., & Smith, J. (2014, February). How school principals influence student learning. *Discussion paper*. Bonn, Germany. Ανάκτηση από <http://ftp.iza.org/dp7949.pdf>
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of US High School Students. *American Sociological Review*(47), σσ. 189-201.
- Dimitrova, R., Ferrer-Wreder, L., & Ahlen, J. (2018). School Climate, Academic Achievement and Educational Aspirations in Roma Minority and Bulgarian Majority Adolescents. *Child & Youth Care Forum, 47*, σσ. 645-658.
- Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 48*, σσ. 103-113.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal, 31*(4), σσ. 509-532.

- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), σσ. 144-161.
- Dunne, G. (2001). The lady vanishes? Reflections on the experiences of married and divorced non-heterosexual fathers. *Sociological Research Online, 6*(3). Ανάκτηση από <http://www.socresonline.org.uk/6/3/dunne.html>
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*. New York: Free Press of Glencoe.
- Durkheim, E. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., & Meece, J. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. Στο J. T. Spence, *Achievements and achievement motives* (σσ. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., & Meece, J. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. Στο J. T. Spence, *Achievements and achievement motives* (σσ. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Eivers, E., & Creaven, A. M. (2013). Home-school interaction. Στο E. E. Clerkin, *National schools, international contexts: Beyond the PIRLS and TIMSS test results* (σσ. 105-128). Dublin: Educational Research Centre.
- Ellemers, N. (2014, October 1). Women at Work: How Organizational Features Impact Career Development. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences (PIBBS), 1*(1), σσ. 46-54.
- Ellison, N. B., Wohn, D. Y., & Greenhow, C. M. (2014). Adolescents' visions of their future careers, educational plans, and life pathways: The role of bridging and bonding social capital experiences. *Journal of Social and Personal Relationships, 31*(4), σσ. 516-534.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. (S. B. Silvern, Επιμ.) *Advances in Reading/Language Research. Literacy through family, community, and school interaction, 5*, σσ. 261-276.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2010). School, family, and community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 92*(3), σσ. 81-96.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G., & Simon, B. S. (1997). *School, Family and Community Partnerships*. San Francisco : Corwin Press.

- Eshelman, A. J., & Rottinghaus, P. J. (2015). Viewing adolescents' career futures through the lenses of socioeconomic status and social class. *Career Development Quarterly*, 63(4), σσ. 320–332.
- Eshelman, A. J., & Rottinghaus, P. J. (2015). Viewing adolescents' career futures through the lenses of socioeconomic status and social class. *Career Development Quarterly*, 63(4), σσ. 320–332.
- Evans, C. (2019). *Objectification of Women in the Media: Women in Society*. New York: Reference Point Press, Incorporated.
- Ex, C. T., & Janssens, J. M. (1998). Maternal influences on daughters' gender role attitudes. *Sex roles*, 38, σσ. 171-186.
- Fan, W., Williams, C., & Corkin, D. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), σσ. 632-647.
- Fapohunda, T. (2014, June). Gender Influence in work life balance: Findings from Nigeria. *Global Journal of Human Resource Management*, 2(2), σσ. 25-39.
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη* (Τόμ. Α). (Η. Μπεζεβέγκης, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Fenton, B. (2020). *ASCDExpress, Ideas from the field*. Ανάκτηση από <http://www.ascd.org/ascd-express/vol5/506-fenton.aspx>
- Ferguson, C. J. (2017, February). Everything in Moderation: Moderate Use of Screens Unassociated with Child Behavior Problems. *Psychiatric Quarterly*, 88(4).
- Fischel, W. A. (2009). *Making the Grade: The Economic Evolution of American School Districts*. Chicago: University of Chicago Press.
- Flannagan, D., & Bater-Ward, L. (1996). Relations between mother - child discussions of children's preschool and kindergarten experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, σσ. 423-437.
- Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M., & Rattray, C. (2002). Parental, Participation and Partnership in Pre-school Provision. *International Journal of Early Years Educations*, 10(1), σσ. 5-19.
- Ford, L., & Amaral, D. (2006). Research on parent involvement: Where we' ve been, where we need to go. *School Leadership Journal*, 1(6), σσ. 1-20.
- Fox, A., & Gardiner, M. F. (1997). The arts and raising achievement. Paper presented at the *Arts in the Curriculum Conference*. London: Department for National Heritage and School Curriculum and Assessment Authority.



- Freeman, R. B., & Viarengo, M. (2014, July 1). School and family effects on educational outcomes across Συχνότητες. (395-446, Επιμ.) *Economic Policy*, Vol. 29(79), σσ. 395-446. doi:10.1111/1468-0327.12033
- Friedman, T. F. (2016). *Thank you for being late*. Straus & Giroux.
- Galvin, K. M., Braithwaite, D. O., & Bylund, C. L. (2015). *Family communication: Cohesion and change*. Routledge.
- Gansemer, L., & Bealer, R. (1977). *Family Background and Occupational Attainment: Replication and Extension Through A 24-Year Follow-Up*. Pennsylvania: Pennsylvania State University, Department of Agricultural Economics and Rural Sociology. doi:10.22004/ag.econ.257686
- Garza, K. (2020, 05 24). *A shared aspiration for all students*. Ανάκτηση από Battelle for kids: <https://www.battelleforkids.org/learning-hub/learning-hub-item/a-shared-aspiration-for-all-students>
- Gelnaw, A. (2002). Gay- and Lesbian-Headed Families. Στο *Child Development* (σ. 161). USA: Machillah Reference.
- Genner, S., & Süß, D. (2017). Socialization as media effect. Στο *The International encyclopedia of Media Effects, The Wiley Blackwell-ICA International Encyclopedias of Communication series*. The Wiley Blackwell-ICA.
- George, M., & Odgers, C. (2015). Seven fears and the Science of How Mobile Technologies May Be Influencing Adolescents in the Digital Age. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), σσ. 832-851.
- Georgiou, N. S., & Christou, C. (2000). Family Parameters of Achievement: A Structural Equation Model. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), σσ. 297-311.
- Georgiou, S. (1990, October). Adolescent career development within the Greek Cypriot Family context. *Dissertation Abstracts International*, 51(4), σσ. 11-18.
- Georgiou, S. (1997). Parental involvement: definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), σσ. 189-209.
- Georgiou, S. (1999). Parental attributions as predictors of involment and influence of child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69, σσ. 409-429.
- Georgiou, S., & Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*, 10(4), σσ. 473-482.
- Gerhart, N. (2017, August 31). Technology addiction: How social network sites impact our lives. *Informing Science*, 20.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. (Δ. Τσαούσης, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

- Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M. T., & Suárez-Ortega, M. (2011). Influence of gender, educational attainment and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational Review*, 63(3), σσ. 345–363.
- Gittins, D. (1985). *The Family in Question: changing households and familiar ideologies*. London: Macmillan.
- Gore, J., Patfield, S., & Fray, L. (2019, 11 11). *Teacher, Evidence, Insight, Action*. Ανάκτηση από <https://www.teachermagazine.com.au/articles/supporting-students-career-and-educational-aspirations>
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology (Monograph)*, 28, σσ. 545–579.
- Gottman, J. (2000). *Ένας Πρακτικός Οδηγός για Γονείς. Πώς να μεγαλώσουμε Παιδιά με Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottschalk, F. (2019, January 31). Impacts of technology use on children: exploring literature on the brain, cognition and well-being. *OECD Education working paper, Directorate for education and skills*,. Organisation for Economic co-operation and Development, OECD.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement. *The elementary School Journal*, 91(3), σσ. 279-288.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *Elementary School Journal* (91), σσ. 279-288.
- Grimes, S. M. (2014). Configuring the Child Player. *Science, Technology & Human Values*, 40(1), σσ. 126-148.
- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, σσ. 237-252.
- Gu, Q., Chen, J., & Sammons, P. (2018, July). How Principals of Successful Schools Enact Education Policy: Perceptions and ΑεΣυγχρότητας From Senior and Middle Leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), σσ. 373-390.
- Guedes, E., Sancassiani, F., Carta, M., Campos, C., Machado, S., Spear King, A., & Nardi, A. (2016, June 28). Internet Addiction and Excessive Social Networks Use: What About Facebook? *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 12, σσ. 43-48.

- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2012). Correlates and consequences of uncertainty in career aspirations: Gender differences among adolescents in England. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), σσ. 608–618.
- Halim, L., Abd Rahman, N., Zamri, R., & Mohtar, L. (2017). The roles of parents in cultivating children's interest towards science learning and careers. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(2), σσ. 190-196.
- Hamburger, Y. A., & Ben-Artzi, E. (2000). The Relationship Between Extraversion and Neuroticism and the Different Uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, 16(4), σσ. 441-449.
- Hammond, R. J. (2010). *Sociology of the family*. Ανακτήθηκε από <http://pinxit.com/iframe-6/page108/downloads-4/files/Sociology-of-the-family.pdf>
- Handerson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν τη ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και εκπαιδευτικούς*. (Χ. Χατζηγηρύστου, Επιμ., & Β. Βασσαρά, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hanson, J. (2013). Understanding graduate school aspirations: The effect of good teaching practices. *Dissertations in Educational Policy and Leadership Studies in the Graduate College*. University of Iowa.
- Hardie, J. H. (2015). Women's work? Predictors of young men's aspirations for entering traditionally female dominated occupations. *Sex Roles*, 72(7-8), σσ. 349–362.
- Harding, J. F. (2015). Increases in maternal education and low-income children's cognitive and behavioral outcomes. *Developmental Psychology*, 51, σσ. 583-599.
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in Internet skills and uses among members of the net generation. *Sociological Inquiry*, 80(1), σσ. 92-113.
- Harris, J., Al-Bataineh, M., & Al-Bataineh, A. (2016). One to One Technology and its Effect on Student Academic. *Contemporary Educational Technology*, 7(4), σσ. 368-381.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science* (8), σσ. 76-79.
- Hatherington, E. M., & Parke, R. D. (1999). *Child Psychology: A contemporary viewpoint*. New York: McGraw - Hill Companies.
- Hay, I., Wright, S., Watson, J., Allen, J., Beswick, K., & Cranston, N. (2016). Parent-child connectedness for schooling and students' performance and aspirations: An exploratory investigation. *International Journal of Educational Research*, 77, σσ. 50-61.

- Hedreen, S. (2019, August 14). *Business News Daily. Small Business. Solutions & Inspiration.* Ανάκτηση από <https://www.businessnewsdaily.com/10085-male-female-dominated-jobs.html>
- Henslin, J. M. (2004). Η Κοινωνιολογία του Γάμου και της Οικογένειας. Στο Χ. Νόβα-Καλτσούνη (Επιμ.), *Κείμενα Κοινωνιολογίας του Γάμου και της Οικογένειας* (Χ. Νόβα-Καλτσούνη, Μεταφρ., σσ. 15-27). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Hetherington, E. M., & Parke, R. D. (1999). *Child Psychology: a contemporary viewpoint.* United States: McGraw - Hill Companies.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science, 13*, σσ. 161-164.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments.* Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Hong, S., & Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of educational Psychology, 97*(1), σσ. 32-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*(2), σσ. 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). The social context of parental involvement: A path to enhance achievement. Ανάκτηση από <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/7595?show=full>
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. W., & Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to partnerships for families and schools. Στο C. S. L., & A. L. Reschly (Επιμ.), *Handbook of school-family partnerships* (σσ. 30-60). New York: N.Y. Routledge/Taylor and Francis Group.
- Hoque, M. M., Khanam, S. T., & Nobi, M. N. (2017). The Effects of Mothers' Profession on their Children's Academic Performance: An Econometric Analysis. *Global Journal of Human-Social Science: E Economics, 17*(2).
- Hornby, G. (2011). Parental Involvement in Childhood Education. *International Journal of Early Years Education, 10*(1), σσ. 5-19.
- Hoy, W. K., & Adams, C. M. (2015). *Quantitative research in education: A primer.* Sage Publications.

- Hsin, A., & Felfe, C. (2014). When Does Time Matter? Maternal Employment, Children's Time With Parents, and Child Development. *Demography*, *51*(5), σσ. 1867-1894.
- Hu, C., Kumar, S., & Ratnavelu, K. (2017, April 11). Disinhibition of negative true self for identity reconstructions in cyberspace: Advancing self-discrepancy theory for virtual setting. *PLoS One*, *12*(4).
- Hughes, K. (2018, 03 22). Young people supported financially by parents are more dependent and less ambitious, finds study. *Ανάκτηση από* <https://www.independent.co.uk/money/spend-save/young-people-dependent-financial-ambitious-study-family-parents-earning-a8266656.html>
- Hughes, M., & Kroehler, C. J. (2014). *Κοινωνιολογία: Οι Βασικές έννοιες*. (Θ. Ιωσηφίδης, Επιμ., & Θ. Μ. Χριστίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Hurrelmann, K. (1993). *Einfuehrung in die Sozialisationstheorie*. Weheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Husen, T. (1967). International Study of Achievement in Mathematics.
- Hynds, A. A., Hindle, R., & Meyer, L. (2017). School expectations and student aspirations: The influence of schools and teachers on Indigenous secondary students. *Ethnicities*, *17*(4), σσ. 546-573.
- Ibáñez-Cubillas, P., Díaz-Martín, C., & Pérez-Torregrosa, A. B. (2017). Social networks and childhood. New agents of socialization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *237*, σσ. 64-69.
- Indeed Career Coach. (2019, October). *Career Development Theory: Definition and Introduction* Ανακτήθηκε από: <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/career-development-theory>
- Ingoldsby, B., & Smith, S. D. (2005). *Families in Global and Multicultural Perspective*. London: Sage.
- Insabella, G. M. (2002). Blended Families. Στο N. Salkind (Επιμ.), *Child Development* (σ. 64). USA: Machillah Reference.
- Ioverno, S., Carone, N., Lingiardi, V., Nardelli, N., Pagone, P., Pistella, J., Baiocco, R. (2018). Assessing Prejudice Toward Two-Father Parenting and Two-Mother Parenting: The Beliefs on Same-Sex Parenting Scale. *The Journal of Sex Research*, *55*(4-5), σσ. 654-665. doi:10.1080/00224499.2017.1348460
- Irwin, S. (2009). Locating Where the Action Is: Quantitive and Qualitive Lenses on Families, Schooling and Structures of Social Inequality. *Sociology*, *43*(6), σσ. 1123-1140.

- Irwin, S., & Elley, S. (2013, February). Parents' hopes and expectations for their children's future occupations. *Sociological Review*, *61*(1), σσ. 111-130.
- Jacob, B. A., & Wilder, T. (2010). *The National Bureau of Economic Research*. Ανάκτηση από <https://www.nber.org>: <https://www.nber.org/papers/w15683>
- Janvier, A., Farlow, B., & Wilfond, B. S. (2012). The experience of families with children with trisomy 13 and 18 in social networks. *Pediatrics*, *130*(2), σσ. 293-298.
- Jeynes, W. (2010). *Parental involvement and academic success*. London: Routledge.
- Jofen, T. (2014, October). Student aspirations as a function of perceived school climate. *Dissertation, the graduate school of applied and professional psychology*. New Brunswick, New Jersey: The State University.
- Johnson, G. (2016, January 10). *National Career Development Association*. Ανάκτηση από Career Convergence Web Magazine: [https://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sd/news\\_article/127816/\\_PARENT/CC\\_layout\\_details/false](https://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sd/news_article/127816/_PARENT/CC_layout_details/false)
- Kagesten, A., Gibbs, S., Blum, R., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A., & Amin, A. (2016, June 24). Understanding Factors that Shape Gender Attitudes in Early Adolescence Globally: A Mixed-Methods Systematic Review. *PLoS One*, *11*(6).
- Kahn, J., Carcia-Mangano, J., & Bianchi, S. (2014, February). The Motherhood Penalty at Midlife: Long-Term Effects of Children on Women's Careers. *Journal of Marriage and Family*, *76*(1), σσ. 56-72.
- Kalerante, E., Mormory, P., & Mormory, M. (2013). Greek University Candidates' Targets in a Changing, Unstable and Unpredictable Economic Environment. *International Journal of Higher Education*, *2*(6), σσ. 12-22.
- Kapur, R. (2018, March). *Family and Society*. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/323733863\\_Family\\_and\\_Society](https://www.researchgate.net/publication/323733863_Family_and_Society)
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. (2013, February). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, *23*, σσ. 43-51.
- Kardefelt-Winther, D. (2017, December). How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review. *Innocenti Discussion Paper 2017-02*. UNICEF.
- Katsillis, J. M., & Rubinson, R. (1990). Cultural Capital, Student Achievement and Educational Reproduction: The Case of Greece. *American Sociological Review*, *55*(2), σσ. 270-279.

- Kennett, J. (1973). The Sociology of Pierre Bourdieu. *Educational Review*, 25(3), σσ. 237-249.  
doi: 10.1080/0013191730250308
- Khadjavi, M., & Nicklisch, A. (2015, May 11). Parents' ambitions and children's competitiveness. *German Research Foundation (DFG)*.
- Khattab, N. (2014). How and when do educational aspirations, expectations and achievement align? *Sociological Research Online*, 19(4).
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), σσ. 731-748.
- Kleinjans, K. J. (2010). Family background and gender differences in educational expectations. *Economics Letters*, 107(2), σσ. 125-127.
- Kloos, B., Hill, J., Thomas, E., Wandersman, A., Elias, M., & Dalton, J. H. (2012). *Community psychology: Linking individuals and communities* (3<sup>η</sup> εκδ.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Konold, T., Cornell, D., Huang, F., Meyer, P., Lacey, A., Nekvasil, E., Shukla, K. (2014). Multi-level multi-informant structure of the Authoritative School Climate Survey. *School Psychology Quarterly*.
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of School Effects on Students Achievement: Evidence from NLS: 72, HSB: 82 and NELS: 92. *Teachers College Record*, 108, σσ. 2550-2581.
- Korir, D., & Kipkemboi, F. (2014). International Journal of Humanities and Social Science. *The Impact of School Environment and Peer Influences on Students academic performance in vihiga Συγχρότητα, Kenya*, 5(1).
- Kracke, B. (1997). Parental Behaviors and Adolescents Career Exploration. *Career Development Quarterly*, 45, σσ. 341-350.
- Kumar, A. (2012). The Impact of Globalisation on Family - Structure: a sociological study. *Jurnal of Experimental Sciences*, 3(1), σσ. 10-13.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley and Los Angeles : University of California press.
- Lauricella, A. R., Cingel, D. P., Blackwell, C., Wartella, E., & Conway, A. (2014). Mobile generation: Youth and adolescent ownership and use of new media. *Communication Research Reports*, 31(4), σσ. 357-364.
- Lawrence, P. A., & Oliver, J. P. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω - ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Leeper, C. (2000). The social construction and socialization of gender. Στο P. H. Miller, & E. K. Scholnick (Επιμ.), *Toward a feminist developmental psychology* (σσ. 127-152). New York: Routledge Press.

- Lee, B., & Vondracek, F. W. (2014). Teenage goals and self-efficacy beliefs as precursors of adult career and family outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 85(2), σσ. 228-237.
- Lee, B., Porfeli, E. J., & Hirschi, A. (2016). Between - and within- person level motivational precursors associated with career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 92, σσ. 125-134.
- Lee, C. C. (1984). Predicting the career choice attitudes of rural black, white and native American High school students. *Vocational Guidance Quarterly*, σσ. 177-184.
- Lee, J.-S. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, σσ. 330-340.
- Lehti, H., Eroda, J., & Karhula, A. (2019, December). The heterogeneous effects of parental unemployment on siblings' educational outcomes. *Research in Social Stratification and Mobility*, 64.
- Lenhart, A. (2015, April 9). Teens, Social Media & Technology Overview 2015. (Internet & Technology). Pew Research Center. Ανακτήθηκε από <https://www.pewresearch.org/internet/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), σσ. 557-568.
- Li, B., Friston, K. J., Liu, J., Liu, Y., Zhang, G., Cao, F., Hu, D. (2014). Impaired Frontal-Basal Ganglia Connectivity in Adolescents with Internet Addiction. *Scientific Reports*, 4(1).
- Li, N. (2015, May). The effect of adult and peer support on educational and career plans of high students. *Dissertation of The Faculty of the Department of Sociology*. University of Houston.
- Liu, W., Pasman, G., Taal-Fokker, J. & Jan, P. (2014). Exploring 'Generation Y' interaction qualities at home and at work. *Cognition, Technology & Work*, 16(3), σσ. 405-415.
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39(3), σσ. 283-303.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), σσ. 581-599. doi:10.1080/08838150802437396
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the UK report*. LSE, London: EU Kids Online. Ανακτήθηκε από



- [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43683638/Risks\\_and\\_safety\\_on\\_the\\_internet\\_the\\_per20160313-12054-rpfxm4-with-cover-page-2.pdf?Expires=1652121543&Signature=JOi1pUPU2eoH-VID5NRlxtAh5sHbBjQWCYSqiS3v9Hy4A67kFEKUvgyuaFz9QozBMS9fbYh72aY YQapfnNI726ah4zGk9R](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43683638/Risks_and_safety_on_the_internet_the_per20160313-12054-rpfxm4-with-cover-page-2.pdf?Expires=1652121543&Signature=JOi1pUPU2eoH-VID5NRlxtAh5sHbBjQWCYSqiS3v9Hy4A67kFEKUvgyuaFz9QozBMS9fbYh72aY YQapfnNI726ah4zGk9R)
- Lobel, T. E., Gruber, R., Gorvin, N., & Mashki - Pedhazur, S. (2001). Children's Gender - Related Inferences and Judgements: A Cross - Cultural Study. *Developmental Psychology*, 37, σσ. 839-846.
- Lynch, A., Lerner, R. M., & Leventhal, T. (2013). Adolescent Academic Achievement and School Engagement: An Examination of the Role of School-Wide Peer Culture. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, σσ. 6-19.
- Lytton, H., & Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*(106), σσ. 267-296.
- Lyu, M., Li, W., & Xie, Y. (2019, April). The influences of family background and structural factors on children's academic performances: A cross-Συγχώτητary comparative study. *Chinese Journal of Sociology*, 5(2), σσ. 173-192.
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). *Socialization in the context of the family, Parrent-child interaction*. New York: Wiley.
- Majumder, A. (2016). The Impact of Parenting Style on Children's Educational Outcomes in the United States. *Journal of Family and Economic Issues*, 37, σσ. 89-98. doi:10.1007/s10834-015-9444-5
- Mallon, G. P. (2004). *Gay men choosing parenthood*. New York: NY: Columbia University Press.
- Manisha, M., & Mangla, S. (2019, June). Social Construction of Gender through Mediated Communication in India. *Journal of Content, Community & Communication*, 9(5), σσ. 64-67.
- Mann, A., Denis, V., Schleicher, A., Ekhitiari, H., Forsyth, T., Liu, E., & Chambers, N. (2020). Dream Jobs? Tennagers' Career Aspirations and the Future of Work. 2020. (OECD, Επιμ.) OECD. Ανάκτηση από <https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Dream-Jobs.pdf>
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), σσ. 23-39.

- Martin, K., Hotamo, F., Role, E., & Ndiku Makewa, L. (2015). Parental involvement, facilitation, expectations and their relationship to academic performance. *Journal of Culture, Society and Development*, 9, σσ. 39-45.
- Masshadi, M. R. (2017). *Preteens' engagement with interactive technology: Implications for faceto- face interactions and social distancing*. United States of America: ProQuest LLC
- Mau, W. C., & Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A Longitudinal study. *Journal of Counseling and Development*, 78, σσ. 186-194.
- McCollum, E. C., & Yoder, N. P. (2011). School culture, teacher regard, and academic aspirations among middle school students. *Middle Grades Research Journal*, 6(2), σσ. 65-74.
- McLeod, R. (2015). SSAT Presidential Address 2014: Here comes Generation Y! *Journal of Gastrointestinal Surgery*, 19(1-5).
- Mendolia, M., & Kleck, R. E. (1993). Effects of Talking About a Stressful Event on Arousal: Does What We Talk About Make a Difference? *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(2), σσ. 283-292.
- Mesch, G. S. (2006). Family Relations and the Internet: Exploring a Family Boundaries Approach. *The Journal of Family Communication*, 6(2), σσ. 119-138.
- Mesch, G., & Talmud, I. (2006). The Quality of Online and Offline Relationships: The Role of Multiplexity and Duration of Socila Relationships. *The information society*, 22(3), σσ. 137-148.
- Meshi, D., Morawetz, C., & Heekeren, H. R. (2013, August). Nucleus accumbens response to gains inreputation for the self relative to gains for others predicts social media use. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(439).
- Meshi, D., Tamir, D., & Heekeren, H. (2015). The Emerging Neuroscience of Social Media The Rise of Social Media Research. *Trends in Cognitive Sciences*, 19, σσ. 771-782.
- Migunde, Q., Agak, J., & Odiwuor, W. (2011). Career Aspirations and Career Development Barriers of Adolescents in Kisumu Municipality, Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 2(5), σσ. 320-324.
- Migunde, Q., Agak, J., & Odiwuor, W. (2012). Gender differences, career aspirations and career development barriers of secondary school students in kisumu municipality. *Gender & Behaviour*, 10(2), σσ. 4987-4997.

- Miller, J. D., & Solberg, V. S. (2012). The composition of the STEMM workforce: Rationale for differentiating STEMM professional and STEMM support careers. *Peabody Journal of Education*, 87(1), σσ. 6-15.
- Milligan Hughes, J. (2016). Occupational Aspirations. Στο R. Levesque, *Encyclopedia of Adolescence*. Springer International Publishing Switzerland.
- Minuchin, S. (1974). *Families and Family therapy*. London: Tavistock.
- Moraes, J. R., & Cabral, I. E. (2012). The social network of children with special healthcare needs in the (in) visibility of nursing care. *Revista latino-americana de enfermagem*, 20(2), σσ. 282-288.
- Morgan, S. L., Gelbgiser, D., & Weeden, K. A. (2013). Feeding the pipeline: Gender, occupational plans, and college major selection. *Social Science Research*, 42(4), σσ. 989–1005.
- Morrison Gutman, L., Sabates, R. & Schoon, I. (2014). Uncertainty in educational and career aspirations: Gender differences in young people. Στο I. & Schoon, *Gender Differences in Aspirations and Attainment: A Life Course Perspective* (σσ. 161-181). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morrison, E. W. (2002). Newcomers' Relationships: The Role of Social Network Ties During Socialization. *Academy of management Journal*, 45(6), σσ. 1149-1160.
- Mortimer, J. T., Zhang, F. L., Hussemann, J., & Wu, C.-Y. (2014). Parental Economic Hardship and Children's Achievement Orientations. *Longitudinal and Life Course Studies*, 5(2), σσ. 105-128.
- Moser, T., Melhuish, E., Petrogiannis, K., Pastori, G., Slot, P., & Leseman, P. (2014). *Initial framework for evaluating and monitoring ECEC quality and wellbeing. Working paper published online for eliciting stakeholder contributions*. Utrecht University: CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care.
- Mudhovozi, P., & Chireshe, R. (2012). Socio-demographic factors influencing career decision-making among undergraduate psychology students in South Africa. *Journal of Social Sciences*, 31(2), σσ. 167–176.
- Mühlbauer. (1995). *Κοινωνικοποίηση Θεωρία και Έρευνα*. (Δ. Δημοκίδης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Muncie, J., Wetherell, M., Langan, M., & Dallos, R. (2008). *Οικογένεια. Η μελέτη και κατανόηση της οικογενειακής ζωής*. (A. Cochrane, Θ. Δραγώνα, Επιμ., Ε. Αυγήτα, & Α. Τσονίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Murphy, V. (1984). A Study of five successful families. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Boston University.
- Nadeem, F., & Khalid, R. (2018). The relationship of gender role attitudes with career aspirations and career choices among young adults. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 33(2), σσ. 455-471.
- Nagy, P., & Koles, B. (2014). The digital transformation of human identity towards a conceptual model of virtual identity in virtual worlds. *Convergence: the international journal of research into new media technologies*, 30(3), σσ. 276-292.
- Nauen, R. (2017, February 24). *Career Builder*. Ανάκτηση από [www.careerbuilder.com](http://www.careerbuilder.com): <https://www.careerbuilder.com/advice/gender-impact-career-aspirations>
- Neresheimer, C. D., & Moritz, D. M. (2021). Parenting Styles of Gay Fathers. *Journal of GLBT Family Studies*, 17(2), σσ. 102-117. doi:10.1080/1550428X.2020.1806769
- Newman, D. M. (2008). *Families: A Sociological Perspective*. London: Sage.
- newsbreak. (2019, 10 9). Ανάκτηση από <https://www.newsbreak.gr>: <https://www.newsbreak.gr/ellada/36948/apogoitetyiki-ekthesi-i-plironontai-me-psichoyla-i-einai-anergoi-oi-ellines-ptychioychoi/>
- Nie, N. H. (2001). Sociability, Interpersonal Relations, and the Internet: Reconciling Conflicting Findings. *American Behavioral Scientist*, 45(3), σσ. 420-435.
- Nihal Lindberg, E., Yıldırım, E., Elvan, Ö., & Öztürk, D. (2019). Parents' Educational Expectations: Does It Matter for Academic Success? *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), σσ. 150-160.
- Nikken, P., & de Haan, J. (2015). Guiding young children's internet use at home: Problems that parents experience in their parental mediation and the need for parenting support. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1). doi:10.5817/CP2015-1-3
- O' Sullivan, J. T., & Howe, M. L. (1996). Casual attributions and reading achievement individual differences in low-income families. *Contemporary Educational Psychology*, 21, σσ. 363-387.
- Oakes, J., & Lipton, M. (1990). *Making the best of schools: A handbook for parents, teachers and policymakers*. New Haven: Yale University Press.
- OECD. (2008). *The Future of the Family to 2030. A Scoping Report*. Paris.
- Ofcom. (2022). *Childrens Media Lives 2022 Summary Report*. Revealing Reality. Ανακτήθηκε από [https://www.ofcom.org.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0021/234552/childrens-media-lives-2022-summary-report.pdf](https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0021/234552/childrens-media-lives-2022-summary-report.pdf)

- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2007). *Pisa 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD Publications.
- Otterbourg, S. (1998). *Using Technology To Strengthen Employee and Family Involvement in Education*. Washington: Partnership for Family Involvement in Education. Ανάκτηση από <https://eric.ed.gov/?id=ED422895>
- Pandy, S. (2014). study on interrelation of home and school environment with vocational maturity of senior secondary school students. *Indian Journal of Applied Research*, 4(12).
- Paramasivam, P., & Mani, S. (2013). Influence of gender and management of school on school environment of higher secondary students. *Global Journal for Research Analysis*, 2(11).
- Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29(4), σσ. 297-318.
- Parsons, T. (1959). The social structure of the family. Στο A. R. (Επιμ.), *The Family: its function and destiny*. New York: Harper and Row.
- Parsons, T. (1968). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main: Europ. Verl. - Anstalt.
- Paus-Hasebrink, I. (2018, October 17). The role of media within children's socialization: A praxeological approach. *Communications: The European Journal of Communication Research*, σσ. 1-20.
- Paus-Hasebrink, I., Klyterer, J., & Sinner, P. (2019, January 17). The role of media within young people's socialization: A theoretical approach. Στο *Social Inequality, Childhood and the Media. Transforming Communications – Studies in Cross-Media Research*. (σσ. 45-75). Cham: Palgrave Macmillan.
- Peaker, G. F. (1967). The Regression Analyses of the National Survey. In Central Advisory Council for Education (England). *Children and their Primary Schools (Plowden Report)*, 2.
- Perrin, E. C., & Health, C. o. (2002). Technical report: coparent or second-parent adoption by same-sex parents. *Pediatrics* (109), σσ. 341–344.
- Peter, S. A. (2009). The Impact of Technology Development on Youth Consumption Culture: An Empirical Investigation of French Teenage Use of Mobile Phone Device. *IBIMA*, (7), σσ. 153-163.
- Pfingst, C. (2015). Girl's career aspirations: The impact of parents' economic and educational status on educational and career pathways. *Master of Education*. Queensland, Australia: Queensland University of Technology .

- Pistella, J., Tanzilli, A., Ioverno, S., Lingiardi, V., & Baiocco, R. (2017). Sexism and attitudes toward same-sex parenting in a sample of heterosexuals and sexual minorities: The mediation effect of sexual stigma. *Sexuality Research and Social Policy*. doi:10.1007/s13178-017-0284-y
- Poduval, J., & Poduval, M. (2009, January-December). Working Mothers: How Much Working, How Much Mothers, And Where Is The Womanhood? *Mens Sana Monographs*, 7(1), σσ. 63-79.
- Portes, A., Aparicio, R., Haller, W., & Vickstrom, E. (2010). Moving ahead in Madrid: Ambitions and expectations in the Spanish second generation. *International Migration Review*, 44(4), σσ. 767-801.
- Postmes, T., Spears, R., Sakhel, K., & De Groot, D. (2001). Social Influence in Computer-mediated Communication: The Effects of Anonymity on Group Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(10), σσ. 1243-1254.
- Principals-NASSP, N. A. (2013). Leadership Matters. What the research says about the importance of principal leadership,. Virginia.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. London and New York: Routledge.
- Radziszewska, B., Richardson, J. L., Dent, C. W., & Flay, B. R. (1996). Parenting style and adolescent depressive symptoms, smoking and academic achievement: Ethnic, gender, and SES differences. *Journal of Behavioral Medicine*, 19(3), σσ. 289-305.
- Raffaelli, M., & Ontai, L. L. (2004). Gender Socialization in Latino / a families: results from two retrospective studies. *Sex Roles*, 50, σσ. 287-299.
- Raleigh, E., & Kao, G. (2010). Do Immigrant Minority Parents Have More Consistent College Aspirations for Their Children? *Social Science Quarterly*, 91(4), σσ. 1083-1102.
- Räty, H., Vänskä, J., Kasanen, K., & Kärkkäinen, R. (2002). Parents Explanations of their Child's Performance in Mathematics and Reading: A Replication and Extension of Yee and Eccles. *Sex Roles*, 46, σσ. 121-127. Ανάκτηση από <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1016573627828.pdf>
- Readding, S. (2006). *The mega system: deciding, learning, connecting*. Lincoln, II: Academic Development Institute.
- Rege, M., Kjetil, T., & Votruba, M. (2011). Parental job loss and children's school performance. *The Review of Economic Studies*, 78, σσ. 1462-1489.
- Reynolds, J. R., & Pemberton, J. (2001). Rising College Expectations among Youth in the United States: A Comparison of the 1979 and 1997 NLSY. *Journal of Human Resources* (3), σσ. 703-726.

- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation M 2: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds*. California: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Robinson, R. (2016, January 06). *russiarobinson*. Ανάκτηση από [russiarobinson.wordpress.com](https://russiarobinson.wordpress.com/):  
<https://russiarobinson.wordpress.com/2016/01/06/career-development-theory-for-people-with-disabilities-self-concept-theory-and-the-theory-of-circumscription-and-compromise/>
- Robnett, R. D., & Leaper, C. (2013). Friendship groups, personal motivation, and gender in relation to high school students' STEM career interest. *Journal of Research on Adolescence*, 23(4), σσ. 652–664.
- Roderick, M., Coca, V., & Nagaoka, J. (2011). Potholes on the road to college high school effects in shaping urban students' participation in college application, fouryear college enrollment, and college match. *Sociology of Education*, 84(3), σσ. 178-211.
- Rubin, L. B. (1994). *Families on the Fault Line: America's Working Class Speaks about the family, the Economy, Race, and Ethnicity*. New York: Harper Collins.
- Ruble, D. A., & Martin, C. L. (1998). Gender Development. Στο W. Damon, & M. E. Lamb (Επιμ.), *Handbook of Child Psychology Vol. 3* (σσ. 933-1016). New York: Wiley.
- Sadler, P. M., Sonnert, G., Hazari, Z., & Tai, R. (2012). Stability and volatility of STEM career interest in high school: A gender study. *Science Education*, 96(3), σσ. 411-427.
- Sammons, P. M., Toth, K., & Sylva, K. (2016). *Oxford Universtiy Research Archive*. Ανάκτηση από [www.ora.ox.ac.uk](http://www.ora.ox.ac.uk): <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:a4a958fa-da9e-4039-a163-506f07478c81>
- Sandhu, R. (2014). Impact of school environment on self-concept. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(2), σσ. 249-251.
- Santrock, J. W. (1996). *Child Development*. Madison: Brown & Brenchmark.
- Sawitri, D. R., Creed, P. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). Longitudinal relations of parental influences and adolescent career. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3), σσ. 551-563.
- Sawitri, D. R., Creed, P. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). Parental influences and adolescent career behaviours in a collectivist cultural setting. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(2), σσ. 161-180.
- Sawitri, D. R., Creed, P. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). Parental influences and adolescent career behaviours in a collectivist cultural setting. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(2), σσ. 161-180.

- Sayres, W. (2004). Τι είναι τελικά η οικογένεια;. Στο Χ. Νόβα-Καλτσούνη (Επιμ.), *Κείμενα Κοινωνιολογίας του Γάμου και της Οικογένειας* (Χ. Νόβα-Καλτσούνη, Μεταφρ., σσ. 131-141). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Schacher, S. J., Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2005). Gay fathers expanding the possibilities for us all. *Journal of GLBT Family Studies*, 1(3), σσ. 31–52. doi:10.1300/j461v01n03\_02
- Schiamberg, L. B., & Chin, C. H. (1987). The influence of family on Educational and occupational achievement of adolescents in rural low income areas: An ecological perspective. Ανάκτηση από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282663.pdf>
- Schluz, W. (2015). Measuring the Socio-Economic Background of Students and its Effect on Achievement in PISA 2000 and PISA 2003. *Paper prepared for the annual meetings of the American Educational Research Association in San Francisco*. San Francisco. Ανάκτηση από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493510.pdf>
- Schmitt-Wilson, S., & Faas, C. (2016). Alignment of educational and occupational expectations influences on young adult educational attainment, income, and underemployment. *Social Science Quarterly*, 97(5), σσ. 1174-1188.
- Schoon, I., & Polek, E. (2011). Teenage career aspirations and adult career attainment: The role of gender, social background and general cognitive ability. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), σσ. 210-217.
- Schuette, C. T., Ponton, M. K., & Charlton, M. L. (2012). Middle school children's career aspirations: Relationship to adult occupations and gender. *Career Development Quarterly*, 60(1), σσ. 35–46.
- Schuette, C. T., Ponton, M. K., & Charlton, M. L. (2012). Middle school children's career aspirations: Relationship to adult occupations and gender. *Career Development Quarterly*, 60(1), σσ. 35–46.
- Sellami, A. (2019). Parental influence on student educational expectations: results from the 2012 Qatar Education Study. *International Journal of Higher Education*, 8(4), σσ. 189-201.
- Serra, P., Soler, S., Camacho-Miñano, M., Rey-Cao, A., & Vilanova, A. (2019, September 11). Gendered Career Choices: Paths Toward Studying a Degree in Physical Activity and Sport Science. *Frontiers in Psychology*.
- Shaffer, D. (2004). *Εξελικτική ψυχολογία. Παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελλην.



- Sherman, L., Payton, A. A., Hernandez, L., & Greenfield, P. (2016, May 31). The Power of the Like in Adolescence: Effects of Peer Influence on Neural and Behavioral Responses to Social Media. *Psychological Science*, 27(7).
- Shin, H. S., Valente, T. W., Riggs, N. R., Huh, J., Spruijt-Metz, D., Chou, C. P., & Ann Pentz, M. (2014). The interaction of social networks and child obesity prevention program effects: the pathways trial. *Obesity*, 22(6), σσ. 1520-1526.
- Simkiss, D., Snooks, H., Stallard, N., Davies, S., Thomas, M., & Anthony, B. (2010). Study protocol Measuring the impact and costs of a universal group based parenting programme: protocol and implementation of a trial. *BMC Public Health*. doi:doi: 10.1186/1471-2458-10-364
- Sipsma, H. L., Ickovics, J. R., Lin, H., & Kershaw, T. S. (2012). Future expectations among adolescents: A latent class analysis. *American Journal of Community Psychology*, 50, σσ. 169-181.
- Smith, S. L., Choueiti, M., & Pieper, K. (2015). *Inequality in 700 popular films: Examining portrayals of gender, race, & LGBT status from 2007 to 2014*. Los Angeles, CA: USC Annenberg.
- Smolak, L., Levine, M. P., & Schermer, F. (1999). Parental input and weight concerns among elementary school children. *International Journal of Eating Disorders*, 25, σσ. 263-271.
- Stacey, J., & Biblarz, T. (2001). (How) does the sexual orientation of parents matter? *American Sociological Review*(66), σσ. 159-183.
- Staksrud, E., Ólafsson, K., & Livingstone, S. (2013). Does the use of social networking sites increase children's risk of harm? *Computers in Human Behavior*, 29(1), σσ. 40-50.
- Stein, P. (1988). Family life, social class and high school achievement: A study of successful boys from White working class families. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Boston University.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent development: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, σσ. 1266-1281.
- Stenger, M. (2019, 02). *How Expectations Influence Performance*. Ανάκτηση από informED: <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/expectations-influence-performance/>
- Stieger, S., Burger, C., Bohn, M., & Voracek, M. (2013). Who commits virtual identity suicide? Differences in privacy concerns, Internet addiction, and personality between

- Facebookusers and quitters. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(9), σσ. 629-634.
- Su, R., & Rounds, J. (2015). All STEM fields are not created equal: people and things interests explain gender disparities across STEM fields. *Αποτελέσματα αναζήτησης*, 6(189).
- Subramani, C., & Venkatachalam, J. (2019, May). Parental Expectations and Its Relation to Academic Stress among School Students. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 6(2), σσ. 94-99.
- Sugarman, S. (1998). Single-Parent Families. Στο M. A. Mason, A. Skolnick, & S. Sugarman, *All our Families. New Policies for a New Century* (σσ. 13-38). New York: Oxford University Press.
- Swain, J. (2004). The resources and strategies that 10-11-years-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30(1), σσ. 167-185.
- Tamir, D., & Mitchell, L. (2012). Disclosing information about the self is intrinsically rewarding". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America-PNAS*, 109(21), σσ. 8038-8043.
- Tasker, F. (2005). Lesbian mothers, gay fathers, and their children: A review. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* (26), σσ. 224-240.
- Tasker, F., & Patterson, C. J. (2008). Research on gay and lesbian parenting: Retrospect and prospect. *Journal of GLBT Family Studies* (3), σσ. 9-34. doi:10.1300/J461v03n02\_02
- Taylor, J. M. (1996). Cultural stories: Latina and Portuguese daughters and mothers. Στο B. J. Leadbeater, & N. Way (Επιμ.), *Urban girls: Resisting stereotypes, creating identities* (σσ. 117-131). New York: New York University Press.
- Teese, R., Davies, M., Charlton, M., & Polesel, J. (1995). *Who wins at school? Girls and boys in Australian secondary education*. Melbourne: Melbourne University Department of Education Policy and Management.
- Teg, C. (2018). *Young Women's Career*. Summary Report October 2018.
- Tehlan, I. B., & Zha, A. (2018). A study of parental involvement and level of aspiration among senior secondary students. *International Journal of Advanced Education Research*, 3(2), σσ. 151-154.
- Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38(4), σσ. 615-630. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.615>

- Thapa, A. S., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*, σσ. 357-385.
- Thomas, N. (2019, May 27). Identity, Difference, and Social Technology. *Second International Handbook of Internet Research*, σσ. 1-16.
- Tidwell, L. C., & Walther, L. B. (2002). Computer-mediated Communication Effects on Disclosure, Impressions and Interpersonal Evaluations: Getting to Know One Another a Bit at a Time. *Human Communication Research, 28*(3), σσ. 317-348.
- Tillman, K. (2015). Parental Influence on College Students' Career. *University Honors Program Thesis*. Digital Commons Georgia Southern University.
- Torche, F. (2011). Is a college degree still the great equalizer? Intergenerational mobility across levels of schooling in the United States. *American Journal of Sociology, 117*, σσ. 763-807.
- Tough, P. (2016). *Helping children succeed. What works and why*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Trinidad, J. E. (2019). Understanding when parental aspirations negatively affect student outcomes: The case of aspiration-expectation inconsistency. *Studies In Educational Evaluation, 60*, σσ. 179-188.
- Trolan, L. (2016, August). Considering the influence of high school experiences on students' college aspirations. *Dissertation in Educational Policy and Leadership Studies in the Graduate College*. Iowa, USA: University of Iowa.
- Tschopp, C., Keller, A. C., & Stalder, B. E. (2015). Work or family or both? Value trajectories and their prediction over ten years. *Journal of Adolescence, 42*, σσ. 20-30.
- Turel, O., He, Q., Xue, G., Xiao, L., & Bechara, A. (2014, December). Examination on neural systems sub-serving Facebook "addiction". *Psychological Reports, 115*(3), σσ. 675-695.
- Turkle, S. (1996). Virtuality and Its Discontents Searching for Community in Cyberspace. *The American Prospect, 24*, σσ. 50-57.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Social Consequences of the Internet for Adolescents: A Decade of Research. *Current Directions in Psychological Science, 18*(1), σσ. 1-5.
- Van Vaerenbergh, Y., & Thomas, T. (2013). Response styles in survey research: A literature review of antecedents, consequences, and remedies. *International Journal of Public Opinion Research, 25*(2), σσ. 195-217.
- Wang, M. (2012). Educational and career interests in math: A longitudinal examination of the links between classroom environment, motivational beliefs, and interests. *Developmental Psychology, 48*(6), σσ. 1643-1657.

- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2015). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review. Advance online publication.*
- Way, W. L., & Rossman, M. M. (1996). *Learning to Work: How parents nurture the transition from school to work. Family matters...in school to work transition.* Barkley, CA: National Center for Research in Vocation Educational. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED391885>
- Weisgram, E. S., Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2010). Gender, values, and occupational interests among children, adolescents, and adults. *Child Development, 81*(3), σσ. 778–796.
- Weisgram, E. S., Dinella, L. M., & Fulcher, M. (2011). The role of masculinity/femininity, values, and occupational value affordances in shaping young men's and women's occupational choices. *Sex Roles, 65*(3-4), σσ. 243–258.
- Wells, R. S., Seifert, T. A., Padgett, R. D., Park, S., & Umbach, P. D. (2011). Why do more women than men want to earn a four-year degree? Exploring the effects of gender, social origin, and social capital on educational expectations. *The Journal of Higher Education, 82*(1), σσ. 1-32.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32*, σσ. 493-568.
- White, J. M. (1991). *Dynamics of Family Development: A Theoretical Perspective.* New York: The Guilford Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*, σσ. 265–310.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), σσ. 377-397.
- Williams, M. (2016, March). Making It: The Role of School-Based Intervention in Shaping Educational Aspirations Expectations and Achievement Among High School Students. *dissertation Department of Sociology.* Union College.
- Willingham, W. W., & Cole, N. S. (1997). *Gender and fair Assesemnt.* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wilson, K., Fornasier, S., & White, K. M. (2010). Psychological Predictors of Young Adults' Use of Social Networking Sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking,* σσ. 173-177.
- Wiswall, M. & Zafar, B. (2016, April 18). Preference for the Workplace, Human Capital, and Gender. *NBER Working Paper.* Ανακτήθηκε από <https://ssrn.com/abstract=2766158>

- Wong, B. (2015). Careers ‘from’ but not ‘in’ science: Why are aspirations to be a scientist challenging for minority ethnic students? *Journal of Research in Science Teaching*, 52(7), σσ. 979–1002.
- Woods, P., & Hammersley, M. (1994). *Gender and ethnicity in school, ethnographic acΣυχνότητα*. London: Routledge.
- Woolfolk, A. (2005). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. (Ε. Μακρή - Μπότσαρη, Επιμ.) Αθήνα: Έλλην.
- Yamamoto, Y., & Hosokawa, S. (2017). Maternal aspirations and expectations of their children’s educational attainment in Japan: Relations to gender and mothers’ educational levels. *International Psychology Bulletin*, 3, σσ. 25-33.
- Yau, J. Y., & Reich, S. M. (2017, May). Are the Qualities of Adolescents’ Offline Friendships Present in Digital Interactions? *Adolescent Research Review*, 3(5/6).
- Yuen, L. H. (2011). Enhancing home - school collaboration through children's expression. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), σσ. 147-158.
- Yuping, Z. (2011). Influence of Home Environment on Children’s Schooling: From Teacher’s Perspective. *Working paper*. Gansu Survey of Children and Families.
- Zhang, Y. (2014). Educational expectations, school experiences and academic achievements: A longitudinal examination. *Gansu Survey of Children and Families Papers*. Scholarly Commons University of Pennsylvania.
- Zywica, J., & Danowski, J. (2008). The Faces of Facebookers: Investigating Social Enhancement and Social Compensation Hypotheses; Predicting Facebook and Offline Popularity from Sociability and Self-esteem, and Mapping the Μέσος όροσings of Popularity with Semantic Networks. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(1), σσ. 1-34.
- Αθανασίου, Χ. (2002). *Νέες Γυναίκες με Πανεπιστημιακή Μόρφωση και η Συμφιλίωση της Ιδιωτικής και της Δημόσιας Σφαίρας στο Σχεδιασμό της Ενήλικης Ζωής*. (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Αρχοντόγλου, Α. (2005). *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης: Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΑΙΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ασλανίδου, Σ., & Μενεξές, Γ. (2008). Νεότητα και Ίντερνετ: Χρήση και Εφαρμογές στο Σπίτι. *Υπολογιστές και Εκπαίδευση*, 51 (3), σσ. 1375-1391.
- Βάμβουκας, Μ. (1992). *Η αναγνώριση των σημασιακών σχέσεων των λέξεων από μαθητές δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, & Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, (Επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη* (σσ. 586-620). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γαλάνη, Α. (2011). *Η επίδραση των χαρακτηριστικών της πολύτεκνης και μη πολύτεκνης οικογένειας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων .
- Γεώργας, Δ. (2000). Η ψυχοδυναμική της οικογένειας στην Ελλάδα: Ομοιότητες και διαφορές με άλλες χώρες. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης/ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας, Δ. (2012). Ο Μετασχηματισμός της Ελληνικής Οικογένειας. Στο Χ. Χατζηχρήστου, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο* (σσ. 24-62). Αθήνα: Πεδίο.
- Γεωργιάς, Δ., Γκάρη, Α., & Μυλωνάς, Κ. (2004). Σχέσεις με συγγενείς στην ελληνική οικογένεια. Στο Λ. Μ. Μουσούρου, & Μ. Στρατηγάκη, *Ζητήματα Οικογενειακής Πολιτικής. Θεωρητικές Αναφορές και Εμπειρικές Διερευνήσεις* (σσ. 189-226). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, σσ. 347-585.
- Γεωργίου, Σ. (2005). *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2012). Γονική εμπλοκή και ανάπτυξη του παιδιού. Στο Χ. Χατζηχρήστου, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο* (σσ. 44-62). Αθήνα: Πεδίο.
- Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (2002). *Η τέχνη να είσαι γονιός*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γιαβρίμης, Π., & Παπάνης, Ε. (2009). Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας: Η άποψη των εκπαιδευτικών και των φοιτητών καθηγητικών σχολών. Στο Π. Γιαβρίμης, Ε. Παπάνης, & Μ. Ρουμελιώτου, *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σιδεράς.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (1997). Αξιολογικές κρίσεις και προσδοκίες Κοριτσιών και Αγοριών Εφηβικής Ηλικίας για τα Βασικά Χαρακτηριστικά της Επαγγελματικής Απασχόλησης. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, & Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σσ. 667-678). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης-Αυτοεκτίμησης μαθητών Στ' Δημοτικού και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 128-143.
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Συνεργασία Εκπαιδευτικών- Οικογένειας*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. ΙΔΕΚΕ.
- Γιώτσα, Α. (2004). Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας: Ομοιότητες και διαφορές με τη μορφή της οικογένειας σε άλλες χώρες. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, σσ. 25-41. doi:10.12681/jret.962
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (10), σσ. 74-83.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουβιάς, Δ. (2010). Διαχρονική Εξέλιξη των Ανισοτήτων Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (1993-2004): Ενδείξεις για Αντιστροφή των Τάσεων μετά την Εφαρμογή της «Μεταρρύθμισης Αρσένη». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, Β' (Γ')*, σσ. 99-146.
- Γωνιδά-Μπαμνίου, Ε., Δεληγιάννη.-Κουϊμτζή, Β., Κιοσέογλου, Γ., Ψάλτη, Α., Κουϊμτζή, Ε., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2008). *Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Επιλογές Εφήβων: Διερεύνηση των αντιλήψεων στα θέματα ισότητας των δύο φύλων της ελληνικής σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς)*. Έκθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε εθνικό επίπεδο (Τόμ. Α). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δαλακούρα, Κ. (2012). Λόγοι για την Εκπαίδευση στα Ελληνικά Γυναικεία Περιοδικά του Οθωμανικού Χώρου (19ος αι.–1906): Η Γυναικεία Λαϊκή Εκπαίδευση. *Μνήμων* (31), σσ. 115-150.
- Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β., & Κυρίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Β., Μαζηρίδου, Ε., & Κιοσέογλου, Γ. (2003). Οι προσδοκίες των γονέων για τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο. Στο *Επιστημονική*

- Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας* (Τόμ. Ε', σσ. 189-211). Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων ΑΠΘ / Art of Text.
- Δεληλίγκα, Σ. (2015). *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τον γονεϊκό τύπο και το γονεϊκό στρες*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Δελιγιάννη - Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2005). *Μεγαλώνοντας ως Αγόρι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δερβίσης, Ν. (1984). *Ψυχολογία και Οδηγητική της Προσωπικότητας του Αναπτυσσόμενου Ανθρώπου*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Δημητρίου, Α. (1994). Εξελικτική Ψυχολογία: Η επιστήμη της συνεξέλιξης. Στο Φ. Τσαλίκου (Επιμ.), *Η ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα* (σσ. 195-204). Αθήνα: Πλέθρον.
- Διαμαντόπουλος, Α. (1995). *Αισθάνομαι: Η ψυχή στην οικογένεια*. Ναύπακτος: Αυτοέκδοση.
- Διαμαντόπουλος, Π. (1995). *Βασικά θέματα σχολικής παιδαγωγικής και μεθοδολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δραγώνα, Θ., & Ντάβου, Μ. (1990). *Εφηβεία: Προσδοκίες και αναζητήσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ζαφειρόπουλος, Κ., & Μυλωνάς, Ν. (2018). *Στατιστική με SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Θάνος, Θ., & Μπουνά, Α. (2016). (Ανα)παραγωγή και (Εν)δυνάμωση των έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο μέσα από άτυπες διαδικασίες. *Κοινωνιολογική Επιθεώρηση*, σσ. 101-128.
- Θεοδοροπούλου, Ε., & Αποστολόπουλος, Κ. (2003). *Κοινωνιολογία της Οικογένειας*. Αυτοέκδοση
- Καζάζη, Μ. Γ. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Κοινωνικοποίηση - Εκπαίδευση. Η Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Καϊλα, Μ. (1996). Σχολική Αποτυχία. Στο Συλλογικό, *Η Σχολική Αποτυχία. Από την Οικογένεια του Σχολείου στο Σχολείο της Οικογένειας* (σσ. 168-175). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή - Αζίζι, Α. (1989). *Αυτογνωσία - Αυτοανάλυση και Αυτοέλεγχος*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Καλεράντε, Ε. (2015). Επανεγγράφοντας το θεσμό της οικογένειας στην Ελλάδα, την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Στο Π. Κυπριανός, & J.-P. Pouriots (Επιμ.), *Οικογένεια, Σχολείο, Τοπικές κοινωνίες* (σσ. 71-83). Πάτρα: Opportuna.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, σσ. 39-48.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.



- Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσανέβας, Θ. (2004). *Επαγγέλματα του μέλλοντος και του παρελθόντος: Προοπτικές επαγγελματιών στην Ελλάδα και στις 13 περιφέρειές της και επαγγελματικός προσανατολισμός* (4<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κατσίλης, Ι., & Λώλου, Χ. (1999). Επίδραση σημαντικών άλλων και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Στο Συλλογικό Έργο, *Ελληνική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (Τόμ. Α', σσ. 511-517). Αθήνα: Ατραπός.
- Καυάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κεφάλα, Μ. (1981). Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών*, 39, σσ. 50-56.
- Κιούση, Ε., Φλωράκος, Γ. & Παπακίτσος, Ε. (2017). Στερεότυπα Φύλου και Επιλογή Σπουδών Ανάλογα με το Φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1), 95-111
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (1988). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: ΑΘΗΝΑ.
- Κογκίδου, Δ. (1995). *Μονογονεϊκές Οικογένειες. Πραγματικότητα-Προοπτικές-Κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α. Α. Λιβάνη.
- Κογκίδου, Δ. (2004). Φύλο και Αναλυτικά Προγράμματα: Η «Υπόσχεση» των Γυναικείων Σπουδών στα Ελληνικά Πανεπιστήμια στο 21ο αιώνα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (σσ. 256-263). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι., & Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοτσούλης, Μ. (1998). Προσδιορισμός των μηχανισμών παρέμβασης του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επίδοση των μαθητών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, σσ. 83-99.
- Κρίβας, Σ. (2007). Προβλήματα/Δυσλειτουργίες – Θετικά Αναπτυξιακά Στοιχεία στην Οικογένεια. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης, Σ. Κρίβας, Α. Μπρούζος, & Ε. Α., *Ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο: Συσχετισμός οικογενειακού - Κοινωνικού και Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του Παιδιού. Για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Κυπριανός, Π., Χριστοδούλου, Μ., & Λαβιδάς, Κ. (2013). Διερευνώντας τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας στις επαγγελματικές επιλογές των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Π. Κυπριανός, & J.-P. Pourtos (Επιμ.), *Οικογένεια, Σχολείο, Τοπικές Κοινωνίες* (σσ. 209-225). Πάτρα: Opportuna.

- Κυρίτσης, Δ., & Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην εμπλοκή τους στη μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (51), σσ. 121-139.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. & Κωνσταντίνου, Ι. (2017), Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη, Αθήνα: Gutenberg.
- Λάππα, Κ., & Βαρδούλης, Α. (2006). Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση. *Επιστήμες της Αγωγής*, σσ. 169-176.
- Μαζηρίδου, Ε. (2001). *Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: Η επίδραση του φύλου του παιδιού και του φύλου του γονέα*. (Διπλωματική Εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Τμήμα Ψυχολογίας.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1997). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ., Καραθανάση, Α., & Μπότου, Α. (2008). *Συμβουλευτική γονέων για ένα ευτυχημένο αύριο των παιδιών μας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012). Διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία: η σημασία τους για την οικογένεια και το σχολείο. Στο Χ. Χατζηχρήστου, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα Ανάπτυξης και Προσαρμογής των Παιδιών στην Οικογένεια και στο Σχολείο* (σσ. 100-126). Αθήνα: Πεδίο.
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά Στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: Όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου, & Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. ΚΕΘΙ.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1998). Μονογονεϊκές οικογένειες: Σύγχρονες τάσεις και διλήμματα πολιτικής: συγκριτική επισκόπηση ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. doi:<https://doi.org/10.12681/grsr.726>

- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (2010). Νέες μορφές οικογένειας. Τάσεις και εξελίξεις στη σύγχρονη Ελλάδα. *Εγκέφαλος*, 47(2), σσ. 55-66. Ανάκτηση Μάρτιος, 2021, από <http://www.encephalos.gr/full/47-2-02g.htm>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Η σχολική τάξη* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσανιώτης, Ν. (1998). *Εμείς και το παιδί μας*. Αθήνα: Χριστάκης.
- Μετοχιανάκης, Η. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Γενική Θεώρηση*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.
- Μισέλ, Α. (2000). *Κοινωνιολογία της Οικογένειας και του Γάμου* (6<sup>η</sup> έκδ.). (Λ. Μ. Μουσούρου, Επιμ., & Λ. Μ. Μουσούρου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. Σ. (2015). *Κοινωνιολογία & Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην Κοινωνιολογική Διερεύνηση της Εκπαίδευσης και της Εκπαιδευτικής Πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μιχάλης, Η. (2006). Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική επίδοση των μαθητών. *Πρακτικά συνεδρίου: Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Ιωάννινα.
- Μονεμβασιώτη, Κ.-Μ. (2018). Η αριστεία ως κίνητρο στην εκπαίδευση: Απόψεις μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ιωαννίνων. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Διαθέσιμο από Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μουσούρου, Λ. (2006). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας* (9<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσταίρας, Π. (2004). Κοινωνικό κεφάλαιο και προσδοκίες των μαθητών. (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Μπαμπάλης, Θ. (2003). *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών: ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην οικογένεια και το σχολείο* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λέξικολογίας.
- Μπεζεβέγκης, Η. (2006). Οικογένεια και Παιδί. Στο Δ. Γεωργιάς, Η. Μπεζεβέγκης, & Α. Γιώτσα (Επιμ.), *Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας* (σσ. 51-102). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ανακτήθηκε από [https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2012/10/8\\_meros.pdf](https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2012/10/8_meros.pdf)
- Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπούνα, Α. (2019). *Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας*. Αθήνα: Πεδίο.

- Μπράτιτσης, Θ., Καρασπύρου, Ι., & Κυρίδης, Α. (2010). Ιστοχώροι Κοινωνικής Δικτύωσης: Απόψεις Εφήβων για Ζητήματα Ασφαλείας και Ενημέρωσης. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/85.pdf>
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α., Εμβαλωτής, Α., Κρίβας, Σ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2007). *Συσχετισμός οικογενειακού, κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Μπρούμου, Γ. (2014). *Αλλαγές στη μορφή της οικογένειας & ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων*. Ιωάννινα: Bookstars.
- Μυλωνάκου - Κέκε, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου- Οικογένειας και Κοινότητας. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μυλωνάκου-Κέκε, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Αρμός.
- Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2005). *Θεωρητικά Ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο Σχολείο. Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα - Καλτούνη, Χ. (2018). *Οικογένεια και Οικογενειακές Σχέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2007). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). *Κείμενα κοινωνιολογίας του Γάμου και της Οικογένειας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια. Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παππά, Β. (2006). *Επάγγελμα Γονέας. Ψυχολογικοί Τύποι Γονέων και Συμπεριφορά Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron*. Θεσσαλονίκη: Κυριακής.

- Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/4744>
- Πρεσβέλου, Κ., & Ρήγα, Α.-Β. (2013). *Η οικογένεια στη Δυτική Ευρώπη και την Ελλάδα 1910-2010*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2007). Ελληνική Οικογένεια: Εξελίξεις και Προοπτικές. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης, Σ. Κρίβας, Α. Μπρούζος, & Εμβαλωτής Α., *Ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο: Συσχετισμός οικογενειακού - Κοινωνικού και Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του Παιδιού. Για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2009). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες* (9<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρήγα, Α.-Β. (2006). *Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για την οικογένεια σήμερα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρούσσοι, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2020). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες με τη χρήση του SPSS και του R*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Ρουφογάλη, Α., & Πουρκός, Α. Μ. (2019). Διαδίκτυο και εφηβεία: ζητήματα κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας και διαχείρισης των συναισθημάτων. Στο Α. Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Σώμα, Βίωμα, Ταυτότητα και Διαδικασίες Κοινωνικοποίησης και Μάθησης* (σσ. 293-336). Αθήνα: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σάλμοντ, Ε. (2004). *Συμβουλευτική οικογένειας ατόμων με ειδικές ανάγκες - Πρόιμη παρέμβαση: η περίπτωση της κώφωσης* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Σειτίδου, Ε., & Φωτοπούλου, Ι. (2012). Παράγοντες που Επηρεάζουν τη Χρήση Υπηρεσιών Κοινωνικής Δικτύωσης και Διερεύνηση της Αποδοχής των Ειδικών Εκδηλώσεων του Facebook. *Πτυχιακή Εργασία*. Καβάλα, Καβάλα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Καβάλας, Σχολή Διοίκησης & Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων. Ανάκτηση Ιανουάριος 2021, από <http://digilib.teiemt.gr/jspui/bitstream/123456789/603/1/022013225.pdf>
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο .

- Σιδηροπούλου, Δ. (1991). Η στάση των γονέων απέναντι στη Δευτεροβάθμια Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 18-19, σσ. 67-80.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1994). Ισότητα των φύλων, θεωρία και πράξη στον επαγγελματικό προσανατολισμό. *Νέα Παιδεία*, 71, σσ. 118-134.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1997). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: Ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, & Ζ.-Κ. Σ. (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σσ. 645-666). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Σολομωνίδου, Χ., Παπαστεργίου, Μ., & Τασιός, Α. (2007). Όψεις της σχέσης αγοριών και κοριτσιών με την τεχνολογία: αναπαραστάσεις και χρήσεις της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή. Στο Ε. Ντρενογιάννη, Φ. Σέρογλου, & Ε. Τρέσσου (Επιμ.), *Φύλο και Εκπαίδευση: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες* (σσ. 275-292). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Στατηγάκη, Μ. (2007). *Το φύλο της κοινωνικής πολιτικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τάνταρος, Σ. (2012). Το άγχος στην οικογένεια, η γονικότητα και η γονική εμπλοκή. Στο Χ. Χατζηχρήστου, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα Ανάπτυξης και Προσαρμογής των Παιδιών στην Οικογένεια και στο Σχολείο* (σσ. 63-77). Αθήνα: Πεδίο.
- Τάνταρος, Σ., Τσαμπάρλη, Α. Χ., Μπεζεβέγκης, Η., & Γεωργουλέας, Γ. (2004). *Ανθρώπινη Ανάπτυξη και Οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάτσης, Ν. (1999). *Κοινωνιολογία. Κοινωνική οργάνωση και πολιτισμικές διεργασίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Τερζής, Ν. (2002). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα – Πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζάνη, Μ. (2000). *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας* (2η έκδοση εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός- Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσαούσης, Δ. (1985). *Η κοινωνιολογία του Ανθρώπου: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσέλιου, Ε., & Eisler, I. (2005). Ένα νόμισμα με δύο πλευρές: Εθνικά στερεότυπα και ιδεολογικά διλήμματα στο λόγο ετερόφυλων ζευγαριών Ελλήνων και Άγγλων μέσα από μια συστημική προσέγγιση ανάλυσης λόγου. *Μετάλογος*, 8, σσ. 65-83.

- Τσιπλητάρης, Α. Φ. (2011). *Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού. Μια Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση στα Πλαίσια της Οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Διάδραση.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (2011). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη, *Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (Τόμ. Α', σσ. 81-155). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού, Φ. (2004). *Τα κορίτσια παίζουν. Αναπαραστάσεις του Φύλου στην Αυλή του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηγιάνη, Α. (2001, Μαρτίου 15-16). Οι Απόφοιτες Κοινωνικών Επιστημών και η Αγορά Εργασίας. *Γυναίκες και Επιστήμη: Τάσεις και Προοπτικές στην Ευρώπη*. Εθνικό Κέντρο Ερευνών και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χατζηαραλάμπους, Δ. (2020). Η Επίδραση της Δομής και της Λειτουργίας της Σύγχρονης Οικογένειας στον Γονεϊκό ρόλο και στην Ανάπτυξη του Παιδιού. Συμβουλευτική Γονέων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού* (120 & 121), σσ. 174-188.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χουντουμάδη, Α. (1994). *Παιδιά και Γονείς στο Ξεκίνημα μιας Σχέσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χουρδάκη, Μ. (1999). *Οικογενειακή Ψυχολογία*. Αθήνα: LeathersBook.
- Ψάλτη, Ν., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2007). Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες στο σχολείο: Εκπαιδευτικές επιλογές και φύλο. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, & Δ. Σακκά (Επιμ.), *Ταυτότητες φύλου στην εφηβεία: Μελετώντας τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

## Παράρτημα



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ  
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

### Οδηγός Ερωτηματολογίου

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο απευθύνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Χρησιμοποιείται ως οδηγός διερεύνησης της επίδρασης μιας σειράς χαρακτηριστικών της οικογένειας και του σχολείου στα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά και τις επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών και μαθητριών. Το ερωτηματολόγιο περιέχει μια σειρά από ερωτήσεις που αφορούν κάποια χαρακτηριστικά της καθημερινής οικογενειακής και σχολικής ζωής.

Για την πραγματοποίηση της μελέτης αυτής η συμμετοχή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι ερωτήσεις είναι απλές και δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Όλες οι ερωτήσεις συμπληρώνονται από τους μαθητές/μαθήτριες, εκτός από το προφίλ του μαθητή/μαθήτριας που συμπληρώνεται από τον/την εκπαιδευτικό κατά τη συλλογή του ερωτηματολογίου στην τάξη. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία.



**Στις παρακάτω ερωτήσεις βάλε Χ όπου σου ταιριάζει ή δώσε μια σύντομη απάντηση.**

## ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ

1. Φύλο: Αγόρι  Κορίτσι

2. Χρονιά γέννησης:

3. Ποια είναι η μητρική σου γλώσσα;

Ελληνική  Αγγλική  Γερμανική  Αλβανική

Βουλγαρική  Ρουμανική  Άλλη

4. Ποια είναι η θρησκεία σου;

Χριστιανισμός  Μουσουλμανισμός  Καθολικισμός

Άλλη

5. Η περιοχή που μένεις είναι:

Χωριό  Κωμόπολη  Πόλη  Αστικό Κέντρο

## Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΟΥ

6. Πόσων χρονών είναι ο μπαμπάς σου;

7. Πόσων χρονών είναι η μαμά σου;

8. Οι γονείς σου είναι:

Παντρεμένοι  Χωρισμένοι  Σε διάσταση  Ο ένας γονιός δε ζει

Έχω χάσει και τους δύο γονείς  Άλλο

9. Πόσα αδέρφια είστε μαζί με εσένα;

10. Κατά σειρά γέννησης εσύ είσαι:

Το πρώτο παιδί  Το δεύτερο παιδί  Το τρίτο παιδί  Το τέταρτο παιδί

Το πέμπτο παιδί  Άλλο

11. Τι σπουδές έχει κάνει ο μπαμπάς σου;

Δημοτικό  Γυμνάσιο  Λύκειο  Πανεπιστήμιο

Τεχνική / Ανώτερη Σχολή  Δεν έχει πάει καθόλου σχολείο

**12. Τι σπουδές έχει κάνει η μαμά σου;**

Δημοτικό  Γυμνάσιο  Λύκειο  Πανεπιστήμιο

Τεχνική / Ανώτερη Σχολή  Δεν έχει πάει καθόλου

**13. Πόσες ώρες τη μέρα λείπει ο μπαμπάς σου από το σπίτι;**

Καθόλου  Λίγες  Αρκετές  Σχεδόν όλη μέρα

**14. Πόσες ώρες τη μέρα λείπει η μαμά σου από το σπίτι;**

Καθόλου  Λίγες  Αρκετές  Σχεδόν όλη μέρα

**15. Δουλεύουν και οι δύο σου γονείς;**

Δουλεύουν και οι δύο  Μόνο ο μπαμπάς μου

Μόνο η μαμά μου  Κανένας από τους δύο

**16. Κατά τη γνώμη σου η οικογένειά σου:**

Έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της  Έχει πολλά χρήματα

Δεν έχει αρκετά χρήματα για να καλύψει τις ανάγκες της

**17. Οι γονείς σου διαβάζουν βιβλία στο σπίτι;**

Ναι, η μητέρα μου  Ναι, ο πατέρας μου  Ναι, διαβάζουν και οι δύο μου γονείς

Όχι δεν διαβάζει κανένας από τους γονείς μου

**18. Το σπίτι που μένει η οικογένειά σου είναι:**

A: Διαμέρισμα  Μονοκατοικία

B: Ιδιόκτητο  Ενοικιαζόμενο  Άλλο

**ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΠΟΥ ΜΕΝΕΙΣ**

19. Πόσα δωμάτια έχει το σπίτι σου;

**20. Ποιοι μένουν στο σπίτι μαζί με εσένα;**

Πατέρας  Μητέρα  Παππούς  Γιαγιά  Ανύπαντρα αδέρφια

Παντρεμένα αδέρφια  Ξαδέρφια  Άλλοι συγγενείς

21. Πόσα άτομα συνολικά μένετε στο σπίτι σου μαζί με εσένα;

22. Εσύ έχεις δικό σου δωμάτιο;

Ναι  Όχι

23. Σε ποιο χώρο του σπιτιού διαβάζεις; (Σημείωσε όσα ισχύουν)

Στο δωμάτιό μου  Στην κουζίνα  Στο σαλόνι

Στο δωμάτιο των γονιών μου  Στο χολ  Σε άλλο δωμάτιο

24. Σε ποιο χώρο του σπιτιού παίζεις;

Στο δωμάτιό μου  Στην κουζίνα  Στο σαλόνι

Στο δωμάτιο των γονιών μου  Στο χολ  Στην αυλή

Στο μπαλκόνι  Σε άλλο δωμάτιο

25. Στο σπίτι σου υπάρχει:

Βιβλιοθήκη με εξωσχολικά βιβλία  Εγκυκλοπαίδεια  Τηλέφωνο

Ηλεκτρονικός υπολογιστής  Τάμπλετ  Μουσικό όργανο

26. Το σπίτι σου διαθέτει σύνδεση στο διαδίκτυο (Internet);

Ναι  Όχι

## ΧΡΟΝΟΣ ΓΙΑ ΜΟΡΦΩΣΗ ΜΕΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

27. Μαθαίνεις κάποια ξένη γλώσσα;

Αγγλικά  Γερμανικά  Ιταλικά  Ισπανικά

Άλλη  Δεν μαθαίνω κάποια ξένη γλώσσα

28. Κάνεις ιδιαίτερα μαθήματα στα μαθήματα του σχολείου εκτός από ξένες γλώσσες;

Ναι  Όχι

29. Πόσες ώρες κάθε μέρα ασχολείσαι με το διάβασμα;

0 έως 1 ώρα  πάνω από 1 έως 2 ώρες  πάνω από 2 έως 3 ώρες

πάνω από 3 έως 4 ώρες  πάνω από 4 έως 5 ώρες  Περισσότερες από 5 ώρες

**30. Πόσες ώρες την εβδομάδα μαθαίνεις κάποια ξένη γλώσσα ;**

0 έως 1 ώρα  πάνω από 1 έως 2 ώρες  πάνω από 2 έως 3 ώρες   
 πάνω από 3 έως 4 ώρες  πάνω από 4 έως 5 ώρες  Περισσότερες από 5 ώρες

**31. Μαθαίνεις κάποιο μουσικό όργανο;**

Ναι  Όχι

**32. Οι γονείς σου σε βοηθάνε στα μαθήματα του σχολείου;**

Ναι, με βοηθάει η μητέρα μου  Ναι, με βοηθάει ο πατέρας μου   
 Ναι, με βοηθάνε και οι δύο γονείς μου  Όχι, δεν με βοηθά κανένας από τους δύο

**33. Σε βοηθάει κάποιος άλλος στα μαθήματα;**

Ναι  Όχι

Αν ναι ποιος ή ποια;

**ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΧΡΟΝΟΣ****34. Τι κάνεις στον ελεύθερο χρόνο; (Σημείωσε όσα ισχύουν)**

Διαβάζω  Βλέπω τηλεόραση  Παίζω στην γειτονιά μου   
 Κάθομαι στον υπολογιστή  Παίζω στο tablet μου   
 Ασχολούμαι με τα μέσα κοινωνική δικτύωσης ( Facebook, viber, twitter κ.α.)   
 Μιλώ στο τηλέφωνο  Άλλο

**35. Από τις παρακάτω δραστηριότητες σημείωσε αυτές που προτιμάς περισσότερο από όλες.**

Αθλήματα  Βόλτες  Διαδίκτυο (Internet)  Μέσα κοινωνικής δικτύωσης  
 (Facebook, twitter, Instagram κ.α.)  Παιχνίδι στο σπίτι με φίλους / φίλες   
 Διάβασμα ενός βιβλίου

**ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ / ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ****(Facebook, Twitter, Instagram, Viber Messenger κ.α.)****36. Πόσο χρόνο συνολικά τη μέρα ξοδεύεις στον ηλεκτρονικό υπολογιστή;**

0 έως 1 ώρα  πάνω από 1 έως 2 ώρες  πάνω από 2 έως 3 ώρες   
 πάνω από 3 έως 4 ώρες  πάνω από 4 έως 5 ώρες  πάνω από 5 ώρες

**37. Πόσο χρόνο συνολικά τη μέρα ξοδεύεις και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, twitter, Instagram κ.α.);**

0 έως 1 ώρα  πάνω από 1 έως 2 ώρες  πάνω από 2 έως 3 ώρες   
 πάνω από 3 έως 4 ώρες  πάνω από 4 έως 5 ώρες  πάνω από 5 ώρες

**38. Πόσες ώρες κάθε μέρα βλέπεις τηλεόραση;**

0 έως 1 ώρα  πάνω από 1 έως 2 ώρες  πάνω από 2 έως 3 ώρες   
 πάνω από 3 έως 4 ώρες  πάνω από 4 έως 5 ώρες  πάνω από 5 ώρες

**39. Πόσες ώρες κάθε μέρα ασχολείσαι με αθλητικές δραστηριότητες;**

0 έως 1 ώρα  πάνω από 1 έως 2 ώρες  πάνω από 2 έως 3 ώρες   
 πάνω από 3 έως 4 ώρες  πάνω από 4 έως 5 ώρες  πάνω από 5 ώρες

**40. Εσύ έχεις το δικό σου κινητό τηλέφωνο;**

Ναι  Όχι

**41. Χρησιμοποιείς κάποιο από τα παρακάτω μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Social Media);**

Facebook  Twitter  Viber Messenger  WhatsApp Messenger   
 Skype  Instagram  Άλλο

**42. Έχεις λογαριασμό σε κάποιο από τα παρακάτω μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Social Media);**

Facebook  Twitter  Viber Messenger  WhatsApp Messenger   
 Skype  Instagram  Άλλο

43. Εάν έχεις λογαριασμό σε κάποιο από τα παραπάνω μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Social Media), πήρες την άδεια από τους γονείς σου πριν τον δημιουργήσεις;

Ναι  Όχι

44. Ανεβάζεις φωτογραφίες, βίντεο, κάνεις σχόλια στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, twitter, Instagram κ.α. ) ;

Πολύ συχνά  Συχνά  Μερικές φορές  Ποτέ

45. Πιστεύεις ότι μαθαίνεις πράγματα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, twitter, Instagram κ.α.) που θα σε βοηθήσουν στην επίδοσή σου στο σχολείο και γενικότερα στη ζωή σου ;

Ναι  Όχι

46. Πιστεύεις πως μέσα από τη χρήση του διαδικτύου (Internet) μαθαίνεις πράγματα που θα σε βοηθήσουν στην επίδοσή σου στο σχολείο και γενικότερα στη ζωή σου ;

Ναι  Όχι

47. Έχεις μιλήσει με τους γονείς σου για το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τους κινδύνους που τυχόν αυτά κρύβουν;

Μια φορά  Συχνά  Ποτέ

48. Έχεις μιλήσει με τον δάσκαλο / τη δασκάλα σου για το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, twitter, Instagram κ.α.) και τους κινδύνους που τυχόν αυτά κρύβουν;

Μια φορά  Συχνά  Ποτέ

### ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

49. Πώς είναι οι σχέσεις σου με τη μητέρα σου;

Πολύ καλές  Πότε καλές, πότε κακές  Κακές  Πολύ κακές

50. Πώς είναι οι σχέσεις σου με τον πατέρα σου;

Πολύ καλές  Πότε καλές, πότε κακές  Κακές  Πολύ κακές

51. Πώς είναι οι σχέσεις ανάμεσα στους γονείς σου;

Πολύ καλές  Πότε καλές, πότε κακές  Κακές  Πολύ κακές

**52. Πώς αντιμετωπίζει η μητέρα σου την πρόοδό σου στο σχολείο;**Απαιτεί να αριστεύω  Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς Δεν την ενοχλούν οι βαθμοί  Δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς **53. Πώς αντιμετωπίζει ο πατέρας σου την πρόοδό σου στο σχολείο;**Απαιτεί να αριστεύω  Απαιτεί να έχω καλούς βαθμούς Δεν τον ενοχλούν οι βαθμοί  Δεν ασχολείται καθόλου με τους βαθμούς **54. Πόσο συχνά τσακώνεσαι με τον πατέρα σου;**Μερικές φορές  Πολύ συχνά  Ποτέ  Κάθε μέρα **55. Πόσο συχνά τσακώνεσαι με την μητέρα σου;**Μερικές φορές  Πολύ συχνά  Ποτέ  Κάθε μέρα **56. Πώς προσπαθεί να σε πείσει ο πατέρας σου να κάνεις κάτι;**Με συζήτηση  Με φωνές  Με απειλές  Με ανταλλάγματα Με τιμωρίες  Με ξύλο **57. Πώς προσπαθεί να σε πείσει η μητέρα σου να κάνεις κάτι;**Με συζήτηση  Με φωνές  Με απειλές  Με ανταλλάγματα Με τιμωρίες  Με ξύλο **58. Τι ώρα κοιμάσαι συνήθως το βράδυ;****59. Πώς θα χαρακτήριζες τη μητέρα σου; (Σημείωσε όσα ισχύουν)**Αυστηρή  Τρυφερή  Βίαη  Στοργική Καταπιεστική  Καλή μητέρα **60. Πώς θα χαρακτήριζες τον πατέρα σου; (Σημείωσε όσα ισχύουν)**Αυστηρό  Τρυφερό  Βίαιο  Στοργικό Καταπιεστικό  Καλό πατέρα

**ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΣΠΟΥΔΕΣ**

**61. Θα πρέπει να πας πανεπιστήμιο για να κάνεις τη δουλειά που θέλεις όταν μεγαλώσεις;**

Ναι  Όχι

**62. Οι γονείς σου θέλουν να σπουδάσεις στο πανεπιστήμιο;**

Μόνο η μητέρα μου θέλει να σπουδάσω στο πανεπιστήμιο

Μόνο ο πατέρας μου θέλει να σπουδάσω στο πανεπιστήμιο

Και οι δύο γονείς μου θέλουν να σπουδάσω στο πανεπιστήμιο

Δεν τους ενδιαφέρει το αν θα σπουδάσω

Δεν θέλουν να σπουδάσω

**63. Σε ποιο μάθημα πιστεύεις ότι τα πας καλύτερα;**

Γλώσσα  Μαθηματικά  Φυσικά  Ιστορία

Εικαστικά  Μουσική  Γυμναστική

**64. Πιστεύεις πως για να σπουδάσει κάποιος στο πανεπιστήμιο χρειάζεται κυρίως:**

Να τον βοηθήσουν αρκετά οι γονείς του  Να είναι πολύ έξυπνος

Να είναι άριστος μαθητής  Να έχει πολλά λεφτά

**65. Θες να σπουδάσεις στο πανεπιστήμιο όταν μεγαλώσεις;**

Ναι  Όχι

**ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ**

**66. Θα ήθελες να ακολουθήσεις το επάγγελμα των γονιών σου;**

Ναι, της μητέρας μου  Ναι, του πατέρα μου  Όχι

**67. Ο πατέρας σου θέλει να κάνεις την ίδια δουλειά με εκείνον όταν μεγαλώσεις;**

Ναι  Όχι



68. Η μητέρα σου θέλει να κάνεις την ίδια δουλειά με εκείνη όταν μεγαλώσεις;

Ναι  Όχι

69. Τι σου λέει η μητέρα σου να γίνει όταν μεγαλώσεις;

70. Τι σου λέει ο πατέρας σου να γίνει όταν μεγαλώσεις;

71. Τι θέλεις να γίνεις όταν μεγαλώσεις;

### Προφίλ Μαθητή / Μαθήτριας

Συμπληρώνεται αυστηρά από τον / την Εκπαιδευτικό κατά τη συλλογή του ερωτηματολογίου

72. Η επίδοση του μαθητή / της μαθήτριας στα μαθήματα είναι:

Κακή  Καλή  Αρκετά καλή  Πολύ καλή  Άριστη

73. Αξιολογείστε τα παρακάτω ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή / της μαθήτριας:

	Καθόλου	Λίγο	Πολύ
Ανάπτυξη πρωτοβουλίας			
Συνεργάσιμος/η			
Πειθαρχία			
Αυτοπεποίθηση			
Υπακοή			
Ηγετική προσωπικότητα			
Δημοφιλής στην παρέα			