

**ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**Η Τιμωρία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση : Αναπαραστάσεις ,
Πρακτικές και Κοινωνιογνωστικές Συνέπειες**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Σαφελά Αγγελική-Βαρβάρα

Αθήνα , 2020

Τριμελής Επιτροπή

Παπαστάμου Στάμος , ομότιμος Καθηγητής Πειραματικής Κοινωνικής Ψυχολογίας ,
Τμήμα Ψυχολογίας , Πάντειο Πανεπιστήμιο

Μέλλον Ρόμπερτ , Καθηγητής Κλινικής Ψυχολογίας με Πειραματικές Προσεγγίσεις
Συμπεριφοράς , Τμήμα Ψυχολογίας , Πάντειο Πανεπιστήμιο

Προδρομίτης Γεράσιμος , Καθηγητής Πειραματικής Κοινωνικής Ψυχολογίας , Τμήμα
Ψυχολογίας , Πάντειο Πανεπιστήμιο

Copyright © Σαφελά Αγγελική-Βαρβάρα , 2020

All rights reserved . Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος .

Απαγορεύεται η αντιγραφή , αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής
διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής , για εμπορικό σκοπό . Επιτρέπεται η
ανατύπωση , αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό , εκπαιδευτικής ή
ερευνητικής φύσης , υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να
διατηρείται το παρόν μήνυμα . Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής
διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα .

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και
Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα .

*Στη μητέρα μου ,
Σοφία ...*

Ευχαριστίες

*Ευχαριστώ «εκ βάθους ψυχής» ,
τους δασκάλους μου και καθηγητές ψυχολογίας
του Παντείου Πανεπιστημίου ,
Παπαστάμον Στάμο ,
Μέλλον Ρόμπερτ και
Προδρομίτη Γεράσιμο ,
για την εμπιστοσύνη που έδειξαν στο πρόσωπό μου ,
την ενθάρρυνση και την υποστήριξη ,
που μου παρείχαν
σε όλη τη διάρκεια του πονήματός μου αυτού...*

Περιεχόμενα

Ευρετήριο Πινάκων	7
Ευρετήριο Γραφημάτων	7
Περίληψη	8
Abstract	10
Εισαγωγή	12
Κεφάλαιο πρώτο	13
1. Η Πειραματική Ανάλυση της Συμπεριφοράς	13
1.1 Προκαλούμενη Συμπεριφορά : Η αιτιώδης σχέση Ερεθίσματος – Αντίδρασης	13
1.2 Ανεξάρτητα και Εξαρτημένα Αντανακλαστικά	14
1.3 Διαδικασία Απόσβεσης Εξαρτημένων Αντανακλαστικών	15
1.4 Συντελεστική Συμπεριφορά : Η αιτιώδης σχέση δράσεων και ερεθισμάτων	17
1.5 Διαφορές μεταξύ Προκαλούμενης και Συντελεστικής Συμπεριφοράς	18
1.6 Η Αρχή της Ενίσχυσης : Συντελεστική Συμπεριφορά και Ενισχυτικό Ερέθισμα	19
1.6.1 Παράδειγμα διαμόρφωσης συντελεστικής συμπεριφοράς : τα διακριτικά ερεθίσματα	20
1.6.2 Η Εξάλειψη της Ενίσχυσης : Η Διαδικασία Εξάλειψης των συνεπειών των δράσεων	21
1.6.3 Είδη των ενισχυτών	22
1.6.4 Θετική Ενίσχυση ή Θετικός ενισχυτής	24
1.6.5 Αρνητική Ενίσχυση ή Αρνητικός ενισχυτής	24
1.7 Τιμωρία : Θετική Τιμωρία – Αρνητική Τιμωρία	25
1.7.1 Πιθανές επιδράσεις της τιμωρίας	26
Κεφάλαιο δεύτερο	28
2. Θετική Ενίσχυση και Τιμωρία στην α΄ θμια εκπαίδευση : Αναπαραστάσεις ,	28
Πρακτικές και Κοινωνιογνωστικές συνέπειες	28
2.1 Η έννοια της αναπαραστάσης	28
2.2. Θετική ενίσχυση και Τιμωρία στην α΄ θμια εκπαίδευση	29
2.3 Αμοιβές και Ποινές στην α΄ θμια εκπαίδευση	33
2.4 Πρακτικές Θετικής Ενίσχυσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη	38
Κεφάλαιο τρίτο	41
3. Οι συναρτήσεις ενίσχυσης ως πρακτικές εκπαιδευτικής παρέμβασης των γονέων	41
3.1 Παιδική ηλικία και Φόβοι	44
3.2 Παιδική Ηλικία και Αγχώδεις Διαταραχές	48
3.2.1 Η ελληνική εκδοχή του SCAS	49

3.2.2 Η χρήση της ελληνικής έκδοσης της κλίμακας PCSB (Parental Contingencies for School-related behavior) και της κλίμακας SCAS;Spence (Spence Children's Anxiety Scale , 1999) .	51
4. Αξίες	53
4.1 Συναρτήσεις ενίσχυσης και αξίες	53
4.2 Αξίες και περιεχόμενο	54
4.3 Οι βασικές Αξίες του Schwartz	54
4.4 Η δομή των Αξιών	56
4.5 Φύλο και Αξίες	57
4.6 Ηλικία και Αξίες	58
4.7 Εκπαίδευση και Αξίες	58
4.8 Θρησκευτικότητα και Αξίες	59
4.9 Παιδική ηλικία και Αξίες	59
Κεφάλαιο πέμπτο	61
5. Σκοπός και Υποθέσεις της έρευνας	61
5.1 Σκοπός της έρευνας	61
5.2 Υποθέσεις της έρευνας	62
Κεφάλαιο έκτο	64
6. Μεθοδολογία	64
6.1 Το δείγμα της έρευνας : Οι Συμμετέχοντες	64
6.2 Οι Μετρήσεις και οι Κλίμακες	64
6.2.1 Κλίμακα συναρτήσεων γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης (PCSB)	64
6.2.2 Το ελληνικό Ερωτηματολόγιο Φόβων (FSSC-GR)	67
6.2.3 Το ελληνικό ερωτηματολόγιο Παιδικού Άγχους (SCAS-GR)	72
6.2.4 Η κλίμακα μέτρησης βασικών αξιών του Schwartz	75
Κεφάλαιο έβδομο	78
7 . Αποτελέσματα	78
7.1 Συσχετίσεις μεταβλητών συναρτήσεων ενίσχυσης και φόβων	78
7.2 Πρόβλεψη φόβων από τις συναρτήσεις ενίσχυσης	79
7.3 Συσχετίσεις μεταβλητών συναρτήσεων ενίσχυσης και αγχωδών διαταραχών	80
7.4 Πρόβλεψη αγχωδών διαταραχών από τις συναρτήσεις ενίσχυσης	81
7.5 Συσχετίσεις μεταβλητών συναρτήσεων ενίσχυσης και αξιών	82
7.6 Πρόβλεψη αξιών από τις συναρτήσεις ενίσχυσης	83
Κεφάλαιο 8	84

Συζήτηση	84
8.1 Πρόβλεψη φόβων από τις συναρτήσεις ενίσχυσης.....	84
8.2 Πρόβλεψη αγχωδών διαταραχών από τις συναρτήσεις ενίσχυσης	87
8.3 Πρόβλεψη αξιών από τις συναρτήσεις ενίσχυσης.....	89
Κεφάλαιο ένατο.....	91
9.1 Συναρτήσεις ενίσχυσης και φόβοι : ο διαμεσολαβητικός ρόλος των κοινωνικών αξιών	91
9.2 Έλεγχος Διαμεσολάβησης αξιών : Αποτελέσματα	92
9.3 Έλεγχος διαμεσολάβησης κοινωνικών αξιών : Συζήτηση	95
Συμπεράσματα	97
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	104
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	105
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	125
1.Κλίμακα PCSB : Parental Contingencies for School – Related Behavior	126
2.Κλίμακα SCAS – GR	129
3.Κλίμακα FSSC – GR	131
4.Κλίμακα αξιών του Schwartz	135

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1. Πρόβλεψη φόβων από τις συναρτήσεις ενίσχυσης	79
Πίνακας 2. Πρόβλεψη αγχωδών διαταραχών από τις συναρτήσεις ενίσχυσης.....	81
Πίνακας 3. Πρόβλεψη αξιών από τις συναρτήσεις ενίσχυσης.....	83

Ευρετήριο Γραφημάτων

Γράφημα 1. ΦΟΒΟΙ ΣΥΝΟΛΙΚΑ	92
Γράφημα 2 . ΦΟΒΟΙ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ	93
Γράφημα 3. ΦΟΒΟΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ.....	94

Περίληψη

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας αποτελεί η χρήση των συναρτήσεων ενίσχυσης : τιμωρία/αρνητική ενίσχυση , θετική ενίσχυση αλλά και η αδιαφορία/μη ανταποκρισιμότητα ως πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών της α΄θμιας εκπαίδευσης και των πιθανών συνεπειών τους στην κοινωνιοψυχολογική τους ανάπτυξη . Στην έρευνα συμμετείχαν 314 μαθητές δημόσιων σχολείων των δυο τελευταίων τάξεων του δημοτικού , ηλικίας 11 και 12 ετών , 162 κορίτσια (51,6%) και 146 αγόρια (46,5%) , 6 δεν σημείωσαν φύλο (1,9%) οι οποίοι συμπλήρωσαν την κλίμακα PCSB (Parental Contingencies for School-related Behavior) , την κλίμακα FSSC-GR (Fear Schedule for Children-Revised) , την κλίμακα SCAS-GR και την κλίμακα αξιών του Schwartz. Η μέθοδος της ανάλυσης παλινδρόμησης και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συσχέτιση ανεξάρτητων : τιμωρία / αρνητική ενίσχυση , θετική ενίσχυση , αδιαφορία /μη ανταποκρισιμότητα στην έκκληση των μαθητών για βοήθεια στις «κατ'οίκον» εργασίες και εξαρτημένων μεταβλητών : φόβοι , αγχώδεις διαταραχές , αξίες καθώς και ο έλεγχος διαμεσολάβησης των παραπάνω πρακτικών από τις οικουμενικά αποδεκτές αξίες (αυτοεξύψωσης , αυθυπερβάσης , συντηρητισμού και δεκτικότητας στην αλλαγή) έδειξαν ότι :

α) Η τιμωρία/αρνητική ενίσχυση , *η θετική ενίσχυση όταν λειτουργεί ως απόδραση από έναν αρνητικό ενισχυτή* αλλά και η αδιαφορία/μη ανταποκρισιμότητα των γονέων στις ανάγκες των μαθητών εκτός του ότι σηματοδοτούν αντιστοίχως αυταρχικά , ανασφαλή ή μη υποστηρικτικά οικογενειακά περιβάλλοντα , ως πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης , επιφέρουν αρνητικές στην ψυχική υγεία των μαθητών συνέπειες διότι προβλέπουν θετικά , ως επικρατέστερους φόβους , τον φόβο της κριτικής και αποτυχίας και τον φόβο της σχολικής επίδοσης , επιμέρους διάσταση του πρώτου . Οι παραπάνω πρακτικές διαβλέπουμε ότι υπονομεύουν την αυτονομία , την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση της αποτελεσματικότητας και της αυταξίας των μαθητών καθώς παράγουν εξαρτημένα προκλητικά ερεθίσματα για φόβο , ντροπή , άγχος ή ενοχές που αφαιρούν θετικούς ενισχυτές ή λειτουργούν ως προειδοποιητικά σήματα , που μειώνουν ταυτόχρονα και τη συχνότητα εμφάνισης των τιμωρημένων μορφών αλλά και τη συχνότητα εμφάνισης των επιθυμητών μορφών δράσης ,

απαραίτητες οι τελευταίες για την ομαλή κοινωνιοψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών .

β) Η χρήση των παραπάνω συναρτήσεων ενίσχυσης ως πρακτικών εκπαιδευτικής γονεϊκής παρέμβασης και οι φόβοι της κριτικής και αποτυχίας και της σχολικής επίδοσης που εγείρουν , σε μεγάλη ένταση και διάρκεια , προβλέπουν θετικά συμπεριφορές που σχετίζονται , μεμονωμένα ή σε συνδυασμό , με τις αγχώδεις διαταραχές της κοινωνικής φοβίας και του γενικευμένου άγχους , της διαταραχής πανικού και του ψυχαναγκασμού αλλά και του άγχους του αποχωρισμού παράγοντας δράσεις φυγής ή αποφυγής που λειτουργούν ως σήματα ασφαλείας που ναι μεν αφαιρούν τους εξαρτημένα αρνητικούς ενισχυτές , αλλά αποκόπτουν τους ανήλικους μαθητές , και από τους θετικούς ενισχυτές της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον , με αρνητικές συνέπειες στην ψυχική τους υγεία .

γ) Η τιμωρία και η αρνητική ενίσχυση προβλέπουν θετικά τις αξίες της εξουσίας , η θετική ενίσχυση τις αξίες της ασφάλειας και της καλοσύνης ενώ η αδιαφορία τις αξίες της συμμόρφωσης με απώτερο στόχο την ικανοποίηση των υλικών και συναισθηματικών αναγκών , την προστασία του «εαυτού» και τη διαφύλαξη της κοινωνιοψυχολογικής ταυτότητας των ανήλικων μαθητών .

δ) Η χρήση των συναρτήσεων ενίσχυσης , τιμωρία , αρνητική ενίσχυση και θετική ενίσχυση , ως απόδραση από έναν αρνητικό ενισχυτή , αλλά και η αδιαφορία – μη εμπλοκή , ως πρακτικές εκπαιδευτικής παρέμβασης , αφορούν σε γονείς και μαθητές προσανατολισμένους στους στόχους της επίδοσης με έμφαση στα εξωτερικά κίνητρα και όχι στους στόχους της εκμάθησης νέων δεξιοτήτων και διαμόρφωσης ικανοτήτων αυτορρύθμισης που καλλιεργούν την αυτοεκτίμηση και αποτελεσματικότητα των μαθητών με την εφαρμογή της θετικής διαφορικής ενίσχυσης επιθυμητών συμπεριφορών και αγνόησης των ανεπιθύμητων .

ε) Η πρακτική της θετικής ενίσχυσης διαμέσου των αξιών του συντηρητισμού προβλέπει έμμεσα όλους τους φόβους της παιδικής ηλικίας και μεμονωμένα τον φόβο της κριτικής και αποτυχίας ενώ η τιμωρία/αρνητική ενίσχυση διαμέσου των αξιών της αυτοεξύψωσης προβλέπει έμμεσα τον φόβο της σχολικής επίδοσης και οδηγεί ασύνειδα τους μαθητές αντιστοίχως σε ενδοτικές ή αυταρχικές συμπεριφορές αποδίδοντας τυχόν αποτυχίες τους σε ενδογενή ή εξωγενή αίτια προς αποφυγή πιθανών μελλοντικών ποινών ή κυρώσεων και την απόσπαση αμοιβών και επιβραβεύσεων από τους σημαντικούς «Άλλους» σε καθεστώς συνεχούς εξάρτησης ,

με στόχο την προστασία και τη διασφάλιση του «εαυτού» και της δημόσιας «εικόνας» τους καθώς και της κοινωνιοψυχολογικής τους ταυτότητας σε ανταγωνιστικά κοινωνικά περιβάλλοντα .

Λέξεις κλειδιά : α'θμια εκπαίδευση , γονείς , συναρτήσεις ενίσχυσης , φόβοι , αγχώδεις διαταραχές , αξίες , διαμεσολάβηση

Abstract

The purpose of this present study is to investigate the use of reinforcement contingencies : punishment , negative reinforcement , positive reinforcement and non-responsiveness as practices of parental educational intervention in academic performance of primary school children and the potential consequences in their socio-psychological growth . A total of 314, 162 girls (51,6%) and 146 boys (46,5%), 6 of them did not mention their gender (1,9%) fifth and sixth grade pupils, from 4 Greek public schools in Kallithea, Attiki, participated in this study,. They completed the Parental Contingencies for School-related Behavior (PCSB) scale , the Greek version of Fear Schedule for Children (FSSC-GR) , the Greek language version of the Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) , and the Schwartz's values scale . The regression analysis and its results from the correlation between independent variables (punishment/negative reinforcement, positive reinforcement and parental non-responsiveness to children's request for assistance with their homework) and dependent variables (fears, anxiety disorders, values) as well as the mediation of global values(self-exaltation, excel oneself, conservatism and acceptance to changes) in the practices mentioned above, showed the following :

- A) The practices of –parental- educational interventions : punishment/negative reinforcement , positive reinforcement as an escape from a negative reinforcer, and parental indifference/non-responsiveness to pupils' needs, not only indicate respectively insecure or stressful family environments, but also have negative effects on students' mental health , because they positively foresee, as most prevalent fears, the fear of failure and criticism and the fear of school performance (a part of the former) which both undermine the student's autonomy, self-esteem and self-efficacy as they produce dependent stimuli of fear , shame , stress or guilt which dispel positive reinforcers or act as warning signals reducing simultaneously the frequency of appearance of punishable behavioral and of desirable behavioral activities, which are necessary for their normal socio-psychological growth .

- B) The use of the above reinforcement contingencies as parental intervention, and the fear of failure, criticism and of school performance which they raise, at a high intensity and duration, can drive the subjects to behaviors related to anxiety disorders such as social phobia and generalized anxiety, panic and compulsive disorder, and separation anxiety leading to fleeing or avoidance as safety signals which, on the one hand, dispel negative reinforcers, but, on the other, isolate the subjects from positive reinforcers produced by their interaction with the social environment, causing negative effects on their mental health .
- C) The reinforcement contingencies as parental educational practices: punishment and negative reinforcement positively foresee the values of authority, positive reinforcement positively foresees the values of safety and kindness, whereas, indifference positively foresees the values of compliance having as an ultimate goal to satisfy the pupils' material and emotional needs, protect "oneself" and preserve their socio-psychological identity.
- D) The use of reinforcement contingencies, positive reinforcement as an escape from a negative reinforcement , punishment/negative reinforcement and parental indifference – non responsiveness to pupil's needs , as practices of educational intervention concern parents, pupils and the official educational system which is oriented not to teaching new skills or shaping self-regulating abilities which cultivate pupils' positive self-esteem and self-efficiency by using positive differential reinforcement desired behaviors and by ignoring the undesired, but to school performance goals, putting emphasis on external incentives .
- E) The positive reinforcement as educational practice, with the mediation of the values of conservatism, indirectly foresees all childhood fears and separately the fear of failure and criticism while the punishment/negative reinforcement, with the mediation of self-exaltation values, indirectly foresees the fear of school performance, leading the subjects/pupils, unconsciously and respectively, to indulgent behaviors by apportioning their failures to endogenous causes or to authoritarian behaviors, in order to avoid probable punishments and sanctions, and gain probable rewards and praises by significant "Others" under the regime of constant dependence, seeking self-protection and keeping their public image and socio-psychological identity when in competitive school or social surroundings.

Key-words : primary education, parents, reinforcement contingencies, fears , anxiety disorders , values , mediation analysis

Εισαγωγή

Η πειραματική Ανάλυση της Συμπεριφοράς βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο του Συμπεριφορισμού και θέτει ως πρωταρχικό στόχο την εμπεριστατωμένη διερεύνηση των νομοτελειακών σχέσεων που διέπουν τη σχέση συμπεριφοράς - περιβάλλοντος και τον καθορισμό της τάσης εμφάνισης μιας συμπεριφοράς με μεθόδους ελέγχου οι οποίες μειώνουν τη συχνότητα εμφάνισης των ανεπιθύμητων μορφών δράσης χωρίς βία , αποστέρηση αγαθών και απειλές ή πρόκληση ενοχής και ντροπής . Αποτελέσματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί στον χώρο της επιστήμης της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς τεκμηριώνουν επιστημονικά και λεπτομερώς την ανεπιθύμητη φύση του κοινωνικού ελέγχου των δράσεων μέσω της τιμωρίας ή απειλών τιμωρίας και τις αρνητικές επιδράσεις που μπορεί να ασκεί στην ψυχική υγεία και τη διαμόρφωση της κοινωνιοψυχολογικής ταυτότητας των ατόμων και προτείνουν την αντικατάσταση του συγκεκριμένου είδους ελέγχου (της τιμωρίας ή των απειλών της τιμωρίας) από ένα άλλο είδος καθορισμού και εκμάθησης της εκάστοτε επιθυμητής συμπεριφοράς που ονομάζεται *θετική ενίσχυση* (Μέλλον , 2007 , σ.565, 566) . Καθίσταται επομένως αναγκαία η μελέτη και διερεύνηση της χρήσης των μεθόδων τροποποίησης και εκμάθησης νέων μορφών συμπεριφοράς που συνιστούν οι συναρτήσεις ενίσχυσης , τιμωρία , αρνητική ενίσχυση , θετική ενίσχυση ως συνέπειες ή αλλαγές που επιφέρουν στη συμπεριφορά των ατόμων αλλά και στο ίδιο το περιβάλλον , καθώς «συμβαίνουν» συνειδητά ή ασυνείδητα στα γενικότερα πλαίσια της επικοινωνίας και ιδιαιτέρως στον τομέα της εκπαίδευσης (Μέλλον , 2007) .

Κεφάλαιο πρώτο

1. Η Πειραματική Ανάλυση της Συμπεριφοράς

1.1 Προκαλούμενη Συμπεριφορά : Η αιτιώδης σχέση Ερεθίσματος – Αντίδρασης

Η προκαλούμενη συμπεριφορά έχει φυλογενετικό χαρακτήρα , επικρατεί και προάγεται ως αποτέλεσμα φυσικής επιλογής για τη διαίωνιση του είδους και συνίσταται στην διαδικασία πρόκλησης ή τροποποίησης εξαρτημένων αντανακλαστικών αντιδράσεων μέσω της χωροχρονικής σύζευξης και συνάφειας μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων ερεθισμάτων . Ένα ερέθισμα , ή μια αλλαγή σε κάποιο μέρος του περιβάλλοντος ή μια αλλαγή σε κάποιο μέρος της συμπεριφοράς αποτελεί είτε αντίδραση είτε δράση , ανάλογα με το είδος της αιτιώδους σχέσης της συμπεριφοράς με τα στοιχεία του περιβάλλοντος (Μέλλον, 2007, σ.61-63) . Οι αλλαγές στη συμπεριφορά πραγματώνονται όχι μόνον στο επίπεδο των εξαρτημένων αντανακλαστικών (φυσικοχημικά ερεθίσματα, που προκαλούν μυϊκές κινήσεις κι αδενικές εκκρίσεις) αλλά και στο επίπεδο των συναισθηματικών παρωθητικών καταστάσεων (Κολλιάδης , 1996 , τόμος α') . Η επιτάχυνση του καρδιακού ρυθμού , της αναπνοής και της εφίδρωσης , ως ενδείξεις άγχους και οι αυθεντικές συναισθηματικές αντιδράσεις (που παρατηρούνται ήδη από την παιδική ηλικία) φόβου , θυμού, λύπης ή χαράς και όλοι οι συνδυασμοί αυτών αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα (Μέλλον , 2007, σ. 64 , 75) .

Ο όρος προκαλούμενη συμπεριφορά αναφέρεται σε συμπεριφορές , *αντιδράσεις* , συναισθηματικές και μη , οποιουδήποτε βιολογικού είδους που συστηματικά και αποκλειστικά *προκαλούνται* από αμέσως αλλαγές , *ερεθίσματα* , του περιβάλλοντος . Δηλώνει την αιτιώδη σχέση μεταξύ περιβάλλοντος και συμπεριφοράς στα αντανακλαστικά σύμφωνα με την οποία η εμφάνιση του ερεθίσματος δεν εξαρτάται από την εμφάνιση της συμπεριφοράς αλλά το αντίθετο : *το ερέθισμα προκαλεί την συμπεριφορά* . Η σχέση μεταξύ περιβάλλοντος και συμπεριφοράς ή αλλιώς μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης ονομάζεται *αντανακλαστική* ή *αντανακλαστικό* και δηλώνει ότι η αντίδραση , ως μέρος της συμπεριφοράς , ακολουθεί ένα ερέθισμα και εξαναγκάζεται ή προκαλείται απ' αυτό και ονομάζεται *προκλητικό* για τη συγκεκριμένη αντίδραση (Μέλλον , 2007, σ.62-63) : το γαργάλημα του χνουδωτού της μύτης προκαλεί φτάρνισμα , το χτύπημα σφυριού στο γόνατο προκαλεί τίναγμα του ποδιού . Ισχυρό είναι ένα αντανακλαστικό όταν έχει σύντομη λανθάνουσα

περίοδο και μεγάλο μέγεθος αντίδρασης . Η *λανθάνουσα περίοδος* , ο χρόνος δηλαδή ανάμεσα στην παρουσίαση του ερεθίσματος και το *μέγεθος της αντίδρασης* , το ποσοστό δηλαδή ή η ένταση της αντίδρασης , αποτελούν τα μέτρα ισχύος ενός αντανακλαστικού . Αυτές οι εξαρτημένες μεταβλητές μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε τις καταστάσεις που δυναμώνουν ή αποδυναμώνουν τα αντανακλαστικά (Μέλλον, 2007, σ.67) .

1.2 Ανεξάρτητα και Εξαρτημένα Αντανακλαστικά

Τα αντανακλαστικά των οποίων η ανάπτυξη δεν εξαρτάται από την εκμάθηση , αλλά προκαθορίζονται από λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος , ονομάζονται *ανεξάρτητα* και οι αντιδράσεις που προκαλούν , ονομάζονται *ανεξάρτητες αντιδράσεις* και τα ερεθίσματα , *ανεξάρτητα προκλητικά ερεθίσματα* και συντελούν στη διατήρηση του είδους των έμβιων όντων . Το ανεξάρτητο προκλητικό ερέθισμα: φαγητό στο στόμα και η ανεξάρτητη αντίδραση : έκκριση σιέλου που προκαλεί , συνθέτουν χαρακτηριστικό παράδειγμα ανεξάρτητου αντανακλαστικού : σιέλωση . (Μέλλον, 2007, σ.71) . Σε αντίθεση με τα ανεξάρτητα , τα εξαρτημένα αντανακλαστικά όπως η έκκριση σιέλου στη θέα του φαγητού , εξαρτώνται ή αναπτύσσονται από το ατομικό ιστορικό εκμάθησης ή από συγκεκριμένα είδη εμπειριών στη ζωή κάθε ατόμου . Η δε δημιουργία τους συνίσταται στη συσχέτιση ενός ουδέτερου ερεθίσματος με ένα ανεξάρτητο προκλητικό ερέθισμα , διαδικασία κατά την οποία το ουδέτερο ερέθισμα παύει να είναι ουδέτερο , γίνεται εξαρτημένο προκλητικό ερέθισμα και αρχίζει να προκαλεί συγκεκριμένες αντιδράσεις που ονομάζονται *εξαρτημένες αντιδράσεις* (Μέλλον, 2007 , σ.72-73 , Michael , 1993) . Αναγκαία συνθήκη για την πιθανή απόκτηση ενός νέου εξαρτημένου αντανακλαστικού αποτελούν ο αριθμός των συσχετίσεων (ο οποίος καθορίζει άλλωστε και την ισχύ του) μεταξύ ουδέτερου και ανεξάρτητου προκλητικού ερεθίσματος , η φύση των ερεθισμάτων , το βιολογικό είδος και το ιστορικό του (Μέλλον , 2007, σ.84) . Το εξαρτημένο προκλητικό ερέθισμα , πρώην ουδέτερο , λευκός αρουραίος , ύστερα από μία ή μερικές ή ίσως και αρκετές συσχετίσεις με το ανεξάρτητο προκλητικό ερέθισμα θόρυβος , προκαλεί εξαρτημένη αντίδραση , ήπιος φόβος . Η πιο αποτελεσματική συσχέτιση για τη δημιουργία εξαρτημένου αντανακλαστικού είναι αυτή κατά την οποία το ουδέτερο - εξαρτημένο προκλητικό ερέθισμα προηγείται του ανεξάρτητου προκλητικού ερεθίσματος κατά μισό δευτερόλεπτο οπότε και έχουμε *κανονική συσχέτιση ερεθισμάτων* (μεγάλο μέγεθος εξαρτημένης αντίδρασης και μικρή λανθάνουσα

περίοδος) (Μέλλον, 2007, σ.86-87 , Γενά , 2007, σ.199) . Όταν όμως μια εξαρτημένη αντίδραση προκαλείται από ένα ερέθισμα το οποίο είναι παρόμοιο αλλά όχι ακριβώς το ίδιο με το ανεξάρτητο προκλητικό ερέθισμα , θα έχουμε *γενίκευση εξαρτημένου αντανακλαστικού* : η θέα της τροφής κάνει το στόμα μας να υγραίνεται . Η γενίκευση εξαρτημένων αντανακλαστικών στους ανθρώπους εξαρτάται από τη γενίκευση του εκάστοτε αντανακλαστικού στο ιστορικό κάθε ατόμου (Μέλλον , 2007, σ.88-89) .

Χαρακτηριστικό παράδειγμα δημιουργίας εξαρτημένου αντανακλαστικού αποτελεί το πείραμα του Watson με τον μικρό Albert , το οποίο κατέδειξε ότι ο φόβος ως συναισθηματική αντίδραση μπορεί να προκληθεί όχι μόνον από φυσικά ερεθίσματα , αλλά και από ερεθίσματα τα οποία αρχικά προκαλούν ουδέτερες συναισθηματικές αντιδράσεις , αλλά στη συνέχεια συσχετίζονται με ερεθίσματα που προκαλούν φόβο . Παρότι ο Albert , βρέφος εννέα μηνών , δεν εκδήλωνε φόβο για τα ζώα , ανέπτυξε φόβο προς αυτά λόγω της χωροχρονικής συσχέτισης εγγενώς φοβικού ερεθίσματος : δυνατού ήχου που προκύπτει από το χτύπημα μιας σιδερένιας βέργας με σφυρί και της παρουσίας ενός ζώου , λευκού ποντικού , μετά από επτά επαναλήψεις ταυτόχρονης εμφάνισης των δυο ερεθισμάτων , με αποτέλεσμα το βρέφος να εκδηλώνει φοβικές αντιδράσεις ακόμα κι όταν έβλεπε το ποντίκι χωρίς την παρουσία του φοβικού ερεθίσματος ή γενικευμένες αντιδράσεις ακόμη κι όταν έβλεπε συναφή τριχωτά αντικείμενα για τουλάχιστον ένα μήνα μετά την εφαρμογή του πειράματος . (Γενά , 2007, σελ. 34, Watson & Rayner , 1920) . Το παραπάνω πείραμα αποτελεί διαχρονικά τη βάση για περαιτέρω έρευνες και συμπεράσματα σε σύγχρονες πειραματικές συνθήκες (Harris, 1979) .

1.3 Διαδικασία Απόσβεσης Εξαρτημένων Αντανακλαστικών

Για να διαπιστώσουμε, εάν σε ένα ήδη υπάρχον αντανακλαστικό , ένα ερέθισμα προκαλεί μια αντίδραση λόγω συσχέτισης εξαρτημένα και ανεξάρτητα προκλητικών ερεθισμάτων , ακολουθούμε *τη διαδικασία απόσβεσης ή διαδικασία διαχωρισμού προκλητικών ερεθισμάτων* κατά την οποία το εξαρτημένο προκλητικό ερέθισμα παρουσιάζεται χωρίς το ανεξάρτητο προκλητικό ερέθισμα αρκετές φορές , οπότε το προκλητικό ερέθισμα γίνεται ξανά ουδέτερο για την συγκεκριμένη αντίδραση και το εξαρτημένο αντανακλαστικό παύει πλέον να ισχύει (Μέλλον , 2007, σελ.94-95) . Θα μπορούσαμε να εξαλείψουμε τον φόβο ενός παιδιού που φοβάται τα ποντίκια παρουσιάζοντας το ποντίκι χωρίς τον θόρυβο , παρουσιάζοντας δηλαδή το εξαρτημένο προκλητικό χωρίς το ανεξάρτητα προκλητικό ερέθισμα . Ενδέχεται όμως

το εξαρτημένο αντανακλαστικό να αποκτήσει ξανά την ισχύ του (παρότι το εξαρτημένα προκλητικό ερέθισμα απουσιάζει για μεγάλο χρονικό διάστημα) όταν αυτό παρουσιαστεί ξανά , οπότε και παρατηρείται το *φαινόμενο της αυθόρμητης ανάκτησης αντανακλαστικών* (Μέλλον , 2007, σ. 96) . Σε περίπτωση όμως που το ουδέτερο ερέθισμα συσχετιστεί με το ανεξάρτητο προκλητικό ερέθισμα , θα γίνει ξανά προκλητικό , αλλά αυτή τη δεύτερη φορά θα χρειαστεί λιγότερες συσχετίσεις με αυτό απ' ότι την πρώτη φορά . Τούτο διαφαίνεται επίσης κατά τη διαδικασία απόκτησης αντανακλαστικών β'τάξης όπου το ουδέτερο ερέθισμα ακολουθείται στενά , όχι από ένα ανεξάρτητο , αλλά από ένα εξαρτημένο προκλητικό ερέθισμα το οποίο δεν είναι ποτέ τόσο αποτελεσματικό όσο το ανεξάρτητο προκλητικό ερέθισμα . Τα εξαρτημένα αντανακλαστικά των ανώτερων τάξεων σε ανθρώπους , ιδιαίτερα για αντιδράσεις φόβου και ανάλογα με τη συσχέτισή τους με ανεξάρτητα ή εξαρτημένα προκλητικά ερεθίσματα , δημιουργούν αντανακλαστικά πρώτης , δεύτερης ακόμα και τρίτης τάξης (Μέλλον,2007,σ.98-106) . Το εξαρτημένο δηλαδή ερέθισμα που προκαλεί την εξαρτημένη αντίδραση λέγεται εξαρτημένο αντανακλαστικό α'τάξης . Με τη σειρά τους τα εξαρτημένα ερεθίσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν ανεξάρτητα και να ζευγαρωθούν με άλλα ενισχυτικά ερεθίσματα και να δημιουργήσουν νέες συνεξαρτήσεις (Κολλιιάδης ,1996, α'τόμος , σ.64) . Η εξάρτηση μετά την τρίτη τάξη πολύ δύσκολα επιτυγχάνεται στα ζώα ενώ στον άνθρωπο είναι δυνατή λόγω ικανότητας εκμάθησης της γλώσσας και της κατάλληλης χρήσης αυτής : λέξεις όπως τίμιος - φιλικός , πονηρός - διπρόσωπος ήδη προκαλούν συγκεκριμένες αντιδράσεις . Πολλές εξαρτήσεις ανωτέρου επιπέδου παρατηρούνται τόσο στην καθημερινή ζωή όσο και στην εκπαιδευτική πράξη . Μια άσχημη για παράδειγμα εμπειρία του μαθητή σε ένα μάθημα έχει σαν συνέπεια να φοβάται τον δάσκαλο και στη συνέχεια το ίδιο το σχολείο (Κολλιιάδης , 1996 , α' τόμος , σ .65) . Η προκλητική δηλαδή αποτελεσματικότητα ενός ερεθίσματος εξαρτάται και από τη χωροχρονική συσχέτισή του και με ανεξάρτητα προκλητικά ερεθίσματα αλλά και με άλλα εξαρτημένα προκλητικά ερεθίσματα καθώς και το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο τα ερεθίσματα συσχετίζονται ή δεν συσχετίζονται όπως το ιστορικό μάθησης κάθε ατόμου , η ένταση και το είδος της ενέργειας των ερεθισμάτων (Μέλλον , 2007, σ.116) .

Η διαδικασία απόσβεσης αντανακλαστικών ή διαδικασία διαχωρισμού προκλητικών ερεθισμάτων διαφαίνεται στο παράδειγμα της Mary Cover Jones . Το 1924 η

ερευνήτρια η Mary Coverly Jones κατόρθωσε ν' απαλλάξει ένα τρίχρονο παιδί , τον Peter , από τον φόβο του για τα κουνέλια εφαρμόζοντας τις αρχές της συσχέτισης ουδέτερων και προκλητικών ερεθισμάτων και του διαχωρισμού προκλητικών ερεθισμάτων. Η τεχνική της Jones για την αντιμετώπιση των φοβιών ήταν η βαθμιαία έκθεση στο εξαρτημένα προκλητικό ερέθισμα χωρίς να το ακολουθεί κάποιο ανεξάρτητα προκλητικό ερέθισμα για αντίδραση φόβου. Αρχικά τοποθέτησε σε μεγάλη απόσταση από τον Peter ένα κλουβί μέσα στο οποίο υπήρχε ένα κουνέλι , και ενώ εκείνος έτρωγε το φαγητό του , του μιλούσε τρυφερά , το χαίδευε και το καθισύχαζε μέχρι που το εξαρτημένο προκλητικά ερέθισμα δεν προκαλούσε την εξαρτημένη αντίδραση για φόβο . Κάθε μέρα η απόσταση μεταξύ του κουνελιού και του Peter μειωνόταν μέχρι που το παιδί άρχισε να φροντίζει το ζώο και να το πηγαίνει το ίδιο στο κλουβί του με ηρεμία και θετικά συναισθήματα κατά την παρουσία του . Το παραπάνω πείραμα κατέδειξε ότι η παρουσίαση του εξαρτημένου προκλητικού ερεθίσματος χωρίς συσχέτιση στο χώρο και στο χρόνο με κάποιο άλλο ερέθισμα που προκαλεί φόβο , μειώνει σημαντικά την προκλητική του λειτουργία (Μέλλον , 2007, σ.122-124 , Jones , 1924, σ. 308-315 , Jones , 1974 , σ. 581-583) .

1. 4 Συντελεστική Συμπεριφορά : Η αιτιώδης σχέση δράσεων και ερεθισμάτων

Η συντελεστική συμπεριφορά αποτελεί το δεύτερο είδος συμπεριφοράς η οποία , αν και καθορίζεται και από φυσικά γεγονότα , συνιστά «εκούσιες» δράσεις και συμπεριφορές (Skinner , 2013) , που αν και επηρεάζονται από προηγούμενα ερεθίσματα του περιβάλλοντος , μπορούν να συμβαίνουν χωρίς την αιτιολογική δραστηριότητα κάποιου προκλητικού ερεθίσματος (Μέλλον , 2007, σ. 163) . Αν θέλουμε να μάθουμε πότε μία δράση είναι πιθανόν να συμβεί και σε ποιες συνθήκες, χρησιμοποιούμε ως το καλύτερο πρακτικό μέτρο της πιθανότητας αυτής , τη συχνότητα εμφάνισής της σε σχέση με άλλες συμπεριφορές στο παρελθόν χωρίς καμιά αναφορά σε προηγούμενα ερεθίσματα (Μέλλον, 2007, σ.167) . Η συχνότητα της πίεσης του μοχλού από τον αρουραίό , ήταν οι συνέπειες της δράσης , δηλαδή η παρουσίαση τροφής (Μέλλον , 2007 , σ. 173) η οποία αποτέλεσε μια ενίσχυση στη συμπεριφορά της πίεσης του μοχλού διότι συμπεριφορά που ενισχύεται τείνει να επαναλαμβάνεται , εάν όχι , τότε εγκαταλείπεται . Οπότε εάν θέλουμε να ερμηνεύσουμε αποτελεσματικά την τρέχουσα συχνότητα κάποιας δράσης πρέπει να μάθουμε τις προηγούμενες συνέπειές της ώστε να είμαστε σε θέση να αυξήσουμε , να μειώσουμε ή να διατηρήσουμε την τρέχουσα ισχύ της (Μέλλον , 2007, σ.174) .

Βασική έννοια στη συντελεστική μάθηση και συμπεριφορά είναι η συνάφεια της συμπεριφοράς με τις παρελθοντικές συνέπειές της (Μέλλον , 2007) η οποία μπορεί να εκφραστεί και ως συσχέτιση : *εάν ένας μαθητής , ο οποίος προσπαθεί να γράφει ευανάγνωστα και ορθογραφημένα , επαινείται από τον δάσκαλό του , τότε η συμπεριφορά του αυτή θα τείνει να επαναληφθεί και στο μέλλον . Εάν όμως ένας μαθητής δεν επαινείται από τον δάσκαλό του ή χλευάζεται από τους συμμαθητές του στην προσπάθειά του ν' αλλάξει μια άσχημη συμπεριφορά που επιδεικνύει , τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εγκαταλείψει κάθε προσπάθεια για βελτίωση της συμπεριφοράς του* (Κολλιιάδης , 1996 , τόμος α΄, σελ.133) .

1.5 Διαφορές μεταξύ Προκαλούμενης και Συντελεστικής Συμπεριφοράς

Η προκαλούμενη συμπεριφορά αποτελεί την άμεση αντίδραση του οργανισμού στα φυσικοχημικά ερεθίσματα και περιλαμβάνει όλες τις αντιδράσεις που προκαλούνται από ειδικές αλλαγές , *ερεθίσματα* , του περιβάλλοντος ενώ η συντελεστική συμπεριφορά περιλαμβάνει όλες τις δράσεις και αντιδράσεις του οργανισμού που αν και επηρεάζεται από προηγούμενα ερεθίσματα , μπορούν να συμβούν χωρίς μία προηγούμενη αλλαγή στο περιβάλλον , χωρίς δηλαδή την αιτιολογική δραστηριότητα κάποιου προκλητικού ερεθίσματος . Η συντελεστική συμπεριφορά , είναι η συμπεριφορά που επιδρά στο περιβάλλον και επιφέρει ορισμένα αποτελέσματα ή συνέπειες , ο οργανισμός δηλαδή *δρα* στο περιβάλλον του σε αντίθεση με την προκαλούμενη συμπεριφορά στην οποία ο οργανισμός *αντιδρά* στο περιβάλλον του . Τα αίτια της προκαλούμενης συμπεριφοράς είναι πιο εμφανή από τα αίτια της συντελεστικής συμπεριφοράς διότι στα αντανakλαστικά ένα ερέθισμα προηγείται της αντίδρασης χωρίς εξαίρεση ενώ η συντελεστική συμπεριφορά , *μελέτη* , συχνά μοιάζει να μην καθορίζεται , διότι οι φυσικές αιτίες βρίσκονται στο παρελθόν του ατόμου και απουσιάζουν κατά τη στιγμή της δράσης , γι' αυτό κι εστιάζουμε στην τάση του ατόμου ή την πιθανότητα να δρα με έναν συγκεκριμένο τρόπο : η πιθανότητα της μελέτης φαίνεται από το πόσο συχνά διαβάζουμε (Μέλλον , 2007 , σ.192-193) . Κι ενώ ένα αντανakλαστικό θεωρείται ότι είναι ισχυρό όταν έχει μικρή λανθάνουσα περίοδο και μεγάλο μέγεθος αντίδρασης , *όσον αφορά στις δράσεις το ενδιαφέρον εστιάζεται στο πόσο πιθανή είναι μια δράση* , και με μέτρο την πιθανότητα αυτής , *στη συχνότητα εμφάνισής της σε σχέση με άλλες συμπεριφορές* , απαλλαγμένη από αναφορές σε άλλα ερεθίσματα παρότι το επίπεδο της συχνότητας των δράσεων εξαρτάται και από την επίδραση των ερεθισμάτων (Μέλλον , 2007, σ.166) .

Σύμφωνα με τον Skinner η συντελεστική συμπεριφορά είναι πολύ πιο συχνή και μεγαλύτερης σημασίας από την προκαλούμενη , γιατί ο άνθρωπος ως ενεργητικό ον παράγει ο ίδιος τη συμπεριφορά του χωρίς την παρουσία αναγκαστικά εξωτερικών ερεθισμάτων (Κολλιάδης , 1996 , τόμος α΄ , σ.130) : ο μαθητής που επιλύει σωστά ένα δύσκολο πρόβλημα μαθηματικών ακολουθώντας λογικούς συμπερασμούς και επαινείται από τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του , θεωρείται ότι έχει επενεργήσει , επιδράσει συντελεστικά στο συγκεκριμένο περιβάλλον . Η *προκαλούμενη συμπεριφορά συνιστά παθητική μάθηση και αντίδραση* στα ερεθίσματα λόγω χωροχρονικής συνάφειας αυτών κατά την οποία το άτομο αντιδρά στο περιβάλλον και ο οργανισμός δεν μαθαίνει νέα συμπεριφορά αλλά χρησιμοποιεί την παλιά εμπειρία για να μάθει ν' αντιδρά σε νέα ερεθίσματα . Σε αντίθεση με την προκαλούμενη συμπεριφορά , *η συντελεστική συμπεριφορά αποτελεί ενεργητική μάθηση* με έμφαση στη συνάφεια μεταξύ συμπεριφοράς και συνέπειας . Προκειμένου να κατανοήσουμε , να ερμηνεύσουμε και να τροποποιήσουμε μια μορφή συμπεριφοράς πρέπει να στραφούμε στις αρχές της ενίσχυσης καθώς και στο είδος της ενίσχυσης : θετική ενίσχυση , αρνητική ενίσχυση ή τιμωρία , ή απόσβεση που ακολουθεί την επιθυμητή ή ανεπιθύμητη συμπεριφορά ώστε ο οργανισμός να καταστεί ικανός στην εκμάθηση νέων μορφών συμπεριφοράς και δεξιοτήτων (Μέλλον , 2007, Κολλιάδης 1996 , Labrador, 2004) .

1.6 Η Αρχή της Ενίσχυσης : Συντελεστική Συμπεριφορά και Ενισχυτικό Ερέθισμα

Η σχέση μεταξύ συντελεστικής συμπεριφοράς και ερεθισμάτων έγκειται στο ότι το ερέθισμα ακολουθεί μία δράση ως συνέπεια και αυξάνει τη συχνότητα εκδήλωσης των μορφών δράσης που την παράγουν , οπότε ονομάζουμε τη συνέπεια αυτή *ενισχυτικό ερέθισμα* (Μέλλον , 2007, σ.187) με διπλή λειτουργία : τα ενισχυτικά ερεθίσματα ενισχύουν τη δράση που το παρήγαγαν αλλά προκαλούν και την αντίδραση που τα ακολουθεί , και αλλάζουν ταυτόχρονα και τη συχνότητα εμφάνισης των δράσεων που τις παράγουν (Μέλλον , 2007, σ.189-190) . Τα επαινετικά λόγια του δασκάλου στον μαθητή που περιορίζει την άσκοπη περιπλάνησή του κατά τη διάρκεια του μαθήματος αποτελεί μία δράση η οποία επιφέρει το ερέθισμα «επαινετικά λόγια» που δεν προϋπήρχε και ως συνέπεια αυξάνει την πιθανότητα επανάληψης παρόμοιων δράσεων και την ίδια στιγμή προκαλεί και συναισθηματικές αντιδράσεις χαράς , ευχαρίστησης και ηρεμίας . Επειδή όμως τα ενισχυτικά

ερεθίσματα ως συνέπειες κάνουν τις δράσεις να επαναλαμβάνονται πιο συχνά και με χαρακτηριστική μεταβλητότητα , η ενίσχυση επάγει νέες μορφές δράσης , *επαγωγή δράσεων λόγω ενίσχυσης* , φαινόμενο απαραίτητο στη διαμόρφωση νέων ικανοτήτων , απόψεων ή στάσεων (Μέλλον , 2007, σ.195) . *Η διαδικασία με την οποία η συντελεστική συμπεριφορά εκδηλώνεται στο κατάλληλο περιβάλλον αποτελεί έναν συστηματικό συνδυασμό ενίσχυσης και εξάλειψης της ενίσχυσης.*

1.6.1 Παράδειγμα διαμόρφωσης συντελεστικής συμπεριφοράς : τα διακριτικά ερεθίσματα. Η διαμόρφωση μιας συμπεριφοράς που λείπει από το ρεπερτόριο ενός ατόμου επιτυγχάνεται διαμέσου της διαφορικής ενίσχυσης των εγγύτατων προσεγγίσεων της συμπεριφοράς στόχου έως ότου το άτομο «μάθει» τη συμπεριφορά αυτή . Η διαφορική ενίσχυση εμπεριέχει τις αρχές της ενίσχυσης και της εξάλειψης της ενίσχυσης και «συμβαίνει» όταν μία συμπεριφορά ενισχύεται ενώ άλλες συμπεριφορές δεν ενισχύονται στη συγκεκριμένη κατάσταση με αποτέλεσμα η συμπεριφορά που ενισχύεται να αυξάνει ως προς τη συχνότητα εμφάνισής της και οι συμπεριφορές που δεν ενισχύονται να καταγράφουν μείωση στη συχνότητα εμφάνισής τους διαμέσου της αρχής της εξάλειψης της ενίσχυσης . (Miltenberger , 2008 , σελ.186) . Ο πατέρας μαθαίνει το μωρό να λέει μπαμπά με την *διαφορική ενίσχυση* εγγύτατων προσεγγίσεων της επιθυμητής συμπεριφοράς και σταδιακή εξάλειψη της ενίσχυσης άλλων σχετικών μορφών δράσης (Μέλλον , 2007, σ. 243) οπότε οι δράσεις μιας τάξης ενισχύονται σ' ένα συγκεκριμένο περιβαλλοντικό πλαίσιο και η συχνότητα εμφάνισής τους μπορεί ν' αυξηθεί , όχι μόνον σ' αυτήν την κατάσταση αλλά και σε άλλες παρόμοιες , εάν δεν ενισχυθεί , τότε έχουμε μείωση της συχνότητας αυτών των δράσεων (Μέλλον , 2007, σελ. 217) . Και στις δυο περιπτώσεις παρατηρούμε το φαινόμενο της *συντελεστικής γενίκευσης των ερεθισμάτων* (Μέλλον , 2007, σ. 244) . Εάν όμως η πιθανότητα εμφάνισης των δράσεων μιας συντελεστικής τάξης είναι μεγαλύτερη κατά την παρουσία ενός παρόμοιου ερεθίσματος λόγω ενίσχυσης στο ένα και εξάλειψης στο άλλο , τότε παρατηρούμε το φαινόμενο της *συντελεστικής διάκρισης των ερεθισμάτων* (Μέλλον , 2007, σ.244) : το παιδί θα λέει μπαμπά πιο συχνά όταν είναι παρών ο πατέρας λόγω ενίσχυσης κατά την παρουσία του και εξάλειψης της ενίσχυσης κατά την απουσία του. Και ενώ τα ενισχυτικά ερεθίσματα αυξάνουν την συχνότητα εμφάνισης των δράσεων δηλαδή τις ενισχύουν (Μέλλον , 2007, σ.247) , η όψη του πατέρα αποτελεί ενισχυτικό ερέθισμα , *τα διακριτικά ερεθίσματα προξενούν δράσεις* επειδή τέτοιες

δράσεις επέφεραν ενισχυτικές συνέπειες κατά την παρουσία τους . Τα διακριτικά ερεθίσματα «έψιλον ντι» ή πλαίσιο ενίσχυσης και τα διακριτικά ερεθίσματα «έψιλον δέλτα» ή πλαίσιο εξάλειψης της ενίσχυσης προξενούν , αυξάνουν την πιθανότητα εκδήλωσης των μορφών δράσης που έχουν επιτευχθεί στο παρελθόν κατά την παρουσία τους , το μωρό λέει μπαμπά κατά την παρουσία του πατέρα , ή αναστέλλουν, μειώνουν την πιθανότητα εκδήλωσης των μορφών δράσης που εκδηλώθηκαν χωρίς ενίσχυση στο παρελθόν κατά την παρουσία τους , το να λέει το παιδί μπαμπά κατά την παρουσία της μητέρας αντίστοιχα (Μέλλον , 2007, σ.252) . Διαπιστώνουμε ότι η σχέση συνάρτησης μεταξύ διακριτικού ερεθίσματος , δράσης και ενισχυτικού ερεθίσματος αποτελεί βασική ενότητα στην ανάλυση της συντελεστικής συμπεριφοράς . Το παιδί λέει «μπαμπά» κατά την παρουσία του πατέρα και όχι κατά την παρουσία της μητέρας και η αιτία είναι η μακροπρόθεσμη σχέση συνάρτησης ανάμεσα στο διακριτικό ερέθισμα, τη δράση και το ενισχυτικό ερέθισμα . Ο συνδυασμός της ενίσχυσης της δράσης σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο «έψιλον ντι» με την εξάλειψη της ενίσχυσης της δράσης σε διάφορα πλαίσια «έψιλον δέλτα» που μοιάζουν με αυτό , δημιουργεί τη γνώση , κυριολεκτικά . Οι περισσότερες πρακτικές στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση έχουν να κάνουν με την εδραίωση διακριτικών ρεπερτορίων (Μέλλον , 2007, σ.254) . Ο μαθητής μαθαίνει να γράφει , να λύνει απλά και σύνθετα προβλήματα αριθμητικής , να χειρίζεται επιτυχώς τον ηλεκτρονικό υπολογιστή , να παίζει μπάσκετ ή ποδόσφαιρο κá . Η τωρινή επαφή κάθε ατόμου με τον κόσμο γύρω του είναι προϊόν του προσωπικού του ιστορικού ενίσχυσης και εξάλειψης της ενίσχυσης δράσεων σε συγκεκριμένα περιβαλλοντικά πλαίσια (Μέλλον , 2007, σ.258)

1.6.2 Η Εξάλειψη της Ενίσχυσης : Η Διαδικασία Εξάλειψης των συνεπειών των δράσεων . Κατά τη διαδικασία της εξάλειψης της ενίσχυσης παρατηρείται ότι η συγκεκριμένη συντελεστική τάξη δράσεων θα μειωθεί ή θα μηδενιστεί , εφόσον παράγεται από τις αυτές συνέπειες ως ενισχυτικά ερεθίσματα , ή μπορεί να «συμβεί» το παράδοξο φαινόμενο της απότομης αύξησης της συχνότητας εμφάνισης της μορφής των δράσεων αυτών , του φαινομένου δηλαδή της έκρηξης των δράσεων λόγω εξάλειψης της ενίσχυσης με παράλληλη αύξηση της μεταβλητότητας των αυτών δράσεων , του φαινομένου δηλαδή της επαγωγής δράσεων λόγω της εξάλειψης της ενίσχυσης , που βοηθούν (αν και όχι πάντα) με τις επιθυμητές συνέπειες στην προσαρμογή της συμπεριφοράς μας σε νέες περιβαλλοντικές συνθήκες . Αν

συνεχιστεί όμως η διαδικασία της εξάλειψης της ενίσχυσης συνήθως μειώνεται η συχνότητα της εμφάνισης αυτών ή παρόμοιων δράσεων στο μέλλον οπότε έχουμε το φαινόμενο της συντελεστικής εξάλειψης : εάν οι γονείς δεν ενισχύουν τις τρομοκρατικές δράσεις του παιδιού ακόμα κι όταν η έντασή τους και η συχνότητά τους αυξάνονται , τότε η έκρηξη των δράσεων θα περιοριστεί και θα αρχίσει η μείωση της συχνότητάς εμφάνισής τους . Για τυχόν μείωση των παρενεργειών του φαινομένου της έκρηξης δράσεων λόγω εξάλειψης της ενίσχυσης είναι δυνατή η ταυτόχρονη ενίσχυση μιας άλλης επιθυμητής δράσης ώστε να εμφανίζεται συχνότερα : Ένας δάσκαλος στην προσπάθειά του να περιορίσει τον αδιάκοπο περίπατο στην τάξη ενός μαθητή αντί να κάνει χρήση αρνητικών ενισχυτών όπως η επίπληξη , η στέρηση προνομίων ή απειλές αντιποίνων , ενισχύει ταυτόχρονα μορφές συμπεριφοράς που είναι ασυμβίβαστες με την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του μαθητή όπως να καταγράψει τις απουσίες των μαθητών της ημέρας , να μοιράσει τα διορθωμένα τετράδια στους συμμαθητές του ή να τακτοποιήσει τα βιβλία της δανειστικής βιβλιοθήκης της τάξης . Παρατηρείται επίσης και το φαινόμενο της αναβίωσης των δράσεων (που ομοιάζει με το φαινόμενο αυθόρμητης ανάκτησης των αντανεκλαστικών) κατά το οποίο εμφανίζονται εκ νέου άλλες δράσεις οι οποίες παρήγαγαν κάποτε ενίσχυση και στη συνέχεια εξαφανίστηκαν λόγω εξάλειψης αυτής αντί μιας πρόσφατης δράσης που έπαψε να ενισχύεται (Μέλλον , 2007, σ. 197-208). Παρότι η συχνότητα εμφάνισης της επιθετικής συμπεριφοράς ενός παιδιού όταν οι γονείς του το έστελναν για ύπνο μειώθηκε στο μηδέν με την εξάλειψη της ενίσχυσης, αυτή επανήλθε στο προσκήνιο όταν εμφανίστηκε η γιαγιά η οποία ήταν απύσχα κατά την εξάλειψη της ενίσχυσης αλλά στο παρελθόν είχε ενισχύσει τη δράση με αποτέλεσμα αυτή να αναβιώσει . Είναι γεγονός ότι η συντελεστική τάξη δράσεων είναι αποτέλεσμα συνεχούς διεργασίας διαμόρφωσης και συναλλαγής μεταξύ συμπεριφοράς και περιβάλλοντος προκειμένου αυτή να εκδηλωθεί , και συνάρτηση ενίσχυσης εγγύτατων προσεγγίσεων επιθυμητής συμπεριφοράς μέσω διαφορικής ενίσχυσης (Μέλλον , 2007 , σ. 220) ταυτόχρονης δηλαδή ενίσχυσης και μη ενίσχυσης όμοιων δράσεων στις ίδιες συνθήκες (Μέλλον, 2007, σ. 217) .

1.6.3 Είδη των ενισχυτών . Σύμφωνα με τον Skinner (2013) τα ερεθίσματα , γεγονότα που επιφέρουν επιθυμητά αποτελέσματα , ονομάζονται ενισχυτές και διακρίνονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς ενισχυτές όπου οι πρώτοι , χωρίς τη διαμεσολάβηση της μάθησης , ικανοποιούν βασικές ή έμφυτες βιοφυσιολογικές

ανάγκες (τροφή , νερό, στοργή, τρυφερότητα, σεξουαλική ικανοποίηση , μείωση ή αποφυγή του πόνου) ενώ οι δεύτεροι αποκτούν την ενισχυτική τους δύναμη ως αποτέλεσμα σύζευξής τους με πρωτογενείς ή άλλους δευτερογενείς ενισχυτές (Κολλιάδης ,1996 , τόμος α΄, σ.135-136) , σχετίζονται με το ιστορικό μάθησης κάθε ατόμου και συνάδουν με την κοινωνική επικράτηση του ανθρώπου και την κατάκτηση των στόχων του . Εξαιρετικής σημασίας ενισχυτές είναι οι γενικευμένοι ενισχυτές γιατί είναι διαχρονικοί , έχουν υψηλή ισχύ για τη διατήρηση των συντελεστικών αντιδράσεων σε βάθος χρόνου και είναι αποτελεσματικοί για όλους σχεδόν τους ανθρώπους (Γενά , 2007, σ. 237 , 253) . Μείζονος σημασίας έχουν χαρακτηριστεί οι μορφές κοινωνικής αποδοχής , ενίσχυσης (Hart, et.al., 1968, Volmer , Hackenber , 2001) και υποστήριξης (Παπαστάμου , 1989, σ.235) για την επιτυχή έκβαση της διδακτικής και θεραπευτικής διαδικασίας καθώς ελαχιστοποιούν το ενδεχόμενο περιθωριοποίησης του μαθητή από την ομάδα λόγω ατομικών χαρακτηριστικών (Παπαστάμου , 1989, σ.235) και αποδεικνύονται αποτελεσματικές μέθοδοι τροποποίησης παλαιότερης και εκμάθησης νέας μορφής συμπεριφοράς σε συνθήκες συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού και μαθητών μεταξύ τους για την επίτευξη συγκεκριμένου έργου-στόχου .

1.Πρωτογενείς θετικοί ενισχυτές :

- α) Υλικοί ενισχυτές (τροφή , λιχουδιές , χυμοί)
- β) Ενισχυτές υπό τη μορφή αισθητηριακής ανατροφοδότησης (στερεοτυπίες)

2.Δευτερογενείς θετικοί ενισχυτές :

- α) *Υλικοί*: σύστημα συμβατικών ανταλλάξιμων αμοιβών (παιχνίδια , εικόνες , μάρκες)
- β) *Κοινωνικοί*: σε λεκτική , πραξιακή και συμβολική μορφή (αντίστοιχες χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου , προνόμια , βαθμοί , έπαινος , τίτλοι , καταφατικοί και πληροφοριακοί ενισχυτές που αφορούν στην επιτυχή πορεία μάθησης του υποκειμένου κά.)
- γ) *Δραστηριότητες* : έχουν την μορφή προσφιλών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών (τηλεόραση , ηλεκτρονικά παιχνίδια , ποδόσφαιρο , μπάσκετ κά.)
- δ) *Πληροφοριακοί ενισχυτές* : αφορούν στον βαθμό επίτευξης σκοπών και στόχων .
- ε) *Γενικευμένοι ενισχυτές* : χρήματα , δόξα , βαθμοί , ανταλλάξιμες αμοιβές (Γενά, 2007, σ.254)

3.Αρνητικοί ενισχυτές : όλες οι μορφές της αποστέρησης (στέρηση τροφής ελευθερίας ή προσφιλών δραστηριοτήτων, απειλές , χρηματικές ποινές , αδιαφορία , κοινωνική απομόνωση , κακοί βαθμοί) , καθώς και ενισχυτές αποφυγής αποστροφικών ή δυσάρεστων καταστάσεων (Κολλιάδης , 1996 , α'τόμος , σ.135) .

1.6.4 Θετική Ενίσχυση ή Θετικός ενισχυτής . Θετική ενίσχυση ή θετικό ενισχυτή συνιστά το σήμα-ερέθισμα που όταν παρουσιαστεί , ενισχύει τη συμπεριφορά που ακολουθεί . Όταν δηλαδή κάποια δράση εμφανίζεται πιο συχνά επειδή έχει παραγάγει ένα ερέθισμα που δεν υπήρχε , αποκαλούμε αυτό το ερέθισμα ενισχυτικό ή θετικό ενισχυτή και λέμε ότι η συμπεριφορά ενισχύεται θετικά από τις συνέπειές της (Μέλλον , 2007, σ. 569 , Miltenberger , 2008, σ.78) . Η αύξηση αυτή στη μελλοντική συχνότητα εμφάνισης μιας συντελεστικής αντίδρασης που οφείλεται στην προσθήκη ή και στην αύξηση της έντασης ενός θετικού ενισχυτή (Miltenberger , 2008, σ.78) καταδεικνύεται: στα πειραματόζωα του Skinner , ο ποντικός και το περιστέρι , έμαθαν , ο μεν ποντικός να πιέζει τον μοχλό και το δε περιστέρι να ραμφίζει τον δίσκο για να εξασφαλίσουν την τροφή (αμοιβή) , στην τάση του μαθητή να μετέχει στο μάθημα ως αποτέλεσμα της επιβράβευσης που δέχεται από τη δασκάλα , στο χαμόγελο της μητέρας , στην υψηλή βαθμολογία στις εξετάσεις μετά από επίπονη προσπάθεια (Μέλλον , 2007) .

1.6.5 Αρνητική Ενίσχυση ή Αρνητικός ενισχυτής . Στα πειράματα του Skinner , ο ποντικός μαθαίνει να σταματά την ακίνδυνη ηλεκτροπληξία που του χορηγεί ο πειραματιστής και τα περιστέρια σταματούν να ραμφίζουν στον δίσκο του κλουβιού όταν αντί για τροφή (αμοιβή) αντηχεί ένας δυνατός θόρυβος . Το παιδί επικαλείται πόνους στην κοιλιά για να μην πάει σχολείο, ο φοιτητής κούραση και πείνα για να σταματήσει το διάβασμα , ο μαθητής ισχυρίζεται ότι δεν έλυσε τις ασκήσεις του επειδή τον ενοχλούσε ο μικρός του αδελφός , η αλλαγή δρόμου στη θέα ενός άγριου σκυλιού . Όλα τα παραπάνω αποτελούν παραδείγματα αρνητικής ενίσχυσης , αύξησης της πιθανότητας εμφάνισης δράσεων που έχουν ως συνέπεια την απόσυρση ή τη μείωση της έντασης ενός ενισχυτή που υπάρχει πριν εμφανιστεί η δράση , και ενισχύει αρνητικά τη συμπεριφορά με συνέπεια τον τερματισμό του (Μέλλον , 2007, σ.569 , Miltenberger , 2008, σ.78) . Τα επίθετα θετική ή αρνητική ενίσχυση αποτελούν σημασιολογικοί ποσοτικοί προσδιορισμοί και δείχνουν αν μια δράση ενισχύεται επειδή προσθέτει (+) ή αφαιρεί (-) το ερέθισμα . Το ίδιο ερέθισμα ενδέχεται να λειτουργεί άλλοτε ως θετικός ενισχυτής κι άλλοτε ως αρνητικός

ενισχυτής ανάλογα με το επίπεδο στέρησης ή κορεσμού του ερεθίσματος ή ανάλογα με άλλες συνθήκες που μεταβάλλουν την ενισχυτική αποτελεσματικότητά του : το παλτό είναι θετικός ενισχυτής στο κρύο , αρνητικός ενισχυτής στον ήλιο . Θετική και αρνητική ενίσχυση αμφότερες ως αμοιβή ενισχύουν και παγιώνουν επιθυμητές δράσεις και συμπεριφορές που λείπουν από το ρεπερτόριο του ατόμου σε *διακριτικά περιβαλλοντικά πλαίσια ενίσχυσης «έψιλον ντι» επιθυμητών συμπεριφορών και εξάλειψης της ενίσχυσης «έψιλον δέλτα» μη επιθυμητών συμπεριφορών* με στόχο την ομαλή ένταξη του ατόμου στην κοινωνία προς όφελος και των δύο μερών (Μέλλον , 2007, σ. 568, 569, 254) .

1.7 Τιμωρία : Θετική Τιμωρία – Αρνητική Τιμωρία

Στην ανάλυση της συμπεριφοράς ο όρος *τιμωρία* περιγράφει τις αλληλεπιδράσεις συμπεριφοράς - περιβάλλοντος στις οποίες η συνέπεια μιας δράσης είναι ο τερματισμός κάποιου ερεθίσματος που λειτουργεί ως θετικός ενισχυτής ή η παραγωγή κάποιου ερεθίσματος που λειτουργεί ως αρνητικός ενισχυτής με στόχο την αποδυνάμωση ή καταστολή μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς . Στην περίπτωση *της θετικής τιμωρίας* η δράση παράγει ή επιφέρει έναν αρνητικό ενισχυτή ο οποίος δεν προϋπήρχε ενώ στην *αρνητική τιμωρία* η δράση τερματίζει κάποιο θετικά ενισχυτικό ερέθισμα που υπήρχε πριν από τη δράση . Στην πρώτη περίπτωση έχουμε την παραγωγή ενός αρνητικού ενισχυτή ενώ στη δεύτερη την αφαίρεση ενός προϋπάρχοντος θετικού ενισχυτή ως συνέπεια δράσης (Μέλλον, 2007, σ. 601-602 , Miltenberger , 2008,σ.122,123) . Όταν ένας μαθητής επιδεικνύει μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά όπως να δέρνει τους συμμαθητές του , και ο δάσκαλος τον επιπλήττει , έχουμε το παράδειγμα της θετικής τιμωρίας γιατί η δράση του μαθητή επέφερε έναν αρνητικό ενισχυτή που δεν προϋπήρχε . Αν όμως ο δάσκαλος εκτός από την επίπληξη απαγορεύσει στον μαθητή να πάρει μέρος σ' ένα ομαδικό παιχνίδι , τότε έχουμε το παράδειγμα της αρνητικής τιμωρίας , γιατί η δράση του παιδιού επέφερε όχι μόνον έναν αρνητικό ενισχυτή που δεν προϋπήρχε αλλά , αφαίρεσε ταυτοχρόνως κι έναν θετικό ενισχυτή , τη συμμετοχή του στην ομάδα . *Αρνητική ενίσχυση και τιμωρία δεν πρέπει να ταυτίζονται* γιατί η μεν πρώτη αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης της επιθυμητής δράσης και αφαιρεί ένα ερέθισμα ή γεγονός που προκαλεί αποστροφή και δυσαρέσκεια , ενώ η δεύτερη επιφέρει έναν αρνητικό ενισχυτή ή αφαιρεί έναν θετικό ενισχυτή ή και τα δύο . Στην αρνητική ενίσχυση οφείλονται η *μάθηση διαφυγής* κατά την οποία η απομάκρυνση της δυσάρεστης κατάστασης

πραγματούνεται μετά την εμφάνισή της : παίρνουμε παυσίπονο για να περάσει ο πονόδοντος και η μάθηση αποφυγής κατά την οποία η απομάκρυνση της δυσάρεστης κατάστασης γίνεται προληπτικά , πριν ακόμη εμφανιστεί η δυσάρεστη κατάσταση (Κολλιάδης, 1996 , α' τόμος , σ. 137-138 , Miltenberger , 2008 , σ.80) : πληρώνουμε τους φόρους για να μη μας κατάσχουν τον μισθό ή την ακίνητη περιουσία . Αν και η τιμωρία σε πολλές περιπτώσεις καταλήγει σε μείωση της συχνότητας της τιμωρημένης συμπεριφοράς , η ταυτόχρονη παρουσίαση αρνητικών ενισχυτών και η αφαίρεση θετικών ενισχυτών ως συνέπειες των τιμωρημένων δράσεων δεν μειώνουν απαραίτητα τη συχνότητα εμφάνισής τους . Οι συμπεριφορές που τιμωρούνται έχουν επίσης ενισχυθεί στο παρελθόν και συνήθως συνεχίζουν να ενισχύονται , γι' αυτό και συχνά συνεχίζουν να εμφανίζονται ενώ παράλληλα τιμωρούνται (Μέλλον , 2007, σ. 606) . Ο μαθητής για παράδειγμα που διακόπτει συνεχώς το μάθημα εξαπολύοντας αστεία ευφυολογήματα , παρότι η συμπεριφορά του έχει τιμωρηθεί από τον δάσκαλο, εξακολουθεί να υφίσταται , διότι ενισχύεται θετικά από την αποδοχή των συμμαθητών του .

1.7.1 Πιθανές επιδράσεις της τιμωρίας Η τιμωρία εκτός του ότι μπορεί να αποτελέσει στο μέλλον πρότυπο συμπεριφοράς σε παρατηρητές (Bandura , 1969), η παρουσίαση των αρνητικών ενισχυτών και η αποκοπή των θετικών ενισχυτών που συνεπάγεται , προκαλούν αντιδράσεις ασυμβίβαστες με την εκδήλωση των τιμωρημένων δράσεων καθώς γίνονται προκλητικά ερεθίσματα για φόβο , ντροπή , θυμό και απογοήτευση που συντελούν στη μείωση της συχνότητας εκδήλωσης των ίδιων δράσεων στο μέλλον , με ολέθριες παρενέργειες επειδή μειώνουν , όχι μόνον τη συχνότητα εκδήλωσης των μη επιθυμητών δράσεων , αλλά και τη συχνότητα των δράσεων που θεωρούνται επιθυμητές . Όταν το ψέμα ενός ανθρώπου τιμωρείται αυστηρά , ο έντονος φόβος που προκαλείται δεν είναι μόνον ασυμβίβαστος με την εκδήλωση ψεμάτων αλλά και με οποιαδήποτε λεκτική εκδήλωση . Όταν η απόπειρα ενός δειλού μαθητή να συμμετάσχει ενεργά στο μάθημα ακολουθείται από ειρωνικά σχόλια τόσο από την πλευρά του δασκάλου όσο κι από την πλευρά των υπόλοιπων μαθητών στην τάξη , θα έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής αυτός να «μάθει» να μη συμμετέχει πλέον στο μάθημα και να «κλειστεί» περισσότερο στον εαυτό του προκειμένου ν' αποφύγει τα κοροϊδευτικά σχόλια τόσο του δασκάλου όσο και των συμμαθητών του (Μέλλον , 2007, σ .622-624) .

Η παραπάνω πρόκληση ανεξάρτητων αντανακλαστικών μειώνει τη συχνότητα εμφάνισης όλων των δράσεων που είναι ασυμβίβαστες με αυτές , όπως και η πρόκληση ασυμβίβαστων εξαρτημένων αντιδράσεων που δημιουργούνται από τα ήδη υπάρχοντα ανεξάρτητα αντανακλαστικά κατόπιν χωροχρονικής συσχέτισης αυτών με το ουδέτερο ερέθισμα . Οι λανθασμένες απαντήσεις του μαθητή και του ανεξάρτητου προκλητικού ερεθίσματος , φωνές ή χλευαστικά σχόλια δασκάλου και μαθητών , που προκαλούν ανεξάρτητη αντίδραση , φόβο ή ντροπή ως επακόλουθο της δράσης , καθιστούν το ουδέτερο ερέθισμα εξαρτημένο προκλητικό ερέθισμα και μπορούν να γενικεύουν τη μείωση της συχνότητας εμφάνισης των τιμωρημένων δράσεων τη μείωση δηλαδή των λαθών αλλά και τη μείωση της συχνότητας εμφάνισης των επιθυμητών δράσεων που είναι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα (Μέλλον , 2007, σ. 625, 630 , 631) .

Τα προκλητικά ερεθίσματα που παράγονται αυτόματα κατά τη διαδικασία της τιμωρίας λειτουργούν και ως εξαρτημένα αρνητικοί ενισχυτές ή αλλιώς «προειδοποιητικά σήματα» και στη συνέχεια ως πλαίσιο ενίσχυσης , διακριτικά ερεθίσματα «έψιλον ντι» , για την εκδήλωση ασυμβίβαστων μη τιμωρημένων δράσεων που μπορεί να τερματίζουν τους αρνητικούς ενισχυτές μειώνοντας την εμφάνιση των τιμωρημένων δράσεων . Κι ενώ η γενικευμένη φυγή σημαίνει τη μη επαφή του ατόμου με άλλα αρνητικά εξαρτημένα ενισχυτικά και διακριτικά ερεθίσματα στις ίδιες ή σε παρόμοιες συνθήκες , μπορεί ταυτόχρονα και να αποκόψει το άτομο αυτό από ερεθίσματα που θ' αποκτούσαν θετική αποτελεσματικότητα για την ενίσχυση επιθυμητών δράσεων , εάν οι δράσεις του δεν τιμωρούνταν . Η συσχέτιση των σχολικών βιβλίων ενός μαθητή με απειλές και φωνές εκτός του ότι μπορεί να προκαλέσει φόβο ή και άλλα δυσάρεστα συναισθήματα , μπορεί επίσης να προξενήσει τη φυγή του και από άλλα είδη βιβλίων όπως και την πιθανή επαφή του με τα θετικά εξαρτημένα ενισχυτικά ερεθίσματα του περιεχομένου τους (Μέλλον , 2007, σ. 638,646) .

Όταν η εκδήλωση των μη τιμωρημένων δράσεων τερματίζει τα υπάρχοντα εξαρτημένα αρνητικά ερεθίσματα που προκαλούν ένταση και παράγει εξαρτημένα θετικούς ενισχυτές , τα λεγόμενα «σήματα ασφαλείας» , που προκαλούν ηρεμία και τα οποία δεν προϋπήρχαν της δράσης , παρατηρείται η συχνότητα εμφάνισης των τιμωρημένων δράσεων να μειώνεται από τη θετική ενίσχυση των ασυμβίβαστων προς αυτές μη τιμωρημένων μορφών . Όταν ένας μαθητής «συμμορφώνεται» με τις

υποδείξεις του δασκάλου και τους κανόνες του σχολείου , η συμπεριφορά του αυτή τερματίζει τα αρνητικά ερεθίσματα φόβου , ενοχής , ή ντροπής και παράγει θετικούς ενισχυτές που λειτουργούν ως «σήματα ασφαλείας» για την εκδήλωση μη τιμωρημένων δράσεων (Μέλλον , 2007, σ. 655, 664) .

Συνεχής δε , αρνητική τιμωρία , παρουσίαση αρνητικών ενισχυτών και αφαίρεση των ήδη υπάρχοντων θετικών , που παρατηρείται συχνά μεταξύ γονέων και παιδιών ή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών παράγουν αυτόματα την εκδήλωση έντονων ή βίαιων δράσεων και αντί για τις επιθυμητές αλλαγές στη συμπεριφορά και των δύο πλευρών θα παράγουν μόνον αντεπίθεση με αρνητικές συνέπειες για τα εμπλεκόμενα μέρη (Μέλλον , 2007, σ. 702) .

Κεφάλαιο δεύτερο

2. Θετική Ενίσχυση και Τιμωρία στην α΄ θμια εκπαίδευση : Αναπαραστάσεις ,

Πρακτικές και Κοινωνιογνωστικές συνέπειες

2.1 Η έννοια της αναπαράστασης

Κάθε έννοια και το περιεχόμενό της αποτελεί το όνομα ενός τρόπου συμπεριφοράς και αναφέρεται σε γενικεύσεις κατά την παρουσία αντικειμένων ή γεγονότων μιας κατηγορίας αλλά και σε διακρίσεις κατά την παρουσία αντικειμένων ή γεγονότων που δεν ανήκουν στην κατηγορία αυτή (Μέλλον , 2007 , σ. 302) . Αποτελεί δε συμπεριφορά σε μακροπρόθεσμη συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση με προηγούμενα και επακόλουθα στοιχεία του περιβάλλοντος και αποτέλεσμα συντελεστικών γενικεύσεων και διακρίσεων (Μέλλον, 2007, σ. 304) . Το ότι η συμπεριφορά όλων μας χαρακτηρίζεται από παρόμοιες έννοιες , αποδίδεται στο γεγονός ότι έχουμε κοινά ιστορικά ενίσχυσης και εξάλειψης της ενίσχυσης για τη λεκτική συμπεριφορά μας σχετικά με την έννοια αυτή (Μέλλον , 2007, σ. 303) . Οι έννοιες αυτές ως προϊόντα αλληλεπίδρασης ατόμων και περιβάλλοντος μετατρέπουν την ατομική συμπεριφορά σε συλλογική σκέψη και πρακτική με γνωστικό και συγκινησιακό περιεχόμενο και συνιστούν κοινωνικές «πραγματικότητες» που καλλιεργούν στάσεις και συμπεριφορές (Παπαστάμου , 1989, σ.418, 1995 , σ.132) . Η κοινωνική γνώση δηλαδή είναι το αποτέλεσμα της ενίσχυσης και της εξάλειψης της ενίσχυσης δράσεων σε διαφορετικά περιβάλλοντα .

2.2. Θετική ενίσχυση και Τιμωρία στην α΄θμια εκπαίδευση

Η δημόσια εκπαίδευση ως χώρος αγωγής , πειθαρχίας και αυτοπειθαρχίας των ανηλίκων (Αραβανής , 1998) βάσει κανόνων που εγγυώνται την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης (Lefrancois , 2000) , έχει θεωρηθεί από την κοινή γνώμη γενεσιουργός αιτία πολλών κοινωνικών δεινών , και πολλές έρευνες , αν και μη πειραματικά ελεγχόμενες (Sagan, 1996) , κάνουν λόγο για χαμηλές επιδόσεις στα τεστ ή αναποτελεσματικά και μη αποδοτικά σχολεία και διοικήσεις . Οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι οι παραβατικές συμπεριφορές σημειώνουν αυξητική τάση ενώ ο φόβος για ακραίες πράξεις βίας , παρότι συμβαίνουν σπάνια , παρεμποδίζουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου σε όλα τα επίπεδα και καλλιεργούν στρατηγικές μηδενικής ανοχής που καταστρατηγούν ανθρώπινα δικαιώματα και ελευθερίες (Skiba & Peterson , 1999) . Και παρότι κρίνουν ανεπαρκή τον τρόπο με τον οποίον διαχειρίζονται τις ολοένα και περισσότερο προκλητικές συμπεριφορές των μαθητών που φοιτούν στα δημόσια σχολεία και δηλώνουν την ανάγκη να ασκηθούν περισσότερο σε τεχνικές επιτυχούς αντιμετώπισης και διαχείρισης ή τροποποίησης και εξάλειψης προβληματικών συμπεριφορών από μέρους των μαθητών εντός κι εκτός τάξης , σε συνεργασία με τους γονείς (Maag , 1999 , Winnet , Winkler, 1972, Gardner , 1972, Cantrel et.al., 1969) , οι τεχνικές που βασίζονται στη θετική ενίσχυση δεν τυγχάνουν ευρείας αποδοχής ούτε από την κοινή γνώμη ούτε και από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης κυρίως επειδή αποτελούν συμπεριφοριστική πρακτική που στηρίζεται σε έρευνες που αφορούν κυρίως σε ζώα , είναι χρονοβόρες και έχουν παροδική αποτελεσματικότητα , δεν αμείβονται επιπλέον ενώ προσφέρουν ελάχιστη ικανοποίηση και ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς , αντιτίθενται στην επικρατούσα ηθική και στοχεύουν στον έλεγχο της συμπεριφοράς των υποκειμένων περιορίζοντας την αυτονομία τους (Axelrod , Moyer , Berry , 1990) . Αντίθετα η τιμωρία , παρότι αποτελεί επίσης συμπεριφοριστική τεχνική τροποποίησης της συμπεριφοράς , είναι ευρέως αποδεκτή επειδή ταυτίζεται με την πειθαρχία , επιδρά στην πλειοψηφία των μαθητών , πλην ενός μικρού ποσοστού της τάξεως του 5% που δεν αντιδρούν θετικά στις παραδοσιακές μορφές τιμωρίας , θεωρείται επιτυχώς εφαρμόσιμη τεχνική , και επιπλέον αποτελεί μέρος της ιουδαιοχριστιανικής παράδοσης και ηθικής που επικρατεί σε μεγάλο τμήμα της κοινωνίας μας (Axelrod , 1996) . Η παιδαγωγική χρήση της τιμωρίας θεωρείται αποτελεσματικότερη από τους εκπαιδευτικούς , αν και οι εκπαιδευτικοί της α΄θμιας έχουν προβάδισμα στη χρήση

τεχνικών θετικής ενίσχυσης (Αραβανής , 1998 , Maag , 2001) στη διαχείριση της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της β'θμιας , εξαιτίας της αλληλεπίδρασής τους με τους ίδιους μαθητές κατά το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της ημέρας , σε αντιδιαστολή με τη θετική ενίσχυση η οποία παραγκωνίζεται και παρερμηνεύεται ως «τρέχον φυσικό γεγονός» που «εξαναγκάζει» τα άτομα να υιοθετούν συγκεκριμένες συμπεριφορές στη βάση του σκεπτικού ότι η τιμωρία δεν απειλεί την αυτονομία των ατόμων διότι αυτά επιλέγουν ελεύθερα και υπεύθυνα συμπεριφορές που δεν επιφέρουν τιμωρητικές συνέπειες (Maag , 1999) . Αυτό συμβαίνει κατά κύριο λόγο διότι το παράδειγμα της τιμωρίας που εισχωρεί στην εκπαίδευση διαστρεβλώνει τη γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο και τη σημασία σημαντικών επιστημονικών όρων που σχετίζονται με τη διαχείριση της μαθητικής συμπεριφοράς όπως πειθαρχία και τιμωρία , ενίσχυση και αμοιβές . Πολλοί συγχέουν τον όρο πειθαρχία με την τιμωρία, (Maag , 2001) η οποία , ναι μεν μειώνει την συχνότητα εμφάνισης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών , αλλά δεν ορίζει ποιες συμπεριφορές είναι οι κατάλληλες σε κάθε περίπτωση .

Θεωρούν τη θετική ενίσχυση και την τιμωρία «πράγματα» και όχι «επιδράσεις» ή «συνέπειες» που άλλοτε αυξάνουν κι άλλοτε μειώνουν τη συχνότητα εμφάνισης μιας δράσης και άλλοτε μπορεί να επιφέρουν τ' αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα . Ο μαθητής γελά και τρέχει υπέρμετρα στην τάξη την ώρα του μαθήματος . Ο δάσκαλος μιλά γλυκά στον μαθητή , επιδεικνύει ζεστασιά , φροντίδα και κατανόηση με αποτέλεσμα της επικοινωνίας αυτής ο μαθητής να σταματήσει να τρέχει και να γελά . Εξ' ορισμού , η προσοχή του δασκάλου ήταν «τιμωρητική» γιατί η επίδραση της τιμωρίας ήταν η μείωση της συχνότητας εμφάνισης αυτής της συμπεριφοράς . Σε αντίθεση με τους μαθητές που ενώ τιμωρούνται , επιπλήττονται ή αποβάλλονται από την τάξη ή τίθενται σε περιορισμό , οι συμπεριφορές τους ενισχύονται θετικά γιατί επιφέρουν έναν θετικό ενισχυτή που είναι η προσοχή των δασκάλων τους διότι είθισται οι εκπαιδευτικοί να δίνουν προσοχή στους μαθητές που συμπεριφέρονται άσχημα και να αγνοούν τους μαθητές που επιδεικνύουν την επιθυμητή συμπεριφορά (Maag , 2001) και να επιβραβεύουν περισσότερο τη σχολική επίδοση (Wheldall et.al., 1989, Maag 2001 , Smith & Gorard, 2012) .

Η διάκριση επίσης μεταξύ μορφής και επίδρασης πρακτικών ενίσχυσης δεν έχει γίνει κατανοητή από τους εκπαιδευτικούς πριν κάνουν χρήση της τιμωρίας . Μπορεί ένας

δάσκαλος να θεωρεί ότι τιμωρεί έναν μαθητή ο οποίος επανειλημμένως ξεχνά το βιβλίο του όταν τον υποχρεώνει να γράψει εκατό φορές τη φράση : «Θα θυμάμαι το βιβλίο μου» ενώ στην πραγματικότητα ενισχύει αρνητικά τη συμπεριφορά του μαθητή διότι τον απαλλάσσει από ένα επώδυνο ενισχυτικό ερέθισμα : να εκτεθεί στους συμμαθητές του διότι δεν έχει κατακτήσει ακόμη τον μηχανισμό ανάγνωσης (Maag , 2001) .

Μερικοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να θεωρούν τη θετική ενίσχυση χειριστικό εργαλείο ισοδύναμο με την δωροδοκία που εξαναγκάζει τα άτομα σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και καταπνίγει τυχόν εσωτερικά κίνητρα . Παρερμηνεύοντας τους όρους , εξισώνουν τη θετική ενίσχυση ως επίδραση , με την αμοιβή ως έπαθλο ή βραβείο , που δίνεται ως αναγνώριση ενός επιτεύγματος , ενώ θα έπρεπε το σχολείο να δημιουργεί «ευκαιρίες επιτυχίας» για όλους τους μαθητές ως κίνητρο για υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση στο μέλλον , και αυξάνουν τον κίνδυνο κατάχρησης και εσφαλμένης εφαρμογής των παραπάνω όρων στα πλαίσια μιας ηθικής που «συγχωρεί» (επιτρέπει) την τιμωρία και αποφεύγει την ενίσχυση . (Kohn, 1994 , Theodorou , 2014 , Deci & Koestner , Ryan , 2001 , Gottfried , Fleming , Gottfried , 2001).

Αποτελεί δε γεγονός ότι η αμοιβή και η τιμωρία αποτελούν φαινόμενα τα οποία δεν μπορεί κανείς να αγνοήσει διότι λαμβάνουν χώρα με φυσικό τρόπο . Όλες οι συμπεριφορές ακολουθούνται από συνέπειες . Η κοινωνική αμοιβαιότητα αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα : αν μια ερώτηση λάβει απάντηση , τότε η επικοινωνία ενισχύεται και η αλληλεπίδραση συνεχίζεται, εάν όμως συμβεί το αντίθετο , τότε η ερώτηση *τιμωρείται* και η αλληλεπίδραση τερματίζεται (Maag , 2001) .

Οι συναρτήσεις ενίσχυσης που συμβαίνουν στη σχολική αίθουσα μεταξύ των μαθητών ή η εκδήλωση προκλητικών συμπεριφορών , συνήθως αγνοούνται ή δεν λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς ως ευκαιρίες ενίσχυσης επιθυμητών συμπεριφορών και θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών , με το επιχείρημα ότι η θετική ενίσχυση και οι πρακτικές της , έχουν παροδικά θετικά αποτελέσματα , παρότι στη βιβλιογραφία σπάνια αναφέρεται ως κυρίαρχη προσέγγιση στη διαχείριση μαθητικής συμπεριφοράς (Maag , 1999) .

Έρευνες έχουν δείξει ότι συμπεριφορές μαθητών που θεωρούνται προβληματικές όπως : ομιλία και έλλειψη προσοχής την ώρα του μαθήματος , συνεχής διακοπή του λόγου του εκπαιδευτικού ή του συμμαθητή , ανυπακοή στους κανονισμούς του σχολείου , μη εκτέλεση των εργασιών , τάση για διαρκή κίνηση μέσα στην τάξη ,

καταστροφή των αντικειμένων των συμμαθητών ή χρήση αυτών χωρίς την άδειά τους θρασύτητα ή αγένεια , σωματική βία προς τους συμμαθητές ή τον εκπαιδευτικό, κλοπές , βανδαλισμοί , καταστροφές (Αναγνωστοπούλου , 2008 , σ. 38) μπορεί να προκαλέσουν απογοήτευση , στρες και αρνητικά συναισθήματα για το επάγγελμα , άγχος , ακόμα και νευρική κατάρρευση ιδιαίτερα σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν τις γνώσεις ή τη διάθεση να δοκιμάσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος (Αναγνωστοπούλου, 2008 , σ. 38 , Good & Brophy, 1972 , Glickman & Tamashino , 1980) . Εκπαιδευτικοί που έχουν τη γνώση , επινοούν και εφαρμόζουν κατάλληλες θετικές τεχνικές και μεθόδους σε θέματα οργάνωσης διδασκαλίας και πρόληψης εκδηλώσεων προκλητικής συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών και επιτυγχάνουν στις περισσότερες των περιπτώσεων (Κουνίν , 1970) .

Παρότι στην πορεία του χρόνου η χρήση των ποινών και των απειλών αντικαθίστανται σταδιακά από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών σε κλίμα συμμετοχικό και συνεργατικό (Χατζηδήμου, 2007^α) , η χρήση της τιμωρίας και των τιμωρητικών πρακτικών , ως μέσον διασφάλισης της πειθαρχίας (Αραβανής , 1998) που εφαρμόζονται από τους δασκάλους όπως έχουν καταγραφεί κατά σειρά προτίμησης : ενημέρωση γονέων (διότι θεωρούνται συνυπεύθυνοι) , επίπληξη , στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων , παραπομπή στον διευθυντή , απομόνωση στο θρανίο (Αναγνωστοπούλου , 2008 , σ. 141) εξακολουθούν στο σύνολό τους να υφίστανται στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη , αφού η τιμωρία θεωρείται η αποτελεσματικότερη μέθοδος τροποποίησης της συμπεριφοράς σε συνεχή τροφοδότηση , τη θέση της οποίας , κρίνεται αναγκαίο να πάρουν τεχνικές θετικής πειθαρχίας (Schmidt , 1982) με τα μη χρονοβόρα προγράμματα μερικής ενίσχυσης που εγγυώνται υψηλά ποσοστά εκδήλωσης κατάλληλων συμπεριφορών από μέρους των μαθητών (Μέλλον , 2007) .

Επίσης , πάνω από εξακόσιες μελέτες με θέμα τη μείωση προβλημάτων πειθαρχίας στα σχολεία δείχνουν ότι η τιμωρία θεωρείται η λιγότερη αποτελεσματική πρακτική ενώ η εξάσκηση των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες , ο επαναπροσδιορισμός των ακαδημαϊκών στόχων και οι συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις αποτελούν λύση του προβλήματος (Tolan & Guerra , 1994 , PACER Center, 2012) .

2.3 Αμοιβές και Ποινές στην α'θμια εκπαίδευση

Οι περισσότερες έρευνες με αντικείμενο τη χρήση αμοιβών και ποινών έχουν διεξαχθεί στη β'θμια εκπαίδευση . Προτείνουν , οι κανόνες του σχολείου να διατυπώνονται με θετικούς όρους ώστε να επιφέρουν ισορροπία μεταξύ παρεχόμενων αμοιβών και ποινών , να εξασφαλίζουν αμοιβές για όλους τους μαθητές , ανεξαρτήτως των ικανοτήτων που επιδεικνύει ο καθένας , και να λαμβάνουν υπόψη τις σαφώς διατυπωμένες απόψεις των μαθητών ως προς την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητά τους (Burns , 1978 , Houghton, Merrett , Wheldall , 1988 , Merrett , Wilkins , Houghton , Wheldall ,1988, Sharpe,1985 , Sharpe , Wheldall , Merrett , 1987) καθώς και τις πρότερες εμπειρίες τους (Woods , 2008) .

Αποτελέσματα έρευνας σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αγγλίας σχετικά με τους κανόνες και το σύστημα ποινών και αμοιβών που εφαρμόζουν , συγκρινόμενα με τ' αντίστοιχα της β' θμιας , δείχνουν ότι *όλοι* οι δάσκαλοι θεωρούνται και είναι υπεύθυνοι για την τήρηση των κανόνων και μάλιστα με τη χρήση όσο το δυνατόν λιγότερων ποινών . Οι ποινές που σημειώνονται , όσον αφορά στη συμπεριφορά και την επίδοση , είναι στο δημοτικό 131 και 79 αντίστοιχα ενώ στο γυμνάσιο οι αντίστοιχοι αριθμοί είναι 218 και 116 . Οι δε αμοιβές που καταγράφονται στο δημοτικό , όσον αφορά στη συμπεριφορά και την επίδοση , είναι αντίστοιχα 89 και 118 ενώ στο γυμνάσιο οι αντίστοιχοι αριθμοί είναι 87 και 123 (Merrett et.al., 1988 , Merrett & Jones , 1994) . Παρατηρείται ότι η καλή συμπεριφορά δεν επιβραβεύεται με την ίδια συχνότητα με την οποία επιβραβεύεται η υψηλή σχολική επίδοση και γι' αυτό η επιβράβευση της πρώτης αποτελεί και ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης (Lewis et.al., 2008 , Beaman , Wheldall , 2000) .

Οι δάσκαλοι εφαρμόζουν τις αμοιβές και τις ποινές ως πρακτικές τροποποίησης της συμπεριφοράς και βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των μαθητών με βάση τις εμπειρίες τους και ως δάσκαλοι και ως μαθητές οι ίδιοι . Αντίστοιχα και οι μαθητές , σύμφωνα με τις αντίστοιχες έρευνες , έχουν διαμορφωμένη άποψη για την αποτελεσματικότητα τόσο των αμοιβών όσο και των τιμωριών που λαμβάνουν και μάλιστα έχει καταγραφεί ασυμφωνία απόψεων μεταξύ μαθητών και δασκάλων ως προς την επίδραση που ασκούν. Η παρατήρηση έχει δείξει ότι οι δάσκαλοι εξακολουθούν να χρησιμοποιούν αναποτελεσματικές στρατηγικές ελέγχου και να καταναλώνουν ωφέλιμο διδακτικό χρόνο επιπλήττοντας τους μαθητές με αποτέλεσμα

να παράγουν πίεση , άγχος και αντιπαράθεση . Κατά την Πειραματική Ανάλυση της Συμπεριφοράς , οι δάσκαλοι δεν παρατηρούν τις επιδράσεις των τιμωριών και των επαίνων που χρησιμοποιούν ούτε κάνουν χρήση αυτών με συστηματικό τρόπο ώστε να επιφέρουν τις αλλαγές που επιθυμούν . Και αν πραγματικά επιδιώκουν τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών τους , θα ήταν ιδιαίτερος σημαντικό , οι απόψεις τους όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των αμοιβών και των ποινών που εφαρμόζουν, να συμπίπτει με την άποψη των μαθητών ως προς το ζήτημα αυτό (Lewis , et. al., 2008) . Είναι πολύ πιθανόν ένας δάσκαλος να εφαρμόζει ως τιμωρία μια πρακτική που μπορεί να προσληφθεί από τον μαθητή ως αμοιβή και το αντίστροφο , γι' αυτό πρέπει να εστιάζει την προσοχή του στην επίδραση που ασκεί η συγκεκριμένη πρακτική στη μετέπειτα συμπεριφορά των μαθητών . Κατά τη χρήση λοιπόν συναρτήσεων ενίσχυσης είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε τις πιο αποτελεσματικές πρακτικές στις αντίστοιχες συνθήκες . Έρευνες σχετικές με το θέμα αυτό έχουν διεξαχθεί για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση δύο . Η μεν πρώτη (Harrop & Williams , 1992) συγκρίνει τη χρήση διαφόρων ειδών τιμωρητικών πρακτικών και αμοιβών από τους δασκάλους και την άποψη των μαθητών όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα αυτών και καταγράφει ασυμφωνία μεταξύ των δύο μερών . Συγκεκριμένα , πρώτες σε χρήση πρακτικές αμοιβών από τους δασκάλους είναι να επαινείται ο μαθητής μπροστά στους συμμαθητές του και γενικότερα να του αποδίδονται έπαινοι δημοσίως ενώ ως αποτελεσματικότερες αμοιβές καταγράφονται από τους μαθητές , η πληροφόρηση των γονέων σχετικά με την καλή συμπεριφορά τους , τα επαινετικά σχόλια στις εργασίες και η υψηλή βαθμολογία . Όσον αφορά στις τιμωρητικές πρακτικές που χρησιμοποιούν περισσότερο οι δάσκαλοι είναι να επιπλήτουν τον μαθητή μπροστά σε όλη την τάξη , να πληροφορούν τους γονείς σχετικά με την άτακτη συμπεριφορά του ή να τον επιπλήτουν ιδιαίτερος , ενώ ως αποτελεσματικότερες τιμωρίες καταγράφονται από τους μαθητές το να πληροφορούνται οι γονείς την άσχημη συμπεριφορά τους , ν' αποκλείονται από μια σχολική εκδρομή ή εκπαιδευτική επίσκεψη ή να παραπέμπονται στον διευθυντή . Και στη δεύτερη έρευνα βρέθηκαν παρόμοια αποτελέσματα (Harrop & Holmes , 1993) .

Τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνονται από τη συμπλήρωση και ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίων (Merrett & Tang , 1994) σχετικών με τον έπαινο και τις αμοιβές , τις τιμωρίες και τις επιπλήξεις από 1.779 μαθητές δημοτικών σχολείων ηλικίας 8-11 ετών στο Ηνωμένο Βασίλειο , οι απόψεις των οποίων συνδέουν τις

αμοιβές και τον έπαινο με την καλή συμπεριφορά και επίδοση ενώ παράλληλα θεωρούν τόσο τις τιμωρίες και τις επιπλήξεις όσο και τις ευθύνες που τους επιρρίπτονται , δίκαιες . Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών δηλώνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις απόψεις των δασκάλων τους σχετικά με τη συμπεριφορά και την επίδοσή τους απ' ότι στις απόψεις των συνομηλίκων τους . Ως αποτελεσματικότερη αμοιβή και τιμωρητική πρακτική θεωρούν την επιστολή που αποστέλλεται προς τους γονείς από το σχολείο και πληροφορεί τους τελευταίους για την συμπεριφορά και την επίδοσή τους γεγονός που τονίζει τη σπουδαιότητα της στενής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Leach & Tan , 1996) . Τα αποτελέσματα γενικώς της έρευνας ομοιάζουν πολύ με εκείνα των αντίστοιχων ερευνών που έχουν διεξαχθεί στον χώρο της β' θμιας εκπαίδευσης (Costica , 2014 , Infantino & Little , 2005 , Payne, 2015 , Shreeve et.al., 2002 , Ching , 2012) . Παρόμοια έρευνα που διεξήχθη σε δημοτικό σχολείο καταγράφει συμφωνία απόψεων μεταξύ γονέων και παιδιών όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα των πιθανών αμοιβών που εφαρμόζει το επίσημο σχολικό σύστημα αλλά αντίθετες απόψεις όσον αφορά στις κυρώσεις (Miller , Ferguson , Simpson , 1998) .

Ως πιο επιθυμητές αμοιβές θεωρούν οι 79 μαθητές α'θμιας στο Ηνωμένο Βασίλειο, ηλικίας 9-11 ετών , τις υλικές αμοιβές (βίντεο παιχνίδια , βιβλία , ηλεκτρονικούς υπολογιστές , μικρά παιχνίδια κá) και τις επιπλέον δραστηριότητες (αθλητικές δραστηριότητες , δωμάτια hobbies , parties) ενώ οι 77 αντίστοιχοι μαθητές της Σλοβακίας θεωρούν πιο δημοφιλείς , τους βαθμούς , τις υλικές αμοιβές και τον λεκτικό έπαινο . Όσον αφορά στις τιμωρίες , οι πρώτοι θεωρούν πιο σκληρές τον αποκλεισμό και την απομόνωση από την ομάδα ενώ οι δεύτεροι τους βαθμούς και τη συνέντευξη με τον διευθυντή . Διαφορές επίσης καταγράφονται και στις απόψεις των δασκάλων του Ηνωμένου Βασιλείου και της Σλοβακίας ως προς τις πιο επιθυμητές αμοιβές για τα παιδιά . Οι πρώτοι αναφέρουν τα γραμματόσημα και τα stickers και οι δεύτεροι τον λεκτικό έπαινο . Ως προς τις κυρώσεις , οι πρώτοι αναφέρουν την απομόνωση και οι δεύτεροι την προφορική και γραπτή επίπληξη (Andreska , 2015) . Σε έρευνα που διεξήχθη σε δύο δημοτικά σχολεία της Τουρκίας στο κέντρο της πόλης Bolu (Aydin , 2010) , οι 269 μαθητές των τελευταίων τάξεων αναφέρουν *ότι η χρήση των παρακάτω τιμωρητικών πρακτικών από τους δασκάλους* : φωνές , θυμός , τράβηγμα αυτιού , χαστούκια , χαμηλοί βαθμοί , τράβηγμα μαλλιού , αργκό χαρακτηρισμοί (ηλίθιος , βλάκας , καθυστερημένος) , ξύλο , στέρηση προνομίων ή αγγαρείες , σωματικές τιμωρίες , απομάκρυνση από την τάξη , αδιαφορία , δημόσιες

προσβολές ως πρακτικές τροποποίησης ή μείωσης συχνότητας εμφάνισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών όπως : να μιλούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος , να μην εκτελούν τις εργασίες τους , να μη φτάνουν εγκαίρως στο σχολείο , να αγνοούν τις ερωτήσεις του δασκάλου , να έχουν ακατάλληλη κόμη και ενδυμασία , να μαλώνουν με τους φίλους τους , να θεωρούν ότι ο δάσκαλος παρεξηγεί τη συμπεριφορά τους , να τρέχουν μέσα στην τάξη ή τον διάδρομο , να μη φέρουν τον κατάλληλο εξοπλισμό να παίζουν κά. , επιφέρουν ως αποτέλεσμα εξαρτημένα αρνητικούς ενισχυτές .

Η πλειοψηφία των μαθητών βιώνουν ευθέως αρνητικά συναισθήματα όπως : στενοχώρια εκνευρισμό , ντροπή , θυμό , ανάθεμα , ταπείνωση , τύψεις και ενοχές , απογοήτευση, καταπάτηση της περηφάνιας τους , φόβο , κακία και πίκρα , επιθυμία να εγκαταλείψουν την τάξη και να χτυπήσουν την πόρτα πίσω τους , αίσθηση ότι ραγίζει η καρδιά τους , απώλεια του ηθικού τους , επιθυμία να κλάψουν, ασυνειδησία και απερισκεψία , ευσυγκινησία , αίσθηση ότι μπορεί να χάσουν τα λογικά τους , επιθυμία να φύγουν μακριά , μοναξιά , τάση για επίδειξη κακής συμπεριφοράς και εκτός σχολείου , κρύο ιδρώτα ή κοκκίνισμα στο πρόσωπο .

Αρκετοί από τους μαθητές εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα απέναντι στο πρόσωπο του δασκάλου : επιθυμία να τον χτυπήσουν , κακία και πικρία γι' αυτόν , επιδεικνύουν σκληρή στάση και συμπεριφορά απέναντί του , επιθυμία να τον βλάψουν , ακόμα και μίσος .

Η βιώνουν αρνητικά συναισθήματα για το μάθημα : έλλειψη επιθυμίας να μελετήσουν και έλλειψη ενδιαφέροντος ή συγκέντρωσης την ώρα της «παράδοσης» , σταδιακή αύξηση των απουσιών , φόβο να απαντήσουν στις ερωτήσεις του δασκάλου και απέχθεια για το μάθημα αλλά και συναισθήματα αποδοχής : ότι «πήραν» το μάθημά τους , σταμάτησαν να μιλούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος , και ότι έχουν κατανοήσει την αναγκαιότητα του να εκτελούν τις εργασίες τους . Κάποιοι δεν αναφέρουν ενόχληση ή στενοχώρια .

Στο γενικό σύνολο , 142 μαθητές αναφέρουν ότι άλλαξαν κάποιες από τις συμπεριφορές τους ενώ 123 δηλώνουν ότι οι τιμωρίες που είχαν υποστεί δεν επέφεραν καμία αλλαγή στη συμπεριφορά τους και ότι ο δάσκαλος θα είχε επιτύχει τον στόχο του εάν τους προειδοποιούσε ή τους μιλούσε με ήρεμο και ευγενικό τρόπο, δεν τους φώναζε αλλά αναζητούσε την αιτία της συγκεκριμένης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς , δεν τους χτυπούσε αλλά τους άκουγε προσεκτικά , έδειχνε κατανόηση και δεν έκανε επικριτικά σχόλια , αντιδρούσε ήρεμα , έδειχνε ανοχή και

δεν μείωνε τους βαθμούς , δεν τραβούσε τ' αυτιά τους αλλά ήταν ευγενικός μαζί τους, έδινε περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωση των εργασιών και ερωτήσεις σχετικές με το μάθημα , δεν τους «πετούσε» έξω από το μάθημα με τρόπο ντροπιαστικό ή δεν τους πρόσβαλλε μπροστά σε ολόκληρη την τάξη , δεν τους ταπεινώνει ή δεν ενοχλούνταν από τη συγκεκριμένη συμπεριφορά , δεν τους επέβαλλε αγγαρείες και δεν τους ανάγκαζε να υπογράφουν συμβόλαιο , συμφωνία για τη μετέπειτα συμπεριφορά τους .

Ενήλικοι , σε έρευνα που διεξήχθη στα νησιά Φίτζι, αναφέρουν ότι ως παιδιά τιμωρούνταν με την ίδια συχνότητα και από τους γονείς και από τους δασκάλους , πρωτίστως για την κακή συμπεριφορά και την ανυπακοή που επεδείκνυαν και δευτερευόντως για τη χαμηλή σχολική τους επίδοση . Τα δε συναισθήματα που βίωναν ήταν κυρίως δυστυχία και στενοχώρια ενώ πολύ μικρό ήταν το ποσοστό θετικών αλλαγών στη συμπεριφορά τους (Save the children , 2006) .

Περισσότεροι από εξήντα μαθητές (Cullingford , 1988) (ίσος αριθμός αγοριών , κοριτσιών) τελευταίας τάξης του δημοτικού και πρώτης τάξης του γυμνασίου σε συνέντευξή τους δηλώνουν ότι οι κανόνες διασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων και αποτελούν ίσως το καταλληλότερο μέσο ενάντια στις ακραίες πράξεις σχολικής βίας . Θεωρούν δε τους δασκάλους σημαντικούς όχι μόνον επειδή επινοούν τους κανόνες αυτούς , αλλά κυρίως επειδή κατέχουν και τα μέσα επιβολής τους που είναι *οι τιμωρίες* . Ερμηνεύουν τους κανόνες περισσότερο ως μέσον αποφυγής εκδήλωσης δυσάρεστων καταστάσεων και γεγονότων παρά ως θετικό ενισχυτή εκδήλωσης καλής συμπεριφοράς και εκφράζουν την επιθυμία «η έμφυτη ανηθικότητα» που χαρακτηρίζει τα ανθρώπινα όντα , να περιοριστεί έστω και με την επιβολή κυρώσεων . Όσον αφορά στις τιμωρίες , υποστηρίζουν ότι αυτές , ως συνέπειες ανάρμοστης συμπεριφοράς , λειτουργούν ως υπενθύμιση των παραπάνω κανόνων , συνιστούν τελετές μύησης και ομαλής ένταξης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και καλλιεργούν το συναίσθημα της ενοχής σε όσους , παρότι γνωρίζουν το περιεχόμενό τους , τούς παραβαίνουν . Έχουν αποδεχθεί ότι οι τιμωρίες , αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση τήρησης των κανόνων, παρότι *«αυτό που πετυχαίνουν είναι να ανησυχείς διαρκώς»* και προσδοκούν από τους δασκάλους τους να εφαρμόζουν δίκαια τους κανόνες .

Η χρήση τιμωρητικών πρακτικών στην εκπαίδευση τις περισσότερες φορές εγείρει τον φόβο , καλλιεργεί τον ανταγωνισμό και την αδιαλλαξία , την εκδίκηση και το

μίσος προς τους άλλους και συχνά τρομοκρατεί τους αποδέκτες ή πληγώνει τα συναισθήματά τους με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται ή ν'απομονώνονται (Sears, 1898) . Η τιμωρία προκαλεί ψυχικές παρενέργειες και διαταραχές όπως : φοβία και αντιπάθεια για το σχολείο , μνησικακία για τους εκπαιδευτικούς , απροθυμία συμμετοχής στο μάθημα και προσέλευσης των μαθητών στο σχολείο (Αναγνωστοπούλου , 2008) διότι εξαναγκάζει τους μαθητές να υιοθετούν άκριτα «σωστές» συμπεριφορές και να ασκούνται σε αυτές «δια της επαναλήψεως» (Sears , 1898) . Παρότι η χρήση της τιμωρίας προκαλεί στους μαθητές , άγχος , φοβίες , επιθετική ή υποτακτική συμπεριφορά και είναι προτιμότερο να καταφεύγει κανείς στην ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς και αγνόηση της ανεπιθύμητης με παράλληλη χρήση ασυμβίβαστων ερεθισμάτων (Skinner , 1948) , η χρήση της εξακολουθεί να υφίσταται και ν' αγνοεί εμπειρικά δοκιμασμένες πρακτικές θετικής ενίσχυσης .

2.4 Πρακτικές Θετικής Ενίσχυσης στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη .

Τέτοιες πρακτικές αποτελούν η επιβράβευση και ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς που επιδεικνύουν οι μαθητές με προγράμματα μερικής , διακοπτόμενης ενίσχυσης θέτοντας μικρούς στόχους και ενισχύοντας κάθε φορά τις πλησιέστερες του στόχου συμπεριφορές . Εάν ένας μαθητής έρχεται δέκα λεπτά αργότερα στο σχολείο θα πρέπει να ενισχύεται κάθε φορά που εισέρχεται στην τάξη με μόνον πέντε λεπτά καθυστέρησης , έως ότου η ανεπιθύμητη συμπεριφορά εκλείψει (Maag , 1997 , 1999) .

Παρόμοιες μέθοδοι αποτελούν επίσης ο σχεδιασμός , η σύνταξη και η εφαρμογή συγκεκριμένου προγράμματος διαχείρισης της συμπεριφοράς των μελών της σχολικής τάξης από τον εκπαιδευτικό βασισμένο σε τεχνικές και πρακτικές θετικής ενίσχυσης όπως η τήρηση συγκεκριμένων κανόνων με συνεχή ανατροφοδότηση και «συνέπειες» επιπλέον ελεύθερος χρόνος και χρόνος διαλείμματος , με στόχο την επιτυχή διαχείριση μεμονωμένων προκλητικών συμπεριφορών (Maag ,1999 , Medland & Stachnic 1972) . Οι παραπάνω πρακτικές αποτρέπουν μελλοντικά προβλήματα συμπεριφοράς και παράλληλα δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς ν' αφιερώνουν το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου στο να καλλιεργούν την υπευθυνότητα των μαθητών στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις .

Η θετική επιρροή που ασκείται μεταξύ των συνομηλίκων ως ισότιμα μέλη (Laible , Carlo , Raffaelli , 2000) δημιουργεί συνεργατικό και παραγωγικό μαθησιακό

περιβάλλον (Enright & Axelord , 1995) που συμβάλλει αποτελεσματικά στη διατήρηση της τάξης με όσο το δυνατόν λιγότερες επιπλήξεις και καλλιεργεί την αναγνώριση , τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αφού δίνει τη δυνατότητα στους τελευταίους να ενισχύουν τις κατάλληλες από τις συμπεριφορές και ν'αγνοούν εκείνες που δεν απειλούν την εκπαιδευτική διαδικασία και το κλίμα της τάξης (Maag 2001) . Οι αμοιβές , όπως προκύπτει και από δεδομένα ερευνών, θεωρούνται από τους μαθητές αναγκαίες θετικές ενισχύσεις για την ομαλή πορεία και εξέλιξη της ακαδημαϊκής επίδοσης και συμπεριφοράς (Ανδρέου, 1998 , Diedrich , 2010) .

Είναι γεγονός ότι όταν η σχολική κοινότητα (μαθητές , γονείς , εκπαιδευτικοί) σύμφωνα με το σύστημα School-Wide Positive Behavior Support το οποίο εστιάζει στην εδραίωση και ανάπτυξη κοινωνικής κουλτούρας και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές προασπίζοντας κοινές αξίες και οράματα για όλα τα μέλη της , καθιστά το σχολείο ασφαλές και αποτελεσματικό , μειώνοντας την εμφάνιση αντικοινωνικών συμπεριφορών με την εφαρμογή και την αποδοχή συγκεκριμένων πειθαρχικών συνεπειών και τη διδασχική και την τακτική ενίσχυση και παροχή μικρών αμοιβών κάθε κατάλληλης συμπεριφοράς που επιδεικνύουν οι μαθητές . Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών , ο περιορισμός της σχολικής μαθητικής διαρροής και η συνεχής επικοινωνία και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας με στόχο την επιτυχία των μαθητών και την καινοτομία σε όλα τα επίπεδα (Sugai & Horner, 2006 , Sugai , 2000 , Horner ,Sugai , Anderson , 2010 , McKevitt & Braaksma , 2008 , Simonsen , et.al., 2008) .

Ενδελεχής μελέτη παλαιότερων αλλά και πρόσφατων εμπειρικών ερευνών με στόχο την καταγραφή και διερεύνηση των απόψεων μαθητών άθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο που φοιτούν σε σχολεία τα οποία έχουν υιοθετήσει και λειτουργούν σύμφωνα με τη φιλοσοφία του άρθρου 12 , όπως αυτό ορίζεται από την UNCRC (άρθρο12)¹ και διαμορφώνουν αναλόγως το ήθος και την οργάνωση αυτών , τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας , την εσωτερική αξιολόγηση και τη μετάβαση των μαθητών από την άθμια στη β'θμια εκπαίδευση , δείχνει ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και του

¹ Το άρθρο 12 της UNCRC δίνει το δικαίωμα στα παιδιά και τους νέους ανθρώπους να εκφράζουν τις απόψεις τους σε ζητήματα που τους αφορούν και επηρεάζουν ευθέως τη ζωή και την προσωπική τους ανέλιξη και να λαμβάνονται υπόψη από την επίσημη πολιτεία με απώτερο στόχο την προσωπική τους ευημερία .

προσωπικού καθιστούν το σχολείο πηγή χαράς (Sebba & Robinson , 2010) καθώς τα περιστατικά σχολικής βίας βαίνουν συνεχώς μειούμενα και τυχόν συγκρούσεις που εγείρονται , επιλύονται με διαλεκτικό τρόπο και ταυτόχρονη αύξηση του ενδιαφέροντος των ίδιων των μαθητών απέναντι στη μάθηση ως διαδικασία και πράξη (UNICEF UK , 2013) . Οι μαθητές δηλαδή έχουν την τάση να αξιολογούν και να χαρακτηρίζουν τους δασκάλους τους δίκαιους , τρυφερούς , άξιους σεβασμού και ιδιαίτερα ενθαρρυντικούς ενώ θεωρούν τους συνομηλίκους περισσότερο φίλους και συνεργάτες παρά ενοχλητικούς και εκφοβιστές . Κρίνουν θετικό το κλίμα του σχολείου και δεν εστιάζουν στην υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας αλλά στο ήθος . Δηλώνουν επίσης ότι η προσωπική τους αξία αναγνωρίζεται , η γνώμη τους εισακούγεται και ότι το ενδιαφέρον που εισπράττουν από το προσωπικό του σχολείου για την ατομική τους ευημερία , είναι γνήσιο (Sebba & Robinson , 2010) .

Η συμμετοχή επίσης των μαθητών στις αποφάσεις του σχολείου , τη διαμόρφωση των κανόνων που εγγυώνται την εύρυθμη λειτουργία της κοινότητας και σε ομαδικές δραστηριότητες (αθλήματα , ανακύκλωση , εκπαιδευτικές επισκέψεις , θεατρικά δρώμενα , θεατρικές παραστάσεις , χορωδία) σε δίκαιο και ασφαλές περιβάλλον , καλλιεργούν την αίσθηση του «ανήκειν» στα μέλη της κοινότητας και εξασφαλίζουν την ευημερία των μαθητών (Akinola et. al., 2014) . Η αίσθηση της ασφάλειας που βιώνουν προσωπικό και μαθητές έχει ως αποτέλεσμα να δρουν με τρόπο κυρίως συλλογικό και να επιδεικνύουν σεβασμό , υψηλά επίπεδα κατανόησης και ανοχής ο ένας προς τον άλλον υιοθετώντας έναν δημοκρατικότερο τρόπο διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων (Robinson & Taylor , 2007) .

Οι μαθητές αντίθετα αποθαρρύνονται όταν ο δάσκαλος μιλάει πολύ και ξοδεύει μέρος του πολύτιμου χρόνου τους με αποτέλεσμα ν' αγχώνονται και να μην βρίσκουν τις απαντήσεις μόνοι τους πριν προχωρήσουν στο επόμενο μάθημα (Hopkins , 2008) . Η ποικιλία των δραστηριοτήτων και ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωσή τους είναι από τους παράγοντες που αποθαρρύνουν ή ενθαρρύνουν τους μαθητές κατά τη διαδικασία της μάθησης . Δεν επιθυμούν τη ρουτίνα και το πολύ γράψιμο , την ανούσια αντιγραφή και τις ίδιες συνεχώς εργασίες όπως και τη συνεχή πίεση για υψηλότερη επίδοση (ιδιαίτερα στις δυο τελευταίες τάξεις) . Θεωρούν διαφορετικούς δασκάλους και στυλ διδασκαλίας ενισχυτικά της μαθησιακής διαδικασίας και εκφράζουν την άποψη ότι γνωστικά αντικείμενα όπως η ιστορία , οι τέχνες , το δράμα και η μουσική , που αν και αποτελούν σημαντική πηγή γνώσεων , δεν τυγχάνουν ούτε

του απαιτούμενου χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα ούτε και της ανάλογης προσοχής (Hopkins , 2008) .

Κεφάλαιο τρίτο

3.Οι συναρτήσεις ενίσχυσης ως πρακτικές εκπαιδευτικής παρέμβασης των γονέων

Η ανάμειξη των γονέων (ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου και κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης) στη μαθησιακή διαδικασία θεωρείται από τους ίδιους φυσική απόρροια του γονεϊκού τους ρόλου και συντελείται πρωτίστως κατά την διεκπεραίωση από κοινού των «κατ' οίκον» εργασιών που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές «ως εξαιρετικά σημαντικό γεγονός» για τους εμπλεκόμενους ενισχύοντας τις κατάλληλες από τις συμπεριφορές και δευτερευόντως μέσω της συχνής επικοινωνίας των ίδιων με τους δασκάλους (ιδιαίτερα τα πρώτα σχολικά χρόνια) με ταυτόχρονη συμμετοχή σε σχολικά δρώμενα και εξειδικευμένα προγράμματα αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών παρέμβασης . Οι γονείς δηλώνουν την αναγκαιότητα αυτών ως προς τον χρόνο και τον τρόπο της παρέμβασης (Hoover –Dempsey et.al.,1995 , Epstein , 1986) , διότι εγγυώνται την ομαλή ένταξη στην κοινωνία και το μέγιστο της σχολικής επίδοσης και επίτευξης των ακαδημαϊκών στόχων των μαθητών . Οι μέχρι τώρα έρευνες δείχνουν ότι είναι δύσκολο ν' αξιολογηθεί η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και οι συνέπειες που μπορεί να έχει στην συναισθηματική υγεία , τη σχολική επίδοση και προσαρμογή τους , εκτός κι αν μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίον αλληλεπιδρούν όταν βοηθούν τα παιδιά τους στις «κατ' οίκον» εργασίες (Bakker & Denessen , 2007 , Ermish & Pronzato , 2010 , Loomans , 2014 , Cotton & Wikelund , 1989 , Walker et. al., 2010 , Green et. al., 2007, Anderson & Minkle , 2007 , Tan & Goldeberg , 2009) . Παρότι οι εργασίες αυτές προσφέρουν ευκαιρίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών προς όφελος των τελευταίων (Walker et. al., 2004) μεγάλος αριθμός μαθητών αναφέρουν ότι οι γονείς άλλοτε τους βοηθούν να ολοκληρώσουν επιτυχώς τις εργασίες τους , άλλοτε τους «μπερδεύουν» και άλλοτε τους «δίνουν έτοιμες τις απαντήσεις» (Balli , 1998) . Έρευνα της Sandra Moroni (et. al., 2015) υποστηρίζει ότι η ποιότητα εμπλοκής των γονέων κατά την ολοκλήρωση των «κατ'οίκον» εργασιών εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίον αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τα ίδια τα παιδιά την ανάμειξή τους αυτή και την επίδραση που μπορεί να έχει στην ακαδημαϊκή τους επίδοση . Συχνές

παρεμβάσεις των γονέων τείνουν να προσλαμβάνονται από τους μαθητές ως πρακτικές αυστηρού ελέγχου που υπονομεύουν την επίδοσή τους καθώς η ανάμειξη αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν σημειώνει σταθερή θετική συσχέτιση με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Chen et. al., 1997, Fan, Chen, 1999) ιδιαιτέρως όταν η εμπλοκή των γονέων στοχεύει σε υψηλά ποσοστά ακαδημαϊκής επίδοσης και σχολικής επιτυχίας (Pomerantz , Wang , Ng , 2005 , Pomerantz , et.al., 2007 , Hill & Tayson , 2009) μέσω αυστηρής εποπτείας και οργάνωσης της «κατ' οίκον» μελέτης με βλαβερές συνέπειες στη γενικότερη ανάπτυξη της γνωστικής ικανότητας των παιδιών (Karbach et.al., 2013) .

Στον ελληνικό χώρο , η έρευνα των Μέλλον και Μουταβελή (2009) , κατόπιν συμπλήρωσης της κλίμακας PCSB (Parental Contingencies for School-related Behavior) με 60 θέματα τα οποία καταγράφουν τις αναφορές των παιδιών όσον αφορά στη συχνότητα με την οποία οι γονείς παρεμβαίνουν ή όχι , στην εκπαιδευτική διαδικασία κάνοντας χρήση των παραπάνω συναρτήσεων ενίσχυσης έδειξε , ότι η ανάμειξη των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση συνίσταται , σύμφωνα με την επιστήμη της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς , στις τρεις διαστάσεις που συνθέτουν *οι συναρτήσεις δράσεων θετικής ενίσχυσης , τιμωρίας και αρνητικής ενίσχυσης ή αποφυγής του αιτήματος των παιδιών για ανάμειξη στη διαδικασία μάθησης* .

Στην περίπτωση της αδιαφορίας , μη ανταποκρισιμότητας των γονέων στην έκκληση των παιδιών για βοήθεια στην «κατ' οίκον» μελέτη , κατά την οποία οι απαιτήσεις των παιδιών για γονεϊκή εκπαιδευτική παρέμβαση κάθε φορά που οι αυτόνομες προσπάθειές τους δεν παράγουν θετικά ενισχυτικά γεγονότα ή δεν τερματίζουν τ' αντίστοιχα αρνητικά , δεν ικανοποιούνται , εκείνα βιώνουν μια αρνητική ενισχυτική κατάσταση η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ανάρμοστη συναισθηματική συμπεριφορά και να προκαλέσει ανεπιθύμητους τρόπους διαφυγής όπως παραίτηση , ανυπακοή , έμφυτη ανικανότητα , συμπτώματα ασθένειας , εκφράσεις φόβου , ψέμα ή κοροϊδία , ή δήθεν κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και τάσεις απόδρασης και αποφυγής ερεθισμάτων που παράγονται από τις σχολικές δραστηριότητες ή και αυξημένη συχνότητα προσέγγισης περιβαλλόντων και ενασχολήσεων με δραστηριότητες που στερούνται ακαδημαϊκών ερεθισμάτων . Και αυτό διότι τα παιδιά ερμηνεύουν τη συμπεριφορά αυτή των γονιών τους ως έλλειψη ενδιαφέροντος , υπεραπασχόλησης , αμέλειας , φυσικής κούρασης , ή αδιαφορίας . Στην πραγματικότητα όμως αυτό

συμβαίνει επειδή οι γονείς δεν διαθέτουν τον χρόνο λόγω εργασιακών δεσμεύσεων , ή ανήκουν σε χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις οπότε δηλώνουν ότι δεν θα μπορούσαν ή δεν θα βοηθούσαν τα παιδιά τους στο διάβασμα (Becker & Epstein ,1982) επειδή νιώθουν ότι οι γνώσεις τους δεν επαρκούν , (Karibayeva & Bogar , 2014) ιδιαίτερα όταν προηγούμενες «διδασκτικές» τους απόπειρες έχουν αποτύχει , με αποτέλεσμα ν' αναπτύσσουν και αυτοί άγχος και τάσεις αποφυγής της δυσάρεστης αυτής αλληλεπίδρασης . Αυτή η ερμηνεία έδειξε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ συχνότητας γονεϊκής χρήσης συναρτήσεων τιμωρίας , αρνητικής ενίσχυσης κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση και αποφυγής του αιτήματος των παιδιών για βοήθεια ή αξιολόγηση (Mellon & Moutavelis , 2009) .

Όσον αφορά στη χρήση και των τριών παραπάνω διαστάσεων εκπαιδευτικής παρέμβασης , οι γονείς καταφεύγουν συχνότερα (δύο φορές περισσότερο) στη χρήση συναρτήσεων θετικής ενίσχυσης απ' ότι στη χρήση τιμωρίας και αρνητικής ενίσχυσης , προκειμένου να εμπλακούν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση , γεγονός που παρατηρήθηκε και στις εκπαιδευτικές πρακτικές των δασκάλων της α' θμιας (Mellon & Moutavelis, 2009) .

Η εναλλακτική χρήση των συναρτήσεων τιμωρίας και αρνητικής ενίσχυσης σε συνδυασμό με τις συναρτήσεις δράσεων θετικής ενίσχυσης που επιλέγουν οι γονείς στην εκπαιδευτική τους παρέμβαση στοχεύει στην ανατροφοδότηση και διατήρηση της επιθυμητής ακαδημαϊκής συμπεριφοράς κι επίδοσης των παιδιών και περιορίζει την πρακτική της μη εμπλοκής ως τη λιγότερο επιθυμητή επιλογή σε συνθήκες τερματισμού αποτρεπτικών και ιδιαίτερα δυσάρεστων ερεθισμάτων και για τις δυο πλευρές . Οι γονείς πιθανόν να χρησιμοποιούν την τιμωρία και την αρνητική ενίσχυση πιο συχνά όταν η σχολική επίδοση των παιδιών τους κρίνεται ανεπαρκής , γεγονός που δηλώνει και τη δυσαρέσκειά τους . Αυτό διαφαίνεται σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί (Achenbach , T.M ,1991) σύμφωνα με τις οποίες οι ίδιοι οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι το 70% των μαθητών των ελληνικών δημοσίων σχολείων α'θμιας εκπαίδευσης βαθμολογούνται με υψηλούς βαθμούς και το 40% έχουν άριστα σε κάθε μάθημα (Zbainos & Hallam , 2002) διότι οι γονείς «δεν ικανοποιούνται με τίποτε λιγότερο» καθώς έχουν συνδέσει την υψηλή βαθμολογία με τη μελλοντική πιθανή επιτυχία των παιδιών τους στις εισαγωγικές εξετάσεις στην γ'θμια εκπαίδευση (Zbainos & Hallam, 2002) . Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρείται έλλειψη ισχυρού κινήτρου και συναισθηματικής εμπλοκής των παιδιών κατά τη

διαδικασία της μάθησης , ιδιαίτερα όταν οι εργασίες που τους ανατίθενται υπερβαίνουν το αναμενόμενο σε έκταση και βαθμό δυσκολίας και κινδυνεύουν οι μαθητές να φανούν ανεπαρκείς στα μάτια των γονέων τους (Pomerantz et.al., 2005) , καθώς είναι γνωστό και από έρευνες ότι το μοντέλο του αυταρχικού και απορριπτικού γονιού συνδέεται αρνητικά με την σχολική επίδοση και την μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία (Flouri , 2007 , Dornbush et.al., 1987, Pong , Johnston , Chen,, 2010) .

Αρνητική δε συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας χρήσης θετικών πρακτικών από τους γονείς και της θετικής αξιολόγησης των δασκάλων όσον αφορά στη σχολική επίδοση των παιδιών (Mellon & Moutavelis , 2009) αντιμάχεται πληθώρα αξιόπιστων ευρημάτων που δείχνουν τις θετικά ενισχυόμενες γονεϊκές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να εγγυώνται σε υψηλό βαθμό την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους (Turner, Chandler, Heffer , 2009 , Fan & Chen , 2001 , Jafarov , 2015 , Hill & Tyson , 2009) . Κι αυτό διότι η αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων δεν εξαρτάται μόνον από την ενίσχυση των «σωστών» αντιδράσεων αλλά ιδιαίτερα από τη διαφορική μη ενίσχυση των «λαθών» και τη συστηματική αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία μάθησης ως απαραίτητη προϋπόθεση αυτής , και της ανατροφοδότησης από την πλευρά των γονέων γεγονότων που εγείρουν χαρά ή ευχαρίστηση στα παιδιά ως συνέπεια της σχολικής τους επίδοσης (Mellon & Moutavelis , 2009) . Η διερεύνηση αυτού του σύνθετου φαινομένου μέσω της PCSB κλίμακας συντελεί στη βελτίωση της ποιότητας των πρακτικών γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης διότι μετρά και τη μη εμπλοκή όσο και τις εν δυνάμει επιζήμιες πρακτικές παρέμβασης των γονέων που αποτελούν η τιμωρία και η αρνητική ενίσχυση αλλά και η μη εμπλοκή για τη μελλοντική ανάπτυξη υπερβολικών φόβων και συμπεριφορών που σχετίζονται με αγχώδεις διαταραχές (Mellon & Moutavelis , 2009) .

3.1 Παιδική ηλικία και Φόβοι

Οι ειδικές φοβίες και γενικότερα οι φόβοι που επικρατούν στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Burkhard,K., Loxton,H., Muris,P. , 2003) θεωρούνται μέρος της φυσιολογικής ανάπτυξης των παιδιών (Hetherington & Parkle ,1993) εμφανίζονται αυθόρμητα και είναι συνήθως παροδικοί (Field & Lawson , 2003) . Κατά την πρώτη παιδική ηλικία τα παιδιά εκφράζουν κυρίως φόβους για φανταστικά πλάσματα , μικρά ζώα και το σκοτάδι , ενώ κοινωνικοί φόβοι και φόβοι τραυματισμού κάνουν

την εμφάνισή τους στην απαρχή του σχολείου και εξακολουθούν να υφίστανται και στη μέση παιδική ηλικία με τους φόβους για τυχόν φυσικές βλάβες , φυσικά γεγονότα και τον φόβο κοινωνικής κριτικής να καταγράφονται στην προεφηβεία και την εφηβεία (Muris , Merckelbach , Collaris,1997, Muris , Merckelbach , Meesters , Lier,1997) . Παιδιά ηλικίας 1 έως 2 ετών δοκιμάζουν συγκεκριμένους και άμεσους φόβους , παιδιά από 4 έως 8 ετών εκτίθενται σε πιο ρεαλιστικούς φόβους όπως ο φόβος για σωματικές βλάβες και ο φόβος της αποτυχίας και της κριτικής (Bouldin & Pratt , 1988 , Graziano ,DeGiovanni, Garcia, 1979, Wenar , 1994) .

Αν και οι φόβοι που χαρακτηρίζουν την παιδική και εφηβική ηλικία είναι κοινοί και οι περισσότεροι ήπιοι και παροδικοί , άλλοι γίνονται δριμύτεροι και διαρκούν σε όλη την ενήλικη ζωή και σχετίζονται θετικά τόσο με την διακοπή ή την αποφυγή καθημερινών δραστηριοτήτων (MaCathie & Spence , 1991 , Ollendick & King , 1994 , Cartwright-Hatton , McNicol , Doubleday, 2006) ή φοβικών καταστάσεων (Ollendick , Hagopian, King , 1997) όσο και με την εκδήλωση φόβων κοινωνικής αξιολόγησης και σύνδεσης αυτών με την εκδήλωση άγχους και κατάθλιψης (Dong ,Yang , Ollendick , 1994) .

Παλιότερες έρευνες σχετικά με τις απλές και τις κοινωνικές φοβίες των ενηλίκων καταγράφουν ότι τα υψηλά επίπεδα φόβου που σημειώνονται στην ενήλικη ζωή , έχουν τις ρίζες τους στην παιδική και εφηβική ηλικία , με πιο αποτελεσματικές τις μιχεβιοριστικές θεραπείες (Ost , 1985 , 1987 , Sheehan , Sheedan , Minichiello , 1981 , Bosquet & Egeland , 2006) . Κατά την περίοδο της ενηλικίωσης οι κοινωνικές συνθήκες αποτελούν το κυρίαρχο αντικείμενο φόβου και τρόμου με ταυτόχρονη διάγνωση γενικευμένης αγχώδους διαταραχής (Mellon , Kolliadis , Paraskevoopoulos , 2004 , Strauss & Last , 1993) . Παιδιά με ασυνήθιστα υψηλά επίπεδα φόβου έχουν την τάση να θεωρούν τους εαυτούς τους λιγότερο ικανούς στο να ελέγχουν γεγονότα του περιβάλλοντός τους και έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να παρουσιάσουν συμπτώματα αγχώδους διαταραχής στο μέλλον (Ollendick , 1983) . Κι ενώ η έρευνα δείχνει ότι οι φόβοι αυτοί είναι μέρος της φυσιολογικής ανάπτυξης των παιδιών , σε ένα ποσοστό 22% υποκρύπτουν σοβαρές ψυχικές διαταραχές .

Αποτελέσματα έρευνας (Mellon , Kolliadis , Paraskevoopoulos , 2004) που διεξήχθη σε Έλληνες μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού με βάση το FSSC-R , (Ollendick ,1983) το οποίο βασίζεται στις πέντε διαστάσεις του φόβου που συνιστούν ο κίνδυνος και ο θάνατος , το άγνωστο , η αποτυχία και η κριτική , τα μικρά ζώα και

τα ιατρικά ζητήματα (Gullone , 1999) συμπεριλαμβανομένων και των διαστάσεων του φόβου της σχολικής επίδοσης , της αγοραφοβίας και του φόβου για τα ταξίδια στην ελληνική εκδοχή αυτού , FSSC-GR , (Mellon , Kolliadis , Paraskevoropoulos , 2004) , δείχνουν ότι ο φόβος απέναντι στον κίνδυνο και τον θάνατο έρχεται πρώτος . Ακολουθεί ο φόβος της αποτυχίας και κριτικής , ο φόβος απέναντι στο άγνωστο και τα μικρά ζώα και σε οτιδήποτε σχετίζεται με θέματα ιατρικής φύσεως . Όσον αφορά στον φόβο της σχολικής επίδοσης , την αγοραφοβία και τα ταξίδια ως αποτέλεσμα της ελληνικής πραγματικότητας και κουλτούρας καταγράφεται ποσοστό αυξανόμενο με την ηλικία . Επιπροσθέτως , τα γενικότερα συνολικά επίπεδα του φόβου , η αναφορά και καταγραφή των φόβων αυτών από τα ίδια τα παιδιά εμφανίζονται σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό σε σύγκριση με τα αντίστοιχα αποτελέσματα που σημειώθηκαν σε δείγματα χωρών (εκτός της Νιγηρίας) όπως η Αμερική , η Αυστραλία , η Κίνα και το Ηνωμένο Βασίλειο γεγονός που συνάδει με τα υψηλά επίπεδα αυτοαναφοράς των φόβων που παρατηρήθηκαν και σε Έλληνες ενήλικες (Mellon , 2000) . Διαφαίνεται ως τώρα ότι η τυποποίηση του FSS-GR για τους ενήλικες (Mellon , 2000) βασισμένο στο FSS (Wolpe & Lang , 1977) και του FSSC-GR (Mellon , Kolliadis , Paraskevoropoulos , 2004) βασισμένο και αυτό με τη σειρά του στο FSSC-R (Ollendick , 1983) κατέστησαν σαφείς , στους Έλληνες ερευνητές και κλινικούς ψυχολόγους , τις πολιτισμικές διαφορές και ομοιότητες που αφορούν στη δομή του φόβου . Παρότι δηλαδή τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και η δομή των ερωτηματολογίων τόσο του FSSC-R όσο και του FSSC-GR ήταν ίδια με εκείνα των αντίστοιχων χωρών του εξωτερικού , η παραγοντική ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών στην Ελλάδα , αποκάλυψαν σταθερά τη διάσταση του φόβου της σχολικής αποτυχίας και τον φόβο απέναντι στα ταξίδια και την αγοραφοβία που δεν είχαν παρατηρηθεί σε άλλους πολιτισμούς εξαιτίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της συνεχούς ενημέρωσης από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για τυχόν θανατηφόρα ατυχήματα και τρομοκρατικές επιθέσεις , αντίστοιχα .

Τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα φόβου σε σύγκριση με τ' αγόρια σε όλες τις κλίμακες και τις υποκατηγορίες μέτρησης των διαστάσεων του φόβου , γεγονός που οφείλεται μάλλον στον τρόπο ανατροφής και διαπαιδαγώγησής τους ενώ ο φόβος της αποτυχίας και της σχολικής επίδοσης καταγράφει αυξητική πορεία και στα δυο φύλα . Το επίπονο εκπαιδευτικό σύστημα , παράλληλα με τις απαιτήσεις των γονέων όσον αφορά στην υψηλή βαθμολογία και την ένταξη στην τριτοβάθμια

εκπαίδευση , καλλιεργούν το φόβο της σχολικής επίδοσης , ως επιμέρους διάσταση του φόβου της αποτυχίας και της κριτικής η οποία δείχνει ν' αυξάνεται σταδιακά . Κι επειδή το σχολείο δεν εφοδιάζει τους μαθητές με τις δεξιότητες που απαιτούνται για να αντιμετωπίσουν μία σύνθετη και γρήγορα εξελισσόμενη κοινωνία παρά εστιάζουν στην στείρα μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών , παρατηρούμε ότι τα υψηλότερα ποσοστά φόβου αναφορικά στη σχολική επίδοση καταγράφονται σε μαθητές της τελευταίας τάξης του δημοτικού (Mellon , Kolliadis , Paraskevoopoulos , 2004 , Angelino , Dollins , Mech , 1956) . Κι ενώ γενικότερες ανησυχίες , όπως τα τρομακτικά όνειρα που αντανακλούν αγχώδη φαινόμενα του αποχωρισμού, δείχνουν να μειώνονται στην ηλικία των 10-12 ετών και οι άλλες κατηγορίες και υποκατηγορίες φόβων να εμφανίζουν ποσοστά μειούμενα όσο η ηλικία αυξάνει , η ανησυχία για τη σχολική επίδοση παρατηρούμε ότι ακολουθεί την αντίθετη πορεία (Muris , Merckelbach , Mayer , Prins , 2000 , Muris, Merckelbach , Gadet , Moulaert , 2000)

Ωστόσο οι φόβοι των παιδιών παραμένουν κοινοί και το περιεχόμενό τους ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία τους , με επικρατέστερους τον φόβο κινδύνου και του θανάτου , τον φόβο για το άγνωστο , τον φόβο απέναντι στα ζώα , τον φόβο της ταπείνωσης κι αυτόν της κριτικής και αποτυχίας (Lane & Gullone , 1999) . Οι δύο τελευταίοι αφορούν κυρίως σε θέματα που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών , όπως οι βαθμοί και τα διαγωνίσματα , οι επιπλήξεις και οι τιμωρίες , τα ενημερωτικά της προόδου του μαθητή σημειώματα από το σχολείο στους γονείς και εμφανίζονται στην ηλικία των 11περίπου ετών , με αυξητική τάση και για τα δύο φύλα , έως την ηλικία των 14 ετών (Angelino & Shedd , 1953, Robinson et. al., 1992 , Bauer , 1976) .

Οι φόβοι της παιδικής ηλικίας , αναλόγως την ηλικία κατά την οποία αυτοί εκδηλώνονται , τη διάρκεια την ένταση και το είδος τους (Gelfand , Jenson, Drew , 1982) , ως εξαρτημένα αρνητικοί ενισχυτές , είναι αποτέλεσμα ιστορικού εκμάθησης δια μμήσεως ή δι'αντιπροσώπου (Bandura et.al., 1963 , Kazdin ,1973, Ollendick , Dailey , Shapiro ,1983) και συνεχούς ενίσχυσης και εξάλειψης της ενίσχυσης σε διαφορετικά περιβάλλοντα , με εξαίρεση τον εγγενή φόβο για το άγνωστο από τον οποίο πιθανότατα πηγάζουν όλοι οι φόβοι (Carleton, 2016) .

3.2 Παιδική Ηλικία και Αγχώδεις Διαταραχές

Δεδομένα ερευνών έχουν δείξει ότι το 9,9% του πληθυσμού ηλικίας 9-16 χρόνων συγκεντρώνει τα κριτήρια μιας αγχώδους διαταραχής με τα κορίτσια να προπορεύονται των αγοριών με ποσοστά 12,1% και 7,3% αντίστοιχα . Η πλειοψηφία δε των ερευνών που έχουν διεξαχθεί από το 2000 και στο εξής , τοποθετούν τα ποσοστά εμφάνισης αγχώδους διαταραχής σε παιδιά δημοτικού από το 3% έως το 7% και ίσως κατά τι περισσότερο . Ένας μεγάλος επίσης αριθμός μελετών δείχνει ότι πολλά παιδιά αν και εκδηλώνουν συμπτώματα άγχους ή υποφέρουν από κάποια ήπια έως μέτρια μορφή «βλάβης» εξ' αιτίας αυτού , παρ' όλα αυτά δεν συγκεντρώνουν τα κριτήρια διάγνωσης κάποιας αγχώδους διαταραχής ενώ οι αντίστοιχες αυτές διαταραχές σε παιδιά και εφήβους , συνιστούν ψυχικές διαταραχές που αποδίδονται κυρίως σε περιβαλλοντικά αίτια (Dabkowska-Mika , M., , Dabkowska – Mika , A., 2015 , Costello et.al., 2003 , Briggs-Gowan et. al., 2000) . Τα κορίτσια είναι πιο επιρρεπή στο άγχος από τ' αγόρια (Costello et.al., 2005) με διπλάσιες πιθανότητες να αναπτύξουν αγχώδεις διαταραχές από την ηλικία κιόλας των 6 ετών (Lewinsohn et.al., 1998) . Το άγχος του αποχωρισμού και μερικές ειδικές φοβίες έχουν την απαρχή τους πριν την ηλικία των 12 ετών ενώ η κοινωνική φοβία εκδηλώνεται περίπου στο τέλος της παιδικής και στην αρχή της εφηβικής ηλικίας και σπανίως μετά τα 25 έτη σε συνδυασμό με άλλες αγχώδεις διαταραχές όπως δευτερογενή κατάθλιψη ή χρήση «ουσιών» (Marks & Gelder, 1966 , Kessler, Berglund , Demler, 2005, Kessler et. al., 1994, Wittchen & Fehm , 2003) . Η δε αγοραφοβία , η διαταραχή πανικού και η γενικευμένη αγχώδης διαταραχή αναδύεται αργά στην εφηβεία ή νωρίς κατά την ενηλικίωση , σπανιότατα πριν τα 12 έτη (Wittchen et. al., 2008) . Παιδιά των οποίων το οικογενειακό περιβάλλον εμποδίζει την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων τους , καλλιεργεί συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη αγχωδών διαταραχών (Word et. al., 2003) και καθιστά την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και γονέων , επιζήμια . Ο υπέρμετρος έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών από τους γονείς έχει αποδειχτεί προάγγελος άγχους και πηγή συνεχούς και σταθερού φόβου και στην εφηβεία . Γονεϊκές πρακτικές υπερπροστατευτισμού , υπερβολικού ελέγχου και πειθαρχίας , ιδιαίτερα από την πλευρά της μητέρας , απόρριψης ή αυστηρής κριτικής καθώς και η έλλειψη αγάπης και τρυφερότητας συνδέονται άμεσα με την κοινωνική φοβία των απογόνων (Beidel & Turner , 1997 , Duchesne et.al., 2010 , Drake & Ginsburg, 2012) και μπορεί ν' αποτελέσουν παράγοντες ανάπτυξης παιδικού άγχους (Ginsburg & Schlossberg , 2002) . Παιδιά υπερευαίσθητα μπορεί ν'

αναπτύξουν στο μέλλον κατάθλιψη ή αγχώδεις διαταραχές , όταν η αυτοκυριαρχία και η αυτονομία τους περιορίζονται κατ' επανάληψη από τον αυταρχισμό , την απόρριψη ή την υπερπροστασία των γονέων τους αντιστοίχως (Rappée ,1997) . Ως καταλληλότερο δε , εργαλείο μέτρησης και διάγνωσης συμπεριφορών που σχετίζονται με τη διαταραχή πανικού , την αγοραφοβία και την κοινωνική φοβία , το άγχος του αποχωρισμού και τη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή , την ιδεοψυχαναγκαστική συμπεριφορά και το άγχος για πιθανές σωματικές βλάβες θεωρείται η κλίμακα SCAS; Spence (Essau , Muris , Ederer , 2002 , Spence , Barrett , Tuner , 2003 , Spence , 1997, 1998) δομημένη στη βάση των κριτηρίων που ορίζει το DSM-IV (APA , 1994, Kessler et.al., 1994) .

3.2.1 Η ελληνική εκδοχή του SCAS . Η εκδοχή αυτή και η ανάλυση των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του σε ένα μεγάλο στατιστικό δείγμα με αναφορά στη δομή και την εξελικτική πορεία συμπεριφορών που σχετίζονται με τις αγχώδεις διαταραχές σε συνάρτηση πάντα με την ηλικία , το γένος , την κοινωνική και οικονομική κατάσταση και τις διαφορές που σημειώνονται στις αναφορές των παιδιών σε αντίστοιχες συμπεριφορές σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα , προσφέρει δεδομένα για περαιτέρω συγκριτική ανάλυση και ερμηνεία των κοινών και μη κοινών χαρακτηριστικών αυτών των συμπεριφορών μεταξύ του SCAS-Spence και της ελληνικής και ξενόγλωσσας εκδοχής του FSSC-R . Επίσης η αναφορά των δασκάλων στη σχολική επίδοση των παιδιών σε σχέση με τα επίπεδα αναφοράς τους σε συμπεριφορές που συνδέονται με τις παραπάνω αγχώδεις διαταραχές εμπλουτίζουν τη βάση δεδομένων , αναδεικνύουν τη λειτουργική σημασία των διαταραχών αυτών στην παιδική ηλικία και αποτελούν εγγύηση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων του ελληνικού SCAS (Mellon & Moutavelis , 2007) ενώ με σχετική δυσπιστία αντιμετωπίζονται οι αναφορές των γονέων (μητέρων) όσον αφορά στις συμπεριφορές των παιδιών που συγκεντρώνουν τα κριτήρια ψυχικών διαταραχών (Lapouse , Monk, 1958 ,1959) .

Τα αποτελέσματα της έρευνας SCAS-GR δείχνουν ότι τα συνολικά ποσοστά άγχους όλων των συμμετεχόντων ίδιας ηλικίας είναι υψηλότερα από τα αντίστοιχα της Αυστραλίας , της Γερμανίας και της Ιαπωνίας αλλά παρόμοια με εκείνα των υποκειμένων της Ν. Αφρικής που προέρχονται από τάξεις με χαμηλά , μικρομεσαία και μεσαία εισοδήματα . Τα δε κορίτσια συγκεντρώνουν , κατά μέσον όρον , υψηλότερα συνολικά ποσοστά άγχους σε σύγκριση με τ' αγόρια , ιδιαίτερα μεταξύ

των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού , ποσοστά τα οποία δείχνουν να μειώνονται όσο αυξάνει η ηλικία . Οι αγχώδεις διαταραχές , και οι συμπεριφορές που καθορίζει το DSM-IV σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα , ισχύουν στην ενήλικη ζωή όταν δεν αντικαθίστανται στην εφηβεία από άλλες κατάλληλες συμπεριφορές , σε αντίθεση με την κοινωνική φοβία της οποίας η εξελικτική της πορεία συντελείται στην παιδική ηλικία και την εφηβεία και δρα αθροιστικά ως τρόμος και αποφυγή του «είδους» κατά την ενηλικίωση , όπου το άγχος συνδέεται κυρίως με την παρουσία και την επαφή με άλλα ανθρώπινα όντα (Ost ,1985 , 1987) . Όσον αφορά δε στα συνολικά επίπεδα άγχους σε συνάρτηση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τον τόπο καταγωγής των παιδιών ως δείκτες κοινωνικού και οικονομικού κύρους , τ' αποτελέσματα δείχνουν ότι παιδιά οικονομικών μεταναστών και παιδιά Ελλήνων με χαμηλό εισόδημα καθώς και παιδιά των οποίων οι πατεράδες είναι απόφοιτοι α'θμιας και β'θμιας εκπαίδευσης εκδηλώνουν υψηλότερα ποσοστά αναφοράς συμπεριφορών που σχετίζονται με τις αγχώδεις διαταραχές και ιδιαίτερα της ψυχαναγκαστικής (Mellon , Moutavelis , 2007) η οποία θεωρείται ως η πιο κοινωνικά αποδεκτή . Είναι γεγονός ότι στην Ελλάδα και τα παιδιά και οι έφηβοι αποκαλύπτουν με μεγαλύτερη ευκολία τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο ή τις προσωπικές τους σχέσεις και γι' αυτό καταγράφονται υψηλότερα τα ποσοστά αναφοράς τους , πρωτίστως στην ιδεοψυχαναγκαστική συμπεριφορά και στις διαστάσεις της κοινωνικής φοβίας , παρότι παραπάνω από το 50% των ενηλίκων δηλώνουν ότι ο μεγαλύτερος φόβος τους είναι να διαγνωστούν με ψυχολογικά προβλήματα ή αγχώδεις διαταραχές .

Αιτία επίσης και πηγή ψυχαναγκαστικής συμπεριφοράς αποτελεί και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διότι εξαναγκάζει τους μαθητές στην απομνημόνευση πληθώρας ύλης υιοθετώντας στερεοτυπικές συμπεριφορές (αυστηρή προσοχή , συνεχής επανάληψη και ενδεδειγμένος έλεγχος) που ευνοούν την αποστήθιση και καλλιεργούν τον φόβο της σχολικής επίδοσης στους μαθητές (Mellon & Moutavelis , 2007) καθιστώντας το σχολείο φοβικό ερέθισμα πρώτο σε ποσοστό στις αναφορές παιδιών που ικανοποιούν τα κριτήρια της κοινωνικής φοβίας και σε συμπεριφορές αποφυγής καθώς και υπερβολικού άγχους (Strauss & Last , 1993) . Ωστόσο και τα δύο φύλα εκφράζουν κοινούς φόβους (προφορική εξέταση , διαγωνίσματα , δάσκαλο, βαθμοί , σχολικές εργασίες) όσον αφορά στο σχολείο ανεξαρτήτως κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης (Angelino , Dollins , Mech , 1956) . Κι ενώ οι αξιολογήσεις

των δασκάλων σε παγκόσμιο επίπεδο όσον αφορά στη σχολική επίδοση και προσαρμογή των μαθητών συσχετίζονται αρνητικά με τα συνολικά επίπεδα άγχους όπως και με τα αποτελέσματα καθεμιάς από τις έξι κατηγορίες μέτρησης αγχώδων συμπεριφορών του SCAS-GR (Mellon & Moutavelis, 2007) , παρατηρείται θετική συσχέτιση μεταξύ αύξησης επιπέδων διαταραχής της διάθεσης στα παιδιά και της πίεσης που ασκείται σ' αυτά από τους γονείς , όσον αφορά στη μελέτη των γνωστικών αντικειμένων και την επιτυχή ολοκλήρωση των «κατ'οίκον» εργασιών με αποτέλεσμα την ανάδυση αρνητικών συναισθημάτων που είναι πρωτίστως η αρνητική αυτοεκτίμηση των μαθητών και η έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολείου και γενικότερα στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις (Xanthakou , Babalis , Staurou , 2013) . Είναι γεγονός ότι οι γονείς «διδάσκουν» τα παιδιά τους ν' ανησυχούν για τη σχολική τους επίδοση κάνοντας συνειδητή ή ασύνειδη χρήση πρακτικών αρνητικής ενίσχυσης και τιμωρίας αλλά και θετικής ενίσχυσης διαμορφώνοντας έτσι την ακαδημαϊκή τους ρουτίνα (Cripps , Zyromski 2009 , McLeod , Wood , Weisz , 2007)

Από συμπεριφοριστικής απόψεως οι παραπάνω δράσεις αποτελούν τον πυρήνα της δυναμικής αλληλεπίδρασης συμπεριφοράς και περιβάλλοντος που χαρακτηρίζουν τις αγχώδεις διαταραχές με τα επίπεδα γονεϊκής χρήσης συναρτήσεων τιμωρίας, αρνητικής ενίσχυσης και αποφυγής εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης να συσχετίζονται ευθέως με τα επίπεδα εκδήλωσης συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν τις αγχώδεις διαταραχές στα παιδιά .

3.2.2 Η χρήση της ελληνικής έκδοσης της κλίμακας PCSB (Parental Contingencies for School-related behavior) και της κλίμακας SCAS;Spence (Spence Children's Anxiety Scale , 1999) . Αφορούν στην αξιολόγηση του συνολικού άγχους που βιώνουν τα παιδιά στην πρώτη σχολική ηλικία και των αντίστοιχων συμπεριφορών που προκύπτουν βάσει κριτηρίων της DSM-IV (American Psychiatric Association , 1994) με δεδομένα τις παρατηρήσεις και καταγραφές του φαινομένου από τα ίδια τα παιδιά και εκφράζει την πιθανή συσχέτιση μεταξύ των τριών γονεϊκών πρακτικών εκπαιδευτικής παρέμβασης και των διαταραχών αυτών . Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής (Mellon & Moutavelis , 2011) δείχνουν ότι η πρακτική τιμωρίας , αρνητικής ενίσχυσης δεν συνιστά εγγενή γονεϊκό έλεγχο αλλά παρέμβαση αποτρεπτική και δυσάρεστη που σχετίζεται ευθέως με τις αγχώδεις συμπεριφορές που καταγράφονται στην παιδική ηλικία σε αντίθεση

πάντα με τις πρακτικές θετικής ενίσχυσης η οποία ως διάσταση σχετίζεται άμεσα με το γονεϊκό στυλ της «ζεστασιάς και της θαλπωρής» και καταγράφει πολύ αδύναμη συσχέτιση με τα συνολικά ποσοστά άγχους που καταγράφονται στην έρευνα αυτή .

Η σπουδαιότητα των συσχετίσεων των τριών αυτών γονεϊκών εκπαιδευτικών πρακτικών παρέμβασης με τις συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν αγχώδεις διαταραχές έγκειται στο χαρακτηριστικό τους γνώρισμα ότι τερματίζουν ενοχλητικά και αποτρεπτικά ερεθίσματα που διαμεσολαβούνται από τους γονείς κατά τις εκπαιδευτικές τους παρεμβάσεις . Οι διαστάσεις της γονεϊκής χρήσης συναρτήσεων τιμωρίας , αρνητικής ενίσχυσης και της μη εμπλοκής , ικανοποίησης του αιτήματος των παιδιών για γονεϊκή εκπαιδευτική παρέμβαση συνθέτουν συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τις διαταραχές πανικού , αγοραφοβίας και γενικευμένης διαταραχής άγχους με συχνά εκδηλούμενα ψυχοσωματικά συμπτώματα στα παιδιά . Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι γονείς παιδιών τα οποία παραπονιούνται συχνά για ασθένειες ή φόβους , υιοθετούν τέτοιες συμπεριφορές ως διαφορική ενίσχυση , πρακτική συμβατή με τη χρήση αρνητικού ελέγχου ή αποφυγής εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τους .

Μέτρια συσχέτιση παρατηρείται μεταξύ γονεϊκής χρήσης συναρτήσεων θετικής ενίσχυσης και ψυχαναγκαστικής συμπεριφοράς . Διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές γονέων των οποίων τα παιδιά ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ψυχαναγκαστικής συμπεριφοράς , χαρακτηρίζονται από σχετικώς υψηλά επίπεδα παρέμβασης που εμπεριέχουν πάνω από τον μέσον όρο τη χρήση των συναρτήσεων αποτρεπτικού ελέγχου και θετικής ενίσχυσης . Ο δε μεγάλος αριθμός αναφορών «περί εαυτού» από τα ίδια τα παιδιά δηλώνει ότι στο παρόν δείγμα , η επανάληψη επαρκώς ολοκληρωμένων καθηκόντων και η μη συγχώρεση για τυχόν λάθη που χαρακτηρίζει τη διάσταση αυτή (συμπεριφορές που εγείρουν απειλές γονέων σχετικά με λάθη ή παραλείψεις στη μελέτη) τείνουν να θεωρούνται θετικές πρακτικές διαφορικής ενίσχυσης και να εφαρμόζονται ως τέτοιες από τους γονείς που επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικής παρέμβασης .

Η αλληλεπίδραση συμπεριφοράς - περιβάλλοντος που συνίσταται στην τιμωρία/αρνητική ενίσχυση και τη μη εμπλοκή των γονέων και οδηγεί σε μηχανισμούς απόδρασης και αποφυγής και στην καταφυγή σε ασφαλείς συμπεριφορές (Sidman , 2001, Anger , 1963) , έχει παρατηρηθεί ότι αυξάνει τα

επίπεδα συμπεριφορών που σχετίζονται με τις αγχώδεις διαταραχές (Burstein , Ginsburg , 2010 , DeWilde , Rappee , 2008) .

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορεί ν' αποτελέσουν κίνητρο επαναπροσδιορισμού γονεϊκών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προς το βέλτιστο και την αποτροπή ή τη θεραπεία έκδηλων και μη , συμπεριφορών που χαρακτηρίζουν τις αγχώδεις διαταραχές . Και παρότι η επιστημονική κοινότητα στην πλειοψηφία της υποστηρίζει την εκπαιδευτική εμπλοκή των γονέων παράλληλα με τις φωνές που αντιτίθενται στην υπερβολική ανάμειξη αυτών ως μη απαραίτητα ευεργετική στην ακαδημαϊκή επίδοση και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Pomerantz , Moorman , Litwack, 2007, Tan & Goldberg , 2009) η παρούσα έρευνα έδειξε ότι πρακτικές όπως τιμωρία , αρνητική ενίσχυση και αποφυγή ή μη ικανοποίηση των αιτημάτων των παιδιών για βοήθεια από τους γονείς , συνδέονται άμεσα με τα επίπεδα άγχους που εκδηλώνονται στην παιδική ηλικία .

Ο φόβος , όταν υπερβεί το ανεκτό για την παιδική ηλικία όριο , εξελίσσεται σε φοβία (Akande et. al., 1999) που δηλώνει φόβο συγκεκριμένο , διαρκή και παράλογο, συνοδευόμενο από μία αγχώδη αντίδραση και αποφυγή του φοβικού αντικειμένου ή της κατάστασης (DSM-IV(APA) . Παρότι το άγχος ως εχθρική ή δυσάρεστη κατάσταση , οξεία ή χρονία (Zimmerman , 1942) , μπορεί σε φυσιολογικά επίπεδα να δραστηριοποιεί το άτομο στην επίτευξη των στόχων του , σε υπερβολικό όμως βαθμό απειλεί σημαντικά την πνευματική του συνοχή και την ικανότητά του να ικανοποιεί και να διεκπεραιώνει τις καθημερινές του ανάγκες και υποχρεώσεις .

Κεφάλαιο τέταρτο

4. Αξίες

4. 1 Συναρτήσεις ενίσχυσης και αξίες

Οι συναρτήσεις ενίσχυσης , αρνητική ενίσχυση , τιμωρία , θετική ενίσχυση αλλά και αδιαφορία-μη εμπλοκή , ως πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης , εκτός του ότι μπορεί να έχουν θετικές ή αρνητικές συνέπειες στην ψυχική υγεία των μαθητών σε συγκεκριμένες συνθήκες και περιβάλλοντα , καθιστούν τους τελευταίους φορείς των αξιών των γονέων τους , δηλωτικές των πεποιθήσεων και της επιλογής των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων με συγκεκριμένο περιεχόμενο και στόχους , αντίστοιχες δράσεις και συμπεριφορές που καθορίζουν και διαμορφώνουν την κοινωνιοψυχολογική ταυτότητα των μαθητών .

4.2 Αξίες και περιεχόμενο

Οι (εν ενεργεία) αξίες αποτελούν πεποιθήσεις με γνωστικό , συγκινησιακό περιεχόμενο και συγκεκριμένους στόχους οι οποίοι , ανάλογα με τη σπουδαιότητα του νοήματος που τους αποδίδουν τα άτομα , ωθούν αυτά σε συγκεκριμένες δράσεις για την επίτευξη των στόχων αυτών (Bardi , A. , Schwartz , S , 2003 , Eccles & Wigfield , 2002) . Λειτουργούν ως πρότυπα αποδεκτά σε όλους τους πολιτισμούς , κίνητρα ή κριτήρια του τρόπου με τον οποίο τα άτομα δρουν στην καθημερινότητά τους (τις περισσότερες φορές) ασύνειδα ή συνειδητά , καθώς επιλέγουν , αξιολογούν και αιτιολογούν δράσεις και τις πιθανές συνέπειες αυτών (Schwartz , 1992 ,1996) . Αξίες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας συσχετίζονται συστηματικά καθώς η γνωστική και συγκινησιακή δομή των πρώτων , αφορά στη συνεχή διαδικασία τροποποίησης των αναγκών και της προσαρμογής των ατόμων στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και υφίστανται ως προσωπικές αφηγήσεις ζωής (McAdams & Pals , 2006 , Kopelman , Rovenpor, Guan , 2003, Boer & Fisher , 2013, Fisher & Boer , 2015 , Parks-Leduc, Feldman , Bardi , 2015) . Συνιστούν όρους , κοινωνικά αποδεκτούς με τους οποίους οι άνθρωποι ως βιολογικά και κοινωνικά όντα επικοινωνούν τους στόχους τους και επιδιώκουν την πραγμάτωσή τους .

4.3 Οι βασικές Αξίες του Schwartz

Οι βασικές αξίες οι οποίες αναγνωρίζονται απ' όλες τις κοινωνίες , ικανοποιούν τις ανάγκες των ανθρώπων ως βιολογικών οργανισμών και αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την οργάνωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης , την επιβίωση και ευημερία ατόμων και ομάδων , είναι οι παρακάτω (Schwartz , 1994) .

Αυτοκαθορισμός (Self-direction) : αυτονομία σκέψης και δράσης , επιλογή, δημιουργία και εξερεύνηση . Ο αυτοκαθορισμός ως αξία , πηγάζει από τις οργανικές ανάγκες των ατόμων για έλεγχο και κυριαρχία , αυτονομία και ανεξαρτησία ως απαραίτητες προϋποθέσεις (οι τελευταίες) κοινωνικής αλληλεπίδρασης .

Διέγερση (Stimulation) : Ο ενθουσιασμός , η καινοτομία και οι προκλήσεις στη ζωή λειτουργούν κυρίως ως κίνητρα δημιουργικών δράσεων .

Επιτυχία (Achievement) : προσωπική επιτυχία διαμέσου επίδειξης ικανοτήτων αντιπροσωπευτικών των κοινωνικών προτύπων , ώστε τα άτομα να απολαμβάνουν ευρύτερης κοινωνικής αποδοχής .

Δύναμη - Εξουσία (Power) : κοινωνικό κύρος και γόητρο που επιτυγχάνεται διαμέσου της κυριαρχίας ή ελέγχου ανθρώπινων πόρων και της προσβασιμότητας των ατόμων

σε αγαθά και υπηρεσίες. Οι αξίες της δύναμης και της επιτυχίας εδράζονται στο κοινωνικό αίσθημα . Η επιτυχία ως αξία , δίνει έμφαση στην ενεργητική επίδειξη επιτυχούς επίδοσης σε σαφή πλαίσια κοινωνικής αλληλεπίδρασης , ενώ η δύναμη-εξουσία , εστιάζει στην επίτευξη ή διατήρηση μιας κυρίαρχης θέσης εντός του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος .

Ηδονισμός (Hedonism) : στοχεύει στην ευχαρίστηση και ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπου ως βιολογικού οργανισμού .

Ασφάλεια (Security) : Οι αξίες της ασφάλειας πηγάζουν από την ανάγκη επιβίωσης ατόμων και ομάδων και διακρίνονται σε ατομικές (προστασία και διατήρηση της θετικής δημόσιας εικόνας του εαυτού και της αξίας του , αποφυγή ταπείνωσης , κινδύνων και ασθενειών) και κοινωνικές (εθνική ασφάλεια και κοινωνική συνοχή) .

Συμμόρφωση (Conformity) : Οι αξίες της ασφάλειας στοχεύουν στον περιορισμό δράσεων , τάσεων και παρορμήσεων που ενδέχεται να βλάψουν τους άλλους ή να παραβιάσουν κοινωνικές προσδοκίες ή νόρμες

Παράδοση (Tradition) : Στοχεύει στην διατήρηση πολιτισμικών και θρησκευτικών παραδόσεων που συνέχουν ομάδες , εκφράζουν την μοναδικότητά τους και εγγυώνται την επιβίωσή τους . Η αξία της συμμόρφωσης ενέχει την υποταγή σε πρόσωπα με τα οποία τα άτομα αλληλεπιδρούν σε καθημερινή βάση , όπως οι γονείς , οι δάσκαλοι και οι εργοδότες , ενώ η αξία της παράδοσης εμπεριέχει την υποταγή σε περισσότερο αφηρημένα θεωρητικά αντικείμενα όπως η θρησκεία , οι ιδέες και τα πολιτιστικά ήθη και έθιμα .

Καλοσύνη (Benevolence) : Στοχεύει στη διατήρηση και βελτίωση της ευημερίας των μελών της εσωομάδας . Η καλοσύνη και η συμμόρφωση ως αξίες προάγουν αμοιβαίες συνεργατικές και υποστηρικτικές κοινωνικές σχέσεις . Η πρώτη προϋποθέτει την εσωτερική κίνητρο για τις αντίστοιχες συμπεριφορές (ειλικρίνεια , συγχώρεση , υπευθυνότητα , τιμιότητα , συνεργασία) , η δεύτερη προάγει την συνεργασία για την αποφυγή τυχόν αρνητικών για τον «εαυτό» συνεπειών .

Διεθνισμός (Universalism) : Στοχεύει στην κατανόηση και τον σεβασμό , την ανοχή και διαφύλαξη της ευημερίας όλων των ανθρώπων συμπεριλαμβανομένης και της προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος .

Η υπόληψη και η ταπεινοφροσύνη ως συμπληρωματικές αξίες στοχεύουν στην προστασία του «εαυτού» από οποιαδήποτε μορφή βίας και εκμετάλλευσης στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης .

4.4 Η δομή των Αξιών

Οι αξίες αυτές συνιστούν ένα κυκλικό συνεχές , όσον αφορά στα κίνητρα , κατά το οποίο προηγούμενες αξίες του κύκλου , είναι συμβατές μεταξύ τους , έχουν παρόμοιο κίνητρο και μπορούν να επιτευχθούν διαμέσου της ίδιας συμπεριφοράς , σε αντίθεση με εκείνες τις αξίες του κύκλου που αντιπαρατίθενται και εκφράζουν συγκρουσιακά κίνητρα . Ο κύκλος αυτός συνίσταται στις δέκα προαναφερθείσες βασικές αξίες ομαδοποιημένες σε τέσσερις υπερκατηγορίες , τομείς , με δυο διαστάσεις έκαστος . Η πρώτη διάσταση αντιπαραβάλλει τις αξίες της αυθυπέρβασης (διεθνισμός και καλοσύνη) με τις αξίες της αυτοεξύψωσης (εξουσία , δύναμη και επιτυχία) και η δεύτερη αντιπαραθέτει τις αξίες της δεκτικότητας στην αλλαγή (εγρήγορση και αυτοκαθορισμός) με τις αξίες του συντηρητισμού (παράδοση , συμμόρφωση και ασφάλεια) . Ο ηδονισμός είναι τοποθετημένος μεταξύ των διαστάσεων της δεκτικότητας στην αλλαγή και της αυτοεξύψωσης (Cieciuch et.al., 2014) .

Εκτός από τη συμφωνία ή τη σύγκρουση μεταξύ των αξιών που μπορεί να βιώνει το άτομο ταυτόχρονα κατά την λήψη των αποφάσεων είναι οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του ατόμου που υλοποιούνται κατά τη διαδικασία αυτή . Οι αξίες της εξουσίας και της επιτυχίας , του ηδονισμού και του αυτοκαθορισμού ρυθμίζουν κυρίως τον τρόπο με τον οποίον τα άτομα εκφράζουν τα χαρακτηριστικά τους γνώρισμα και τα ενδιαφέροντά τους ενώ οι αξίες της καλοσύνης , του διεθνισμού και της παράδοσης , της συμμόρφωσης και της ασφάλειας εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίον τα άτομα σχετίζονται κοινωνικά με άλλα άτομα και τα επηρεάζουν (Schwartz, 2006 , 2012) .

Το άγχος επίσης , λόγω αβεβαιότητας που κυριαρχεί στον κοινωνικό και φυσικό κόσμο και η σχέση του με τις αξίες , δείχνει ότι τα άτομα επιλέγουν εκείνες από τις αξίες (συμμόρφωση , παράδοση και ασφάλεια , δύναμη και εξουσία) που προστατεύουν τον εαυτό από στρεσογόνες καταστάσεις , ενώ οι αξίες της ανάπτυξης του εαυτού (ηδονισμός , διέγερση και αυτοκαθορισμός , διεθνισμός και καλοσύνη) , εμπεριέχουν την εσωτερική κινήτρων και στόχων που υλοποιούνται σε συνθήκες ηρεμίας . Όσον αφορά στις αξίες της επιτυχίας , τα άτομα μπορεί να μειώσουν το άγχος , αν υιοθετήσουν επιτυχώς τα αντίστοιχα ισχύοντα κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς με στόχο πρωτίστως την αποφυγή της τιμωρίας και της απώλειας και δευτερευόντως την επιδίωξη αμοιβών και προσωπικής ανέλιξης (Schwartz , 2012 , Higgins , 1977 , Ryan & Deci , 2000) .

Η θεωρία των αξιών υποστηρίζει ότι οι βασικές ανθρώπινες αξίες σχηματίζουν το ίδιο κυκλικό συγκινησιακό συνεχές με κοινό περιεχόμενο και δομή , και είναι αποδεκτές σε όλες τις κοινωνίες και τους πολιτισμούς με μόνη διαφορά την σπουδαιότητα που αποδίδουν τα άτομα και οι ομάδες στις αξίες αυτές , γεγονός που καταγράφεται σε μεγάλο αριθμό ερευνών (Bilsky et. al., 2015 , Oishi et.al., 1998 , Lee , Soutar , Louviere , 2008 , Lee et.al. , 2011 , Schwartz , 1994 , 1996 , Schwartz & Bardi, 2001) . Όσον αφορά στα παιδιά έχει συσταθεί για την μέτρηση των αξιών η έμμεση μέθοδος (Picture-Based Value Survey) σύμφωνα με την οποία κάθε παιδί τοποθετεί σε σειρά είκοσι φωτογραφίες . Σε κάθε φωτογραφία αναπαριστά και μια αξία ανάλογα με τη σπουδαιότητα που αποδίδουν στις αξίες αυτές τα ίδια τα παιδιά , χρησιμοποιώντας την μέθοδο Q-sort (Stephenson , 1935) με πέντε διαστάσεις . Η πολυδιάστατη (MDS) ανάλυση των παραπάνω δεδομένων από έξι χώρες διέκρινε και τις τέσσερις κατά σειρά σπουδαιότητας αξίες : αυθυπέρβαση , αυτοεξύψωση , δεκτικότητα στην αλλαγή και συντηρητισμό , ταξινομημένες σύμφωνα με την θεωρία των αξιών , και στις έξι χώρες (Doring et.al., 2010) .

4.5 Φύλο και Αξίες

Έρευνα που διεξήχθη σε 70 χώρες έδειξε τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σε επτά από τις δέκα βασικές ανθρώπινες αξίες κατά την ιεράρχησή τους . Οι άντρες αποδίδουν σταθερά μεγαλύτερη σπουδαιότητα στη δύναμη , την εξουσία και τη διέγερση , τον ηδονισμό και την επιτυχία , και στις αξίες του αυτοκαθορισμού , ενώ οι γυναίκες αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις αξίες της καλοσύνης και του διεθνισμού χωρίς να παρατηρείται σταθερότητα ως προς την προτίμηση και από τα δύο μέρη στις αξίες της παράδοσης και της συμμόρφωσης . Οι γυναίκες επιλέγουν τη συμμόρφωση από τον ηδονισμό , και την παράδοση από τη διέγερση , ενώ στους άντρες παρατηρείται το αντίστροφο, παρότι δεν καταγράφονται σταθερές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο και τα δυο φύλα δομούν το νόημα των αξιών (Schwartz & Rube , 2005) .

Έρευνα με αντιπροσωπευτικό δείγμα από 25 χώρες και έρευνα με φοιτητές που συμμετείχαν από 68 χώρες έδειξε ότι η σημασία που αποδίδουν τα άτομα στις αξίες της καλοσύνης , του διεθνισμού και της διέγερσης , του ηδονισμού και του αυτοκαθορισμού αυξάνει όσο αυξάνεται και το επίπεδο της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων στις κοινωνίες όπου ζουν , οπότε και υιοθετούν με μεγαλύτερη ελευθερία τις αξίες για τις οποίες ενδιαφέρονται εγγενώς , ενώ παράλληλα , η σημασία που

αποδίδεται στις αξίες της δύναμης και της εξουσίας , της επιτυχίας και της ασφάλειας καθώς και της παράδοσης , μειώνεται . Και για τα δύο φύλα , σύμφωνα με την εξελικτική ψυχολογία και την θεωρία των ρόλων , οι γυναίκες κλίνουν περισσότερο απ' ό τι οι άντρες , στις αξίες της καλοσύνης και του διεθνισμού ενώ οι άντρες επιδιώκουν τις αξίες της δύναμης και της εξουσίας , της επιτυχίας και της διέγερσης περισσότερο απ' ό τι οι γυναίκες . Όσο δηλαδή αυξάνεται το επίπεδο ισότητας μεταξύ των δύο φύλων τόσο αυξάνονται και οι διαφορές τους ως προς στις αξίες αυτές (Schwartz , Rubel - Lifschitz , 2009 , Kenrick et.al., 2002 , Wood & Eagly , 2002 , Byrnes , Miller , Schafer , 1999) .

4.6 Ηλικία και Αξίες

Ο μέσος όρος συσχετίσεων μεταξύ ηλικίας και αξιών σε αντιπροσωπευτικό δείγμα κοινωνικής έρευνας που διεξήχθη σε 29 ευρωπαϊκές χώρες δείχνει ότι όσο «μεγαλώνουν» οι άνθρωποι έχουν την τάση να προσκολλώνται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης , να εξυπηρετούν στην καθημερινότητά τους τις ίδιες συνήθειες και να εκτίθενται όλο και λιγότερο σε αλλαγές και προκλήσεις (Glen , 1974) . Ιστορικά γεγονότα , αρνητικές εμπειρίες (πόλεμοι , ασθένειες) , η φυσική γήρανση (απώλεια φυσικής δύναμης ή μνήμης) , τα στάδια της ζωής (διασφάλιση εργασίας , οικογένειας και κοινωνικών σχέσεων , η χηρεία) καταγράφουν θετική συσχέτιση με τις αξίες της ασφάλειας , της παράδοσης και της συμμόρφωσης και αρνητική συσχέτιση με τις αξίες της διέγερσης και του ηδονισμού , της επιτυχίας και της δύναμης - εξουσίας , ενώ οι νεότεροι επιδιώκουν την επιτυχία στους τομείς όπου οι απαιτήσεις είναι μεγάλες , οι προκλήσεις πολλές και οι ευκαιρίες άφθονες . Οι αμέσως μεγαλύτεροι ασχολούνται λιγότερο με τις προσωπικές τους φιλοδοξίες (δύναμη , εξουσία , επιτυχία) και φροντίζουν περισσότερο την ευημερία των άλλων (καλοσύνη , διεθνισμός) (Veroff , Reuman , Feld , 1984 , Schwartz , 2010) .

4.7 Εκπαίδευση και Αξίες

Η εκπαίδευση ως θεσμός καταγράφει θετική συσχέτιση με τις αξίες της δεκτικότητας στην αλλαγή και του αυτοκαθορισμού , της δράσης και της επιτυχίας και αρνητική συσχέτιση με τις αξίες συμμόρφωσης και της παράδοσης . Οι συσχετίσεις αυτές είναι σε μεγάλο βαθμό γραμμικές με εξαίρεση τις αξίες του διεθνισμού οι οποίες εγείρονται στις τελευταίες τάξεις της β' θμιας εκπαίδευσης , σημειώνουν υψηλά ποσοστά στους φοιτητές πανεπιστημίων και αντανakλούν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Schwartz , 2010) .

4.8 Θρησκευτικότητα και Αξίες

Μελέτη 28 ερευνών (Roccas , Schwartz , Elster , 2014) έδειξε ότι η θρησκευτικότητα σχετίζεται απολύτως θετικά με τις αξίες της παράδοσης και του συντηρητισμού και απολύτως αρνητικά με τις αξίες του ηδονισμού όσον αφορά στα είδη των θρησκευμάτων στο σύνολό τους , οπότε τα άτομα που αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στις αξίες του διεθνισμού και της δεκτικότητας στην αλλαγή είναι λιγότερο πιθανόν να γίνουν οπαδοί θρησκειών από εκείνους που θεωρούν σημαντικότερες τις αξίες του συντηρητισμού . Επίσης αδύναμη συσχέτιση μεταξύ αξιών και θρησκευτικότητας καταγράφεται σε χώρες οικονομικά ανεπτυγμένες (Saroglou , Delpierre , Dernelle , 2004) ενώ τυχόν συγκρούσεις μεταξύ κράτους και θρησκείας αποδυναμώνουν τους συσχετισμούς θρησκευτικότητας και αξιών ασφάλειας και συμμόρφωσης (Roccas & Schwartz , 1997)

4.9 Παιδική ηλικία και Αξίες

Έρευνα (Bilsky et.al., 2013) , με συμμετέχοντες παιδιά ηλικίας 10-12 ετών από την Γερμανία , την Πορτογαλία και τη Χιλή που συμπλήρωσαν το PVQ του Schwartz έδειξε ότι η δομή των αξιών είναι παρόμοια με εκείνη των άλλων πολιτισμών και ως προς τα σχέδια των ενηλίκων . Στη νεαρή αυτή ηλικία οι αξίες της αυθυπέμβασης θεωρούνται οι πιο σημαντικές , και ελάχιστης σημασίας οι αξίες της αυτοεξύψωσης ενώ οι αξίες της δεκτικότητας στην αλλαγή και του συντηρητισμού καταγράφονται στο ενδιάμεσο . Τα κορίτσια θεωρούν σημαντικότερες τις αξίες της αυθυπέμβασης και του συντηρητισμού σε σύγκριση με τ' αγόρια που αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία και σπουδαιότητα στις αξίες της αυτοεξύψωσης και της δεκτικότητας στην αλλαγή . Παρατηρούμε συνεπώς σταθερή ιεράρχηση και τις παραπάνω διαφορές μεταξύ των δυο φύλων από πολύ νωρίς στη ζωή του ανθρώπου . Δεύτερη έρευνά τους με συμμετέχοντες παιδιά ηλικίας 7-12 ετών από τη Γερμανία και τη Γαλλία , τα οποία συμπλήρωσαν το PBVS-C της Doring (et al., 2010) επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της πρώτης έρευνας : οι προτιμήσεις των αξιών , σύμφωνα με τις αναφορές των παιδιών δείχνουν κοινή ιεράρχηση αυτών και ίδιες διαφορές ως προς το φύλο σε όλες τις χώρες .

Έρευνα επίσης της Doring (et al.2015) στην οποία έλαβαν μέρος 3.088 παιδιά ηλικίας 7-11 χρόνων από έξι χώρες : Γερμανία , Ιταλία , Πολωνία , Βουλγαρία, ΗΠΑ και Νέα Ζηλανδία συμπληρώνοντας το PBVS-C της ίδιας , αποκαλύπτει ότι η δομή των αξιών και οι πολιτιστικές διαφορές των δύο φύλων κατά την ιεράρχησή τους ,

είναι αντιπροσωπευτικές των ενηλίκων και ισχύουν από τη μικρή κιόλας ηλικία . Οι θεωρίες της ανάπτυξης των αξιών χαρακτηρίζουν την εφηβεία ως την περίοδο κατά την οποία διαμορφώνονται οι αξίες των ατόμων και ιεραρχούνται σύμφωνα με το εκάστοτε πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο υπάγονται τα άτομα . Τελευταίες έρευνες ωστόσο δείχνουν ότι η ιεράρχηση αυτή παρατηρείται νωρίτερα κατά τη μέση παιδική ηλικία και προσδίδουν γονιδιακή συμβολή στη διαμόρφωση των ατομικών διαφορών στο περιεχόμενο και τους στόχους των αξιών .

Σε έρευνα των Uzefovsky , Doring and Knafo-Noam (2016) με συμμετέχοντες 174 ζεύγη μονοζυγωτικών και διζυγωτικών εφτάχρονων Ισραηλινών διδύμων που συμπλήρωσαν το Picture-based Value Survey for Children (PBVS-C) βάσει των συσχετίσεων μεταξύ ιεράρχησης αξιών και μεταβλητών κοινωνικοποίησης (φύλο , θρησκεία , κοινωνικοοικονομική κατάσταση) που είχαν καταγραφεί σε μελέτες με υποκείμενα ενήλικες , καταγράφεται ότι οι αξίες διαμορφώνονται στις νεότερες ηλικίες από γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή .

Συναφής έρευνα αποδεικνύει ότι οι στόχοι των αξιών της αυθυπέμβασης διαμορφώνονται στην πρώτη παιδική ηλικία (Doring et.al., 2017) και η σύγκρουση μεταξύ των αξιών του συντηρητισμού και της δεκτικότητας στην αλλαγή παρατηρείται καθώς τα παιδιά , κατά την εξέλιξή τους , διεκδικούν την αυτονομία τους έναντι των κοινωνικών συμβάσεων και τυχόν ατομικές διαφοροποιήσεις (Doring et al., 2015) και αλλαγές , συμβαίνουν και κατόπιν σημαντικών γεγονότων της ζωής (Bardi , Buchanan , Goodwin , Slabu , Robinson , 2014) ή σημαντικών εμπειριών , όπως η μετανάστευση και ιδιαιτέρως η εμπειρία της απειλής και του τρόμου ως πολύ ισχυρός παράγοντας αλλαγής . Οι αξίες των παιδιών δομούνται στη βάση συγκρούσεων και συμβατοτήτων που υπαγορεύουν προσωπικά συγκινησιακά κίνητρα και στη συμπεριφορά που ακολουθεί (Doring , Daniel , Knafo-Noam , 2016) Έρευνα επίσης (Vecchione et al., 2016) με συμμετέχοντες 310 παιδιά από την Ιταλία ηλικίας 11 ετών που συμπλήρωσαν το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο αξιών και συμπεριφορών οι οποίες πηγάζουν από τις αξίες του συντηρητισμού και της δεκτικότητας στην αλλαγή , της αυτοβελτίωσης και της αυθυπέμβασης , επιβεβαιώνουν τα αμέσως παραπάνω ευρήματα : αξίες και συμπεριφορές έχουν αμοιβαίες και μακροχρόνιες επιδράσεις καθώς οι αξίες προβλέπουν αλλαγή στις συμπεριφορές και οι συμπεριφορές προβλέπουν αλλαγή στις αξίες . Επίσης η ίδια έρευνα αποκαλύπτει ότι οι αξίες διατηρούνται πιο σταθερές στην πορεία του χρόνου

και ασκούν μακρόχρονη επίδραση στις συμπεριφορές , η οποία εξαρτάται περισσότερο από τον γνωστικό έλεγχο των υποκειμένων και δη την αφαιρετική σκέψη , όταν πρόκειται να αιτιολογήσουν τις πράξεις τους , (Torralli & Kaikati , 2009) παρά από την επιρροή που ασκούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους . Οι αξίες της επιτυχίας , του αυτοκαθορισμού και της διέγερσης , της παράδοσης και της ασφάλειας σχετίζονται αρνητικά με τη γνωστική ευεξία των ατόμων αλλά θετικά με τη συναισθηματική τους ευημερία η οποία αποτελεί συνάρτηση προσωπικών αξιών και αξιών που επικρατούν γενικότερα στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαβιούν τα άτομα (Sagiv & Schwartz, 2000) .

Κεφάλαιο πέμπτο

5. Σκοπός και Υποθέσεις της έρευνας

5.1 Σκοπός της έρευνας

Σύμφωνα πάντα με την επιστήμη της Πειραματικής Ανάλυσης της Συμπεριφοράς , η χρήση των συναρτήσεων ενίσχυσης που αποτελούν η τιμωρία , η αρνητική ενίσχυση και η θετική ενίσχυση ως συνέπειες δράσεων συντελεστικής συμπεριφοράς που συνιστά εκούσια συμπεριφορά μέσω της οποίας τα άτομα επιδρούν , επιφέρουν αλλαγές στο περιβάλλον αλλά και υφίστανται τις συνέπειες των αλλαγών αυτών , στοχεύει στην τροποποίηση παλαιών ή την εκμάθηση νέων μορφών συμπεριφοράς με τη μείωση ή την αύξηση της συχνότητας εμφάνισης ανεπιθύμητων ή επιθυμητών μορφών δράσης αντίστοιχα . Οι έρευνες δείχνουν ότι οι πρακτικές της τιμωρίας , αρνητικής ενίσχυσης επιτυγχάνουν τον παραπάνω στόχο παράγοντας αρνητικούς ενισχυτές φόβου , ντροπής κι ενοχής χωρίς να αναδεικνύουν ποια συμπεριφορά κρίνεται κάθε φορά η καταλληλότερη . Σε αντίθεση με την πρακτική της θετικής ενίσχυσης , της διαφορικής δηλαδή ενίσχυσης επιθυμητών συμπεριφορών με παράλληλη εξάλειψη της ενίσχυσης ή αγνόησης των ανεπιθύμητων μορφών συμπεριφοράς που εστιάζει στις ικανότητες και τις δεξιότητες που μπορεί ν' αναπτύξει το άτομο , εν προκειμένω , ο μαθητής , σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και επιτυγχάνει τον σκοπό αυτόν χωρίς βία , αποστέρηση αγαθών ή απειλών πρόκλησης αρνητικών συναισθημάτων που εγείρουν φόβους οι οποίοι , σε μεγάλη ένταση και διάρκεια , είναι πιθανόν να εξελιχθούν σε συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν αγχώδεις διαταραχές . Θεωρούμε ότι η μελέτη και διερεύνηση της εφαρμογής των παραπάνω

συμπεριφορικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη , στην περίπτωση μας , οι διαστάσεις της γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης : τιμωρία , αρνητική ενίσχυση , θετική ενίσχυση αλλά και αδιαφορία – μη εμπλοκή κρίνεται αναγκαία και καθοριστική .

Συγκεκριμένα , αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας , σύμφωνα με τις αναφορές των ίδιων των παιδιών , αποτελούν η χρήση των συναρτήσεων ενίσχυσης που συνιστούν η θετική ενίσχυση , τιμωρία/αρνητική ενίσχυση αλλά και η αδιαφορία - μη εμπλοκή , ως πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών της α΄θμιας εκπαίδευσης και των συνεπειών (φόβοι , αγχώδεις διαταραχές) που μπορεί να έχουν στην ψυχική τους υγεία καθώς και τη διαμόρφωση της κοινωνιοψυχολογικής τους ταυτότητας .

5. 2 Υποθέσεις της έρευνας

Υπόθεση 1η : Η τιμωρία και η αρνητική ενίσχυση ως πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αναμένεται να προβλέπουν θετικά όλες τις διαστάσεις του φόβου (Baumrind, 1966, 1968, 1971a , Clyde et.al.,1995 , Lane & Gullone,1999) .

Υπόθεση 2^η : Η τιμωρία και η αρνητική ενίσχυση ως πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αναμένεται να προβλέπουν θετικά όλες τις κατηγορίες των αγχωδών διαταραχών (Word et. al.,2003 , Rappee ,1997 , Xanthakou , Babalis , Stauroy ,2013 , Cripps , Zyromski , 2009 , McLeod , Wood , Weisz , 2007) .

Υπόθεση 3^η : Η τιμωρία και η αρνητική ενίσχυση ως πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αναμένεται να προβλέπουν θετικά τις αξίες της προστασίας του εαυτού (αυτοεξύψωση , συντηρητισμός , (Schwartz , 1999 , 2010 , 2012 , 2013) .

Υπόθεση 4^η : Η θετική ενίσχυση ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αναμένεται να προβλέπει αρνητικά όλες τις διαστάσεις του φόβου (Μέλλον , 2007 , Miltenberger , 2008) .

Υπόθεση 5^η : Η θετική ενίσχυση ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αναμένεται να προβλέπει αρνητικά όλες τις κατηγορίες των αγχωδών διαταραχών (Μέλλον , 2007 , Miltenberger , 2008) .

Υπόθεση 6^η : Η θετική ενίσχυση ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αναμένεται να προβλέπει θετικά τις αξίες της ανάπτυξης του εαυτού (ανοικτότητα στην αλλαγή , αυθυπέρβαση , (Schwartz , 1999 , 2010 , 2012 , 2013) .

Υπόθεση 7^η : Η αδιαφορία - μη εμπλοκή ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αναμένεται να προβλέπει θετικά όλες τις διαστάσεις του φόβου (Baumrind, 1966, 1968, 1971a., Μέλλον , Μουταβελής , 2009) .

Υπόθεση 8^η : Η αδιαφορία - μη εμπλοκή ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αναμένεται να προβλέπει θετικά όλες τις διαστάσεις των αγχωδών διαταραχών (Baumrind, 1966, 1968, 1971a., APA , 1994 , Mellon , Moutavelis , 2011) .

Υπόθεση 9^η : Η αδιαφορία/μη εμπλοκή ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αναμένεται να προβλέπει θετικά τις αξίες της προστασίας του εαυτού (αυτοεξύψωση , συντηρητισμός) (Schwartz , 1999 , 2010 , 2012 , 2013) .

Υπόθεση 10^η : Οι κοινωνικές αξίες της ανοικτότητας στην αλλαγή , της αυτοβελτίωσης , της αυθυπέρβασης και του συντηρητισμού εμφορούμενες από τα ίδια τα παιδιά (Whitbeck & Gecas , 1988 , Ranieri & Barni ,2012 , Shconpflug & Bilz , 2009 , Minkov et. al., 2018) αναμένεται να ασκούν διαμεσολαβητική επίδραση (PROCESS , model 4 , Hayes , 2013) στη σχέση μεταξύ συναρτήσεων ενίσχυσης και φόβων της παιδικής ηλικίας .

Κεφάλαιο έκτο

6. Μεθοδολογία

6.1 Το δείγμα της έρευνας : Οι Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 314 μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων ηλικίας 11 και 12 ετών , 162 κορίτσια (51,6%) και 146 αγόρια (46,5%) ενώ 6 δεν σημείωσαν το φύλο τους (1,9%) , τεσσάρων δημόσιων δημοτικών σχολείων της Αττικής κατόπιν συνεννόησης του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων των εκάστοτε σχολείων (Schwartz , 1999 , 2010 , 2012 , 2013) και συγκατάθεσης των γονέων . Οι παραπάνω μαθητές συμπλήρωσαν τέσσερα ερωτηματολόγια που συνιστούν η κλίμακα συναρτήσεων εκπαιδευτικής παρέμβασης PCSB και η κλίμακα των φόβων της παιδικής ηλικίας FSSC-GR , η ελληνική εκδοχή της κλίμακας αγχωδών διαταραχών SCAS , και η κλίμακα αξιών του Schwartz κατά τη διάρκεια του πρώτου δίωρου του γλωσσικού μαθήματος με την παρουσία του ερευνητή και του υπεύθυνου δασκάλου της τάξης αφότου ο πρώτος παρείχε τις απαραίτητες οδηγίες και επεξηγήσεις όσον αφορά στο θέμα , τον σκοπό της έρευνας και την κατανόηση του περιεχομένου των ερωτήσεων πριν και κατά την διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων . Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν τα έτη 2016 και 2017 και αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 25 .

6.2 Οι Μετρήσεις και οι Κλίμακες

6.2.1 Κλίμακα συναρτήσεων γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης (PCSB) . Η τετραβάθμια κλίμακα PCSB (Parental Contingencies for School – related Behavior) συνιστά ερωτηματολόγιο με 60 θέματα , ειδικά κατασκευασμένο για παιδιά και μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα . Καταγράφει τις αναφορές των ίδιων των μαθητών σε σχέση με τη συχνότητα : ποτέ=1 , μερικές φορές=2 , συχνά=3 , πάντα=4 με την οποία οι γονείς παρεμβαίνουν ή όχι , στην εκπαιδευτική διαδικασία κάνοντας χρήση των συναρτήσεων θετικής ενίσχυσης , τιμωρίας/αρνητικής ενίσχυσης αλλά και αδιαφορίας /μη εμπλοκής τους όταν αυτή ζητείται ή αναμένεται από τους μαθητές . Οι παραπάνω συναρτήσεις ενίσχυσης ως πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης ανάγονται στους παρακάτω δείκτες :

- **Ο δείκτης θετική ενίσχυση** συνίσταται σε 22 θέματα που τελούν συναρτήσεις ενίσχυσης με συντελεστή αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's $\alpha = .868$ τα οποία παρατίθενται παρακάτω με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

1. Νιώθω όμορφα όταν διαβάζω με τους γονείς μου.
6. Νιώθω πως οι γονείς μου προσπαθούν να με καταλάβουν.
8. Οι γονείς μου , μού λένε μπράβο για την προσπάθειά μου ακόμα κι όταν δεν έχω πάει καλά.
11. Χωρίς κανέναν λόγο , οι γονείς μου με ξαφνιάζουν με δωράκια.
14. Οι γονείς μου χαίρονται να μου εξηγούν ό,τι δεν καταλαβαίνω.
17. Οι γονείς μου είναι περήφανοι για μένα.
20. Όταν διαβάζω με τους γονείς μου και απαντάω σωστά , μου λένε μπράβο.
23. Οι γονείς μου , μού λένε ότι τα καταφέρνω σε οτιδήποτε κάνω .
26. Μου αρέσει να κάνω παρέα με τους γονείς μου .
29. Οι γονείς μου χαίρονται να με βοηθούν στο διάβασμα .
32. Όταν διαβάζω με τους γονείς μου , είμαι ήρεμος .
35. Μου αρέσει να συζητώ με τους γονείς μου πώς τα περνώ στο σχολείο .
38. Όταν διαβάζω με τους γονείς μου , νιώθω πως είμαι έξυπνος .
39. Οι γονείς μου , μού τάζουν μικρά δωράκια ή γλυκά αν είμαι καλός στο καθημερινό διάβασμα .
41. Όταν διαβάζω με τους γονείς μου και απαντάω σωστά , με χαϊδεύουν ή με φιλούν.
43. Διαβάζω κάτι με τους γονείς μου και μου αρέσει περισσότερο .
46. Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι , τρέχω να ρωτήσω τους γονείς μου .
49. Μου αρέσει να ασχολούνται οι γονείς μου με τα μαθήματά μου .
52. Οι γονείς μου , μού δωρίζουν βιβλία που μου αρέσουν .
54. Οι γονείς μου είναι καλοί δάσκαλοι .
57. Οι γονείς μου χαίρονται τη δουλειά που κάνω .
60. Οι γονείς μου , μού λένε ότι είμαι καλό παιδί .

- **Ο δείκτης τιμωρία/αρνητική ενίσχυση** συνίσταται σε 22 θέματα που τελούν συναρτήσεις ενίσχυσης με συντελεστή αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's alpha = .859 τα οποία παρατίθενται παρακάτω με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

2. Οι γονείς μου , μού λένε πόσο θα στενοχωρηθούν αν δεν πάω καλά στα μαθήματα.
4. Όταν οι βαθμοί μου είναι άσχημοι , οι γονείς μου με τιμωρούν.
7. Οι γονείς μου είναι ευχαριστημένοι μόνον όταν παίρνω άριστα .
9. Οι γονείς μου, μού λένε ότι είμαι έξυπνος αλλά τεμπέλης .
12. Οι γονείς μου με χτυπούν.
15. Οι γονείς μου , μού λένε ότι πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο.
16. Οι γονείς μου , μού τάζουν σπουδαία δώρα αν πάω καλά στους βαθμούς .
18. Οι γονείς μου περιμένουν υπερβολικά πράγματα από μένα (περισσότερα απ' όσα μπορώ) .
21. Όταν δεν πάω καλά στα μαθήματα οι γονείς μου , μου στερούν πράγματα που μου αρέσουν (π.χ. Videogames , τηλεόραση , ποδήλατο,)
24. Οι γονείς μου , μού λένε ότι αν δεν διαβάζω δε θα έχω καλή δουλειά όταν μεγαλώσω.
27. Όταν διαβάζω με τους γονείς μου , φοβάμαι να κάνω λάθη .
30. Οι γονείς μου είναι αυστηροί μαζί μου .
33. Οι γονείς μου με «ζορίζουν» με τα μαθήματά μου .
34. Οι γονείς μου , όταν δεν καταλαβαίνω κάτι , με λένε χαζό, ανίκανο....
36. Οι γονείς μου , μού λένε ότι δεν είναι ευχαριστημένοι από τους βαθμούς μου .
42. Οι γονείς μου νομίζουν ότι τους λέω ψέματα για το σχολείο .
44. Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι , οι γονείς μου εκνευρίζονται .
47. Οι γονείς μου , μού λένε να διαβάσω για να γίνω πιο καλός από κάποιον/ους συμμαθητή/ές μου .
50. Φοβάμαι να πάω σπίτι όταν έχω πάρει χαμηλό βαθμό .
53. Πολλές φορές , ενώ έχω τελειώσει το διάβασμά μου , οι γονείς μου με πιέζουν να διαβάσω κι άλλο επιπλέον .
55. Οι γονείς μου λένε ότι θα με τιμωρήσουν αν δεν πάω καλά στο σχολείο .
58. Οτιδήποτε διαβάζω με τους γονείς μου γίνεται πιο πιεστικό .

- **Ο δείκτης αδιαφορία - μη ανταποκρισιμότητα των γονέων στην έκκληση των παιδιών για βοήθεια στις «κατ'οίκον» εργασίες** συνίσταται σε 16 θέματα που τελούν συναρτήσεις ενίσχυσης με συντελεστή αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's $\alpha = .828$ τα οποία παρατίθενται παρακάτω με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

3. Για να με βοηθήσουν οι γονείς μου πρέπει να τους το ζητήσω πολλές φορές .
5. Οι γονείς μου ξεχνούν να με ρωτούν πώς τα πάω στο σχολείο.
10. Οι γονείς μου αδιαφορούν για το διάβασμά μου .
13. Οι γονείς μου αδιαφορούν αν λείπω κάποιες μέρες από το σχολείο .
19. Νιώθω ότι οι γονείς μου με παραμελούν .
22. Οι γονείς μου ξεχνούν να ελέγξουν τα γραπτά μου (τετράδια , ασκήσεις , τεστ).
25. Οι γονείς μου αμελούν να έρθουν στο σχολείο να ρωτήσουν για εμένα .
28. Οι γονείς μου προσέχουν άλλα πράγματα περισσότερο από εμένα (π.χ. τον αδερφό μου , τα χόμπι τους....) .
31. Όταν ζητάω βοήθεια από τους γονείς μου , αυτοί μου λένε να το κάνω μόνος μου.
37. Όταν τους ζητάω βοήθεια , οι γονείς μου , έχουν κάτι άλλο να κάνουν .
40. Όταν μιλάω , οι γονείς μου δεν με προσέχουν .
45. Νομίζω ότι οι γονείς μου αδιαφορούν για το πώς τα πάω στο σχολείο .
48. Οι γονείς μου δεν προλαβαίνουν ν' ασχοληθούν μαζί μου .
51. Όταν παίρνω καλό βαθμό οι γονείς μου δεν του δίνουν μεγάλη σημασία .
56. Οι γονείς μου αδιαφορούν όταν δυσκολεύομαι στο σχολείο .
59. Οι γονείς μου δεν μπορούν να με βοηθήσουν γιατί είναι κουρασμένοι .

6.2.2 Το ελληνικό Ερωτηματολόγιο Φόβων (FSSC-GR)

Η τριτοβάθμια κλίμακα FSSC-GR αποτελεί την ελληνική εκδοχή του Fear Schedule for Children – Revised (FSSC-R, Ollendick, 1983) . Συνιστά εργαλείο καταγραφής της κανονιστικής ανάπτυξης των φόβων της παιδικής ηλικίας , σύμφωνα με τις αναφορές των ίδιων των μαθητών , ως προς το επίπεδο του φόβου : καθόλου=1 , λίγο=2 , και πολύ=3 , που βιώνουν απέναντι σε μια ποικιλία αντικειμένων και γεγονότων . Η ελληνική έκδοση (Mellon et. al., 2004) έχει συμπεριλάβει επιπλέον τις διαστάσεις του φόβου σχολικής επίδοσης , τα ταξίδια και τις αγοραφοβικές φοβίες που χαρακτηρίζουν την πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας (Mellon ,et.al., 2004) και έχει αντικαταστήσει τους όρους : προφορική εργασία , όπλα , ναυτία –

αυτοκίνητο, παραμονή στο σχολείο μετά τη λήξη των μαθημάτων ως τιμωρία , και Ρωσία σε προφορικό διαγώνισμα , πυροβόλα όπλα , ναυτία αυτοκινήτου ή θάλασσας, γραπτή τιμωρία στο σχολείο και Τουρκία αντίστοιχα . Το τελευταίο θέμα προστέθηκε από τους Έλληνες ερευνητές ώστε να έχουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα τη δυνατότητα να καταγράψουν επίπεδα φόβου που τους προξενούν αντικείμενα και γεγονότα που δεν συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο . Τα θέματα που εμπεριέχει ανάγονται στους παρακάτω δείκτες :

- **Ο δείκτης φόβος κινδύνου και θανάτου** συνίσταται σε 20 θέματα με συντελεστή αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's $\alpha = .912$ τα οποία παρατίθενται παρακάτω ως έχουν με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

9. Το θάνατο ή τους νεκρούς ανθρώπους
10. Να χαθώ σε ένα άγνωστο μέρος .
11. Φίδια
18. Αρκούδες ή λύκους
20. Επιθέσεις με βόμβα από εχθρική χώρα
26. Να μπει κλέφτης στο σπίτι .
32. Όπλα
34. Φωτιά - να καώ .
35. Να κοπώ ή να τραυματιστώ .
41. Να με χτυπήσει αυτοκίνητο ή φορτηγό .
49. Οι παράξενοι άνθρωποι
50. Να βλέπω αίμα .
52. Τα παράξενα ή λυσσασμένα σκυλιά
58. Βαθιά νερά ή τη θάλασσα
59. Να με χτυπήσει κεραυνός .
70. Μικρόβια ή να αρρωστήσω σοβαρά .
72. Σεισμοί
73. Τουρκία
76. Να μην μπορώ να αναπνεύσω .
77. Να με τσιμπήσει μέλισσα .

- **Ο δείκτης φόβος για το άγνωστο** συνίσταται σε 13 θέματα με συντελεστή αξιοπιστίας κλίμακας Cronbach's alpha = .862 τα οποία παρατίθενται παρακάτω με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

- 6. Φαντάσματα ή τρομαχτικά πράγματα
- 45. Σκοτεινά δωμάτια ή ντουλάπες
- 53. Νεκροταφεία
- 56. Βαθιά νερά ή τη θάλασσα
- 57. Εφιάλτες
- 60. Να πάω για ύπνο σε ένα σκοτεινό δωμάτιο .
- 61. Να ζαλίζομαι στο αυτοκίνητο ή στο πλοίο .
- 62. Να είμαι μόνος – μόνη .
- 67. Ταινίες μυστηρίου
- 68. Δυνατές σειρήνες
- 71. Κλειστά μέρη
- 74. Ασανσέρ
- 75. Σκοτεινά μέρη

- **Ο δείκτης φόβος αποτυχίας και κριτικής** συνίσταται σε 17 θέματα με συντελεστή αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's alpha = .880 τα οποία παρατίθενται παρακάτω με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

- 3. Να με τιμωρεί η μητέρα μου .
- 5. Να φαίνομαι γελοίος .
- 14. Να αρρωσταίνω στο σχολείο .
- 15. Να με στέλνουν στον διευθυντή .
- 24. Να με πειράζουν .
- 29. Να παίρνω κακούς βαθμούς .
- 31. Να με κριτικάρουν οι γονείς μου .
- 33. Να τσακώνομαι .
- 38. Να πρέπει να φάω φαγητό που δεν μου αρέσει .
- 40. Να γράψω πολύ άσχημα σε ένα διαγώνισμα .

- 43. Να παίζω σκληρά παιχνίδια στο διάλειμμα .
- 44. Να τσακώνονται οι γονείς μου .
- 48. Να με κριτικάρουν οι άλλοι .
- 63. Να πρέπει να φορέσω διαφορετικά ρούχα από τους άλλους .
- 64. Να με τιμωρεί ο πατέρας μου .
- 65. Να γράφω τιμωρία στο σχολείο .
- 66. Να κάνω λάθη .

- **Ο δείκτης ταξίδια και αγοραφοβικές φοβίες** συνίσταται σε 10 θέματα με συντελεστή αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's $\alpha = .713$ τα οποία παρατίθενται παρακάτω με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

- 2. Να μπαίνω σε αυτοκίνητο ή λεωφορείο .
- 7. Κοφτερά αντικείμενα
- 13. Τρενάκια ή μύλους στο λούνα παρκ
- 16. Να ταξιδεύω με τρένο .
- 17. Να με αφήνουν στο σπίτι με μια κοπέλα (μπέμπι-σίτερ) .
- 19. Να γνωρίζω κάποιον για πρώτη φορά .
- 23. Ψηλά μέρη όπως τα βουνά .
- 27. Να πετάω με αεροπλάνο .
- 36. Να βρίσκομαι μέσα σε ένα μεγάλο πλήθος ανθρώπων .
- 37. Καταιγίδες

- **Ο δείκτης φόβος μικρών ζώων** συνίσταται σε 7 θέματα με συντελεστή αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's $\alpha = .801$ τα οποία παρατίθενται παρακάτω με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

- 4. Σαύρες
- 25. Αράχνες
- 30. Νυχτερίδες ή πουλιά

39. Γάτες

47. Μυρμήγκια ή σκαθάρια

78. Σκουλήκια ή σαλιγκάρια

79. Αρουραίους ή ποντίκια

- **Ο δείκτης φόβος σχολικής επίδοσης** συνίσταται σε 7 θέματα με συντελεστή αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's $\alpha = .763$ τα οποία παρατίθενται παρακάτω με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

1. Να με εξετάζουν προφορικά .

28. Να με ρωτάει ο δάσκαλος στην τάξη .

42. Να πρέπει να πάω σχολείο .

46. Να πρέπει να δώσω παράσταση μπροστά σε άλλους ανθρώπους .

54. Να παίρνω την καρτέλα με τους βαθμούς .

69. Να κάνω κάτι καινούριο .

80. Να γράφω διαγώνισμα .

- **Ο δείκτης ιατρικοί φόβοι** συνίσταται σε 5 θέματα με συντελεστή αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's $\alpha = .734$ τα οποία παρατίθενται παρακάτω ως έχουν με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

8. Να πρέπει να πάω στο νοσοκομείο .

21. Να μου κάνει ένεση η νοσοκόμα ή ο γιατρός .

22. Να πηγαίνω στον οδοντίατρο .

51. Να πηγαίνω στον γιατρό .

70. Μικρόβια ή ν' αρρωστήσω .

- **Ο δείκτης φόβος τραυματισμού** συνίσταται σε 7 θέματα με συντελεστή αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's $\alpha = .654$ τα οποία παρατίθενται παρακάτω ως έχουν με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

- 18. Φοβάμαι τα σκυλιά .
- 23. Φοβάμαι να πάω στον γιατρό ή τον οδοντίατρο .
- 25. Φοβάμαι όταν βρίσκομαι κάπου ψηλά .
- 28. Φοβάμαι όταν πρέπει να ταξιδέψω με αυτοκίνητο , λεωφορείο ή τρένο .
- 33. Φοβάμαι τα έντομα και τις αράχνες .
- 39. Φοβάμαι όταν βρίσκομαι σε μικρά κλειστά μέρη , όπως μικρά δωμάτια , μικρές αποθήκες .
- 45. Φοβάμαι τα ασανσέρ .

6.2.3 Το ελληνικό ερωτηματολόγιο Παιδικού Άγχους (SCAS-GR)

Η τετραβάθμια κλίμακα SCAS – GR αποτελεί την ελληνική εκδοχή της Spence Children's Anxiety Scale (SCAS; Spence, 1997, 1998) με διαγνωστικά κριτήρια καθορισμένα από το DSM – IV (APA, 1994) και συνιστά ερωτηματολόγιο προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα με στόχο τη μέτρηση της συχνότητας εμφάνισης : ποτέ=1 , μερικές φορές=2 , συχνά=3 και πάντα=4 των συμπεριφορών που σχετίζονται με τις αγχώδεις διαταραχές , σύμφωνα πάντα με τις αναφορές των μαθητών , διατυπωμένες σε 45 θέματα τα οποία ανάγονται στους παρακάτω δείκτες :

- **Ο δείκτης διαταραχή πανικού και αγοραφοβία** συνίσταται σε 8 θέματα με συντελεστή αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's alpha = .766 τα οποία παρατίθενται παρακάτω με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

- 13. Ξαφνικά και χωρίς κανένα λόγο , νιώθω ότι δεν μπορώ να αναπνεύσω .
- 16. Δυσκολεύομαι να φύγω από το σπίτι για το σχολείο επειδή αγχώνομαι ή φοβάμαι
- 21. Ξαφνικά αρχίζω να τρέμω χωρίς να υπάρχει λόγος .
- 30. Φοβάμαι όταν βρίσκομαι ανάμεσα σε πολύ κόσμο (όπως λαϊκή αγορά , σινεμά , στα λεωφορεία , σε παιδότοπους με πολύ κόσμο) .
- 32. Ξαφνικά και χωρίς να υπάρχει λόγος , νιώθω πολύ φοβισμένος .
- 34. Ξαφνικά , νιώθω να ζαλίζομαι ή να λιποθυμώ , χωρίς να υπάρχει λόγος γι' αυτό .
- 36. Ξαφνικά , χωρίς κανένα λόγο η καρδιά μου αρχίζει να χτυπά πολύ δυνατά .
- 37. Ανησυχώ ότι ξαφνικά θα φοβηθώ , ενώ δεν υπάρχει τίποτα κακό .

- **Ο δείκτης γενικευμένη αγχώδης διαταραχή** συνίσταται σε 9 θέματα με συντελεστή αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's $\alpha = .774$ τα οποία παρατίθενται παρακάτω με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

1. Με ανησυχούν πολλά και διάφορα πράγματα .
3. Όταν έχω ένα πρόβλημα , νιώθω κάτι στο στομάχι μου .
4. Νιώθω φόβο .
12. Ανησυχώ ότι κάτι πολύ κακό θα συμβεί σε κάποιον στην οικογένειά μου .
19. Έχω κάποιες κακές στιγμές ή ανόητες σκέψεις που δεν μπορώ να τις ξεκολλήσω από το μυαλό μου .
20. Όταν έχω πρόβλημα , η καρδιά μου χτυπά πολύ δυνατά .
22. Ανησυχώ ότι κάτι κακό θα μου συμβεί .
24. Όταν έχω ένα πρόβλημα , αισθάνομαι σαν χαμένος .
41. Κάποιες άσχημες ή ανόητες σκέψεις ή εικόνες που έχω στο μυαλό μου , με ενοχλούν.

- **Ο δείκτης άγχος αποχωρισμού** συνίσταται σε 5 θέματα με συντελεστή αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's $\alpha = .655$ τα οποία παρατίθενται παρακάτω με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

2. Φοβάμαι το σκοτάδι .
5. Θα φοβόμουν να μείνω μόνος μου στο σπίτι .
8. Ανησυχώ όταν πρόκειται να μην είμαι με τους γονείς μου .
15. Φοβάμαι όταν πρέπει να κοιμηθώ μόνος μου , χωρίς άλλον στο δωμάτιο .
44. Θα φοβόμουν αν έπρεπε να μείνω σε άλλο σπίτι όλη νύχτα .

- **Ο δείκτης κοινωνική φοβία** συνίσταται σε 6 θέματα με συντελεστή αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's $\alpha = .714$ τα οποία παρατίθενται παρακάτω με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

- 6. Φοβάμαι όταν πρόκειται να γράψω ένα διαγώνισμα .
- 7. Φοβάμαι όταν πρέπει να χρησιμοποιήσω δημόσιες τουαλέτες (στο σχολείο , στο εστιατόριο).
- 9. Φοβάμαι μήπως «γίνω ρεζίλι» μπροστά σε κόσμο .
- 10. Ανησυχώ ότι θα τα πάω άσχημα στο σχολείο μου .
- 29. Ανησυχώ , τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα .
- 35.Φοβάμαι όταν πρέπει να μιλήσω μπροστά στην τάξη μου .

- **Ο δείκτης ψυχαναγκαστική συμπεριφορά** συνίσταται σε 4 θέματα με συντελεστή αξιοπιστίας της κλίμακας Cronbach's alpha = .520 τα οποία παρατίθενται παρακάτω με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

- 14. Όταν έχω τελειώσει μια δουλειά πρέπει να ελέγξω ξανά και ξανά ότι την έκανα σωστά .
- 27. Πρέπει να λέω μέσα μου κάποια συγκεκριμένη ευχή ή φράση για να μη συμβούν άσχημα πράγματα .
- 40. Πρέπει να κάνω κάποια ίδια πράγματα ξανά και ξανά (όπως το να πλένω και να ξαναπλένω τα χέρια μου ή να τακτοποιώ και να ξανατακτοποιώ τα ίδια πράγματα με συγκεκριμένο τρόπο).
- 42. Πρέπει να κάνω κάποιες πράξεις με συγκεκριμένο τρόπο , σωστή σειρά για να μη συμβούν άσχημα πράγματα .

Από το ερωτηματολόγιο δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα οι παρακάτω ερωτήσεις/απαντήσεις:

- 11. Περνώ καλά με τα άλλα παιδιά .
- 17. Χαίρομαι να παίζω .
- 26. Είμαι καλό παιδί .
- 31. Αισθάνομαι χαρούμενος .
- 38 . Μου αρέσει ο εαυτός μου .
- 43. Κάνω καλή δουλειά στο σχολείο .

6.2.4 Η κλίμακα μέτρησης βασικών αξιών του Schwartz

Στην επταβάθμια κλίμακα αξιών , από το 1 έως το 7 , όπου 1= δεν μου ταιριάζει καθόλου και 7= μου ταιριάζει απόλυτα , ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν την εκτίμησή τους όσον αφορά στον βαθμό κατά τον οποίο εντοπίζουν ομοιότητες που (μπορεί να) έχουν με άτομα που υιοθετούν τις παρακάτω δέκα βασικές και οικουμενικά αποδεκτές αξίες οι οποίες συνίσταται σε 21 θέματα (Schwartz ,1999 , 2010, 2012 , 2013) και προκύπτουν κατόπιν συσχέτισής τους ανά δύο , εκτός από την αξία του διεθνισμού που προκύπτει από τον συνδυασμό τριών θεμάτων . Οι αξίες αυτές παρατίθενται παρακάτω με τους αριθμούς τους οποίους αναγράφονται στο ερωτηματολόγιο :

Ο Αυτοκαθορισμός (Self-direction) ως αξία συνίσταται στα θέματα 1 και 11 του ερωτηματολογίου με συντελεστή συσχέτισης $r = .239$, $p = .000$

1.Είναι σημαντικό για αυτόν-ήν ν' ανακαλύπτει νέες ιδέες και να είναι δημιουργικός-ή και του αρέσει να κάνει πρωτότυπα πράγματα .

11. Είναι σημαντικό για αυτόν-ήν να παίρνει ο ίδιος τις αποφάσεις για τις πράξεις του-της . Του-της αρέσει να είναι ελεύθερος-η και να μην εξαρτάται από άλλους .

Η Διέγερση (Stimulation) ως αξία συνίσταται στα θέματα 6 και 15 του ερωτηματολογίου με συντελεστή συσχέτισης $r = .210$, $p = .000$

6 . Του-Της αρέσουν οι εκπλήξεις και ψάχνει πάντα να κάνει καινούρια πράγματα . Πιστεύει ότι είναι σημαντικό να κάνει πολλά και διαφορετικά πράγματα στη ζωή του-της .

15. Αναζητά την περιπέτεια και του-της αρέσει να ρισκάρει . Θέλει η ζωή του-της να είναι συναρπαστική .

Ο Ηδονισμός (Hedonism) ως αξία συνίσταται στα θέματα 21 και 10 του ερωτηματολογίου με συντελεστή συσχέτισης $r = .236$, $p = -.067$

21. Αναζητά κάθε ευκαιρία για να διασκεδάσει . Είναι σημαντικό για αυτόν-ήν να κάνει πράγματα που του-της δίνουν απόλαυση .

10. Είναι σημαντικό για αυτόν-ήν να περνάει καλά . Του-της αρέσει να «κακομαθαίνει» τον εαυτό του-της .

Η Επιτυχία (Achievement) ως αξία συνίσταται στα θέματα 4 και 13 του ερωτηματολογίου με συντελεστή συσχέτισης $r = .369$, $p = .000$

4. Είναι σημαντικό για αυτόν-ήν να φαίνονται οι ικανότητές του-της . Θέλει οι άλλοι να θαυμάζουν αυτά που κάνει .

13 . Είναι σημαντικό για αυτόν-ήν να είναι πολύ επιτυχημένος-η . Ελπίζει ότι οι άλλοι θα αναγνωρίσουν τα επιτεύγματά του-της .

Η Εξουσία - Δύναμη (Power) ως αξία συνίσταται στα θέματα 2 και 17 του ερωτηματολογίου με συντελεστή συσχέτισης $r = .299$, $p = .000$

2. Είναι σημαντικό για αυτόν-ήν να είναι πλούσιος . Επιθυμεί να έχει πολλά λεφτά και ακριβά πράγματα .

17. Είναι σημαντικό για αυτόν-ήν να έχει τον σεβασμό των άλλων . Θέλει οι άλλοι να κάνουν αυτό που λέει .

Η Ασφάλεια (Security) ως αξία συνίσταται στα θέματα 5 και 14 του ερωτηματολογίου με συντελεστή συσχέτισης $r = .299$, $p = .000$

5. Είναι σημαντικό για αυτόν-ήν να ζει σε ένα ασφαλές περιβάλλον . Αποφεύγει οτιδήποτε θα μπορούσε να βάλει σε κίνδυνο την ασφάλειά του-της .

14. Είναι σημαντικό για αυτόν-ήν η κυβέρνηση να τον-την προστατεύει από κάθε απειλή . Θέλει το κράτος να είναι τόσο δυνατό ώστε να διασφαλίζει τους πολίτες του.

Η Συμμόρφωση (Conformity) ως αξία συνίσταται στα θέματα 7 και 16 του ερωτηματολογίου με συντελεστή $r = .161$, $p = .004$

7. Πιστεύει ότι οι άνθρωποι πρέπει να κάνουν ότι τους λένε . Θεωρεί ότι πρέπει να κάνουν ότι τους λένε . Θεωρεί ότι πρέπει να ακολουθούν κανόνες κάθε στιγμή ακόμα και όταν δεν τους βλέπει κανείς .

16. Είναι σημαντικό για αυτόν-ήν πάντα να συμπεριφέρεται όπως πρέπει . Θέλει να αποφεύγει να κάνει κάτι που οι άλλοι θα θεωρούσαν λάθος .

Η Παράδοση (Tradition) ως αξία συνίσταται στα θέματα 20 και 9 του ερωτηματολογίου με συντελεστή συσχέτισης $r = .200$, $p = .000$

20 . Η παράδοση είναι σημαντική για αυτόν-ήν . Προσπαθεί να ακολουθεί τις συνήθειες και τα έθιμα που του-της παραδόθηκαν από τη θρησκεία του-της ή την οικογένειά του-της .

9 . Είναι σημαντικό για αυτόν-ήν να είναι ταπεινός -ή και μετριόφρων . Προσπαθεί να μην τραβάει την προσοχή επάνω του-της .

Η Αγαθότητα/Καλοσύνη (Benevolence) ως αξία συνίσταται στα θέματα 12 και 18 του ερωτηματολογίου με συντελεστή συσχέτισης $r = .379$, $p = .000$

12. Είναι σημαντικό για αυτόν-ήν να βοηθά τους άλλους γύρω του-της . Θέλει να φροντίζει για το καλό τους .

18. Είναι σημαντικό για αυτόν-ήν να είναι αφοσιωμένος-η στους φίλους του-της . Θέλει να αφιερώνει τον εαυτό του-της στους κοντινούς του-της ανθρώπους .

Ο Διεθνισμός (Universalism) ως αξία συνίσταται στα θέματα 3 , 19 και 8 του ερωτηματολογίου με συντελεστή συσχέτισης $r = .294$ και $r = .228$, $p = .000$

3. Θεωρεί σημαντικό κάθε άνθρωπος στον κόσμο να αντιμετωπίζεται ισότιμα . Πιστεύει ότι όλοι πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες στη ζωή .

19. Πιστεύει ακράδαντα ότι οι άνθρωποι πρέπει να φροντίζουν τη φύση . Η μέριμνα για το περιβάλλον είναι σημαντική για αυτόν-ήν .

8. Είναι σημαντικό για αυτόν-ήν να ακούει τι λένε άνθρωποι διαφορετικοί από αυτόν-ήν . Ακόμα και όταν διαφωνεί μαζί τους εξακολουθεί να θέλει να τους κατανοήσει .

Κεφάλαιο έβδομο

7 . Αποτελέσματα

7.1 Συσχετίσεις μεταβλητών συναρτήσεων ενίσχυσης και φόβων

Μέσω του συντελεστή Pearson (r) ελέγχθηκε εάν και κατά πόσον οι συναρτήσεις ενίσχυσης , ως πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης συσχετίζονται με τους παρακάτω φόβους .

		ΤΙΜΩΡΙΑ- ΑΡΝΗΤ ΕΝΙΣΧΥΣΗ	ΘΕΤΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ	ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ
ΦΟΒΟΣ ΤΡΑΥΜΑΤΙΣΜΟΥ	Pearson Correlation	,136*	,038	,135*
	Sig. (2-tailed)	,035	,557	,021
	N	241	237	294
ΦΟΒΟΣ ΘΑΝΑΤΟΥ	Pearson Correlation	-,031	,103	,015
	Sig. (2-tailed)	,629	,112	,801
	N	244	238	294
ΦΟΒΟΣ ΑΓΝΩΣΤΟΥ	Pearson Correlation	,099	,036	,155**
	Sig. (2-tailed)	,124	,580	,007
	N	245	242	299
ΦΟΒΟΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ	Pearson Correlation	,189**	,312**	,114
	Sig. (2-tailed)	,003	,009	,054
	N	237	235	286
ΤΑΞΙΔΙΑ- ΑΓΟΡΑΦΟΒΙΑ	Pearson Correlation	,207**	,364**	,193**
	Sig. (2-tailed)	,001	,003	,001
	N	249	244	302
ΦΟΒΟΣ ΜΙΚΡΩΝ ΖΩΩΝ	Pearson Correlation	-,048	,016	-,006
	Sig. (2-tailed)	,457	,805	,922
	N	247	242	298
ΦΟΒΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	Pearson Correlation	,412**	-,139*	,273**
	Sig. (2-tailed)	,000	,028	,000
	N	253	249	310
ΙΑΤΡΙΚΟΙ ΦΟΒΟΙ	Pearson Correlation	,053	-,005	,089
	Sig. (2-tailed)	,397	,943	,118
	N	254	251	311

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 . Συσχετίσεις μεταβλητών συναρτήσεων ενίσχυσης και φόβων

7.2 Πρόβλεψη φόβων από τις συναρτήσεις ενίσχυσης

Μέσω της ανάλυσης παλινδρόμησης , ελέγχθηκε εάν και κατά πόσον οι συναρτήσεις ενίσχυσης , ως πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης , προβλέπουν τους παρακάτω φόβους .

ΦΟΒΟΙ	ΤΙΜΩΡΙΑ/ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ		ΘΕΤΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ		ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	
	Beta	p	Beta	p	Beta	p
Φόβος τραυματισμού	.141	.082	.097	.183	.120	.150
Φόβος κινδύνου και θανάτου	.002	.981	.088	.238	.008	.927
Φόβος αγνώστου	.051	.539	.107	.142	.219	.011
Φόβος κριτικής και αποτυχίας	.205	.014	.145	.049	.036	.672
Φόβος μικρών ζώων	.019	.815	-.001	.990	-.032	.712
Φόβος σχολικής επίδοσης	.313	.000	.041	.534	.220	.004
Ιατρικοί φόβοι	.035	.669	.064	.376	.150	.073
Ταξίδια-Αγοραφοβία	.127	.104	.156	.026	.290	.000

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 . Πρόβλεψη φόβων από τις συναρτήσεις ενίσχυσης

7.3 Συσχετίσεις μεταβλητών συναρτήσεων ενίσχυσης και αγχώδων διαταραχών

Μέσω του συντελεστή Pearson (r) ελέγχθηκε εάν και κατά πόσον οι συναρτήσεις ενίσχυσης , ως πρακτικές γονεϊκής παρέμβασης , συσχετίζονται με τις παρακάτω αγχώδεις διαταραχές .

		ΤΙΜΩΡΙΑ- ΑΡΝΗΤ ΕΝΙΣΧΥΣΗ	ΘΕΤΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ	ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ
ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΠΑΝΙΚΟΥ	Pearson Correlation	,309**	-,056	,264**
	Sig. (2-tailed)	,000	,389	,000
	N	246	239	296
ΓΕΝΙΚΕΥΜΕΝΟ ΑΓΧΟΣ	Pearson Correlation	,364**	-,130*	,329**
	Sig. (2-tailed)	,000	,047	,000
	N	239	234	292
ΑΓΧΟΣ ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΥ	Pearson Correlation	,061	,031	,139*
	Sig. (2-tailed)	,338	,630	,016
	N	247	244	302
ΨΥΧΑΝΑΓΚΑΣΜΟΣ	Pearson Correlation	,287**	,309**	,149**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,009
	N	247	242	301
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΦΟΒΙΑ	Pearson Correlation	,331**	-,034	,262**
	Sig. (2-tailed)	,000	,595	,000
	N	251	246	304

ΠΙΝΑΚΑΣ 3 . Συσχετίσεις μεταβλητών συναρτήσεων ενίσχυσης και αγχώδων διαταραχών

7.4 Πρόβλεψη αγχωδών διαταραχών από τις συναρτήσεις ενίσχυσης

Μέσω της ανάλυσης παλινδρόμησης ελέγχθηκε εάν και κατά πόσον οι συναρτήσεις ενίσχυσης , ως πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης , προβλέπουν τις αγχώδεις διαταραχές .

ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	ΤΙΜΩΡΙΑ/ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ		ΘΕΤΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ		ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	
	Beta	p	Beta	p	Beta	p
Άγχος Αποχωρισμού	.026	.745	.120	.101	.211	.012
Κοινωνική Φοβία	.264	.001	.038	.578	.150	.061
Ψυχαναγκασμός	.236	.001	.404	.000	.232	.002
Γενικευμένο άγχος	.270	.001	-.059	.400	.187	.021
Διαταραχή πανικού	.240	.002	.054	.440	.222	.006

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 . Πρόβλεψη αγχωδών διαταραχών από τις συναρτήσεις ενίσχυσης

7.5 Συσχετίσεις μεταβλητών συναρτήσεων ενίσχυσης και αξιών

Μέσω του συντελεστή Pearson (r) ελέγχθηκε εάν και κατά πόσον οι συναρτήσεις ενίσχυσης , ως πρακτικές γονεϊκής παρέμβασης , συσχετίζονται με τις παρακάτω αξίες.

		ΤΙΜΩΡΙΑ- ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ	ΘΕΤΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ	ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ
SELFDIRECTION	Pearson Correlation	-,077	,183**	-,108
	Sig. (2-tailed)	,220	,004	,058
	N	256	250	309
STIMULATION	Pearson Correlation	-,007	,183**	-,130*
	Sig. (2-tailed)	,908	,004	,022
	N	256	252	311
HEDONISM	Pearson Correlation	,064	,096	-,016
	Sig. (2-tailed)	,305	,128	,784
	N	256	252	312
ACHIEVEMENT	Pearson Correlation	,090	,124*	-,020
	Sig. (2-tailed)	,155	,050	,728
	N	253	249	305
POWER	Pearson Correlation	,194**	-,043	,095
	Sig. (2-tailed)	,002	,494	,097
	N	255	251	309
SECURITY	Pearson Correlation	-,053	,350**	-,047
	Sig. (2-tailed)	,400	,007	,414
	N	255	251	310
CONFORMITY	Pearson Correlation	,073	,081	,409**
	Sig. (2-tailed)	,246	,199	,004
	N	257	253	313
TRADITION	Pearson Correlation	-,108	,066	-,084
	Sig. (2-tailed)	,084	,296	,140
	N	257	251	311
BENEVOLENCE	Pearson Correlation	-,078	,229**	-,082
	Sig. (2-tailed)	,216	,000	,151
	N	254	250	309
UNIVERSALISM	Pearson Correlation	-,182**	,069	-,153**
	Sig. (2-tailed)	,004	,277	,007
	N	253	250	307

ΠΙΝΑΚΑΣ 5 . Συσχετίσεις μεταβλητών συναρτήσεων ενίσχυσης και αγχωδών διαταραχών

7.6 Πρόβλεψη αξιών από τις συναρτήσεις ενίσχυσης

Μέσω της ανάλυσης παλινδρόμησης ελέγχθηκε εάν και κατά πόσον οι συναρτήσεις ενίσχυσης , ως πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης , προβλέπουν τις παρακάτω αξίες .

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ	ΤΙΜΩΡΙΑ/ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ		ΘΕΤΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ		ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	
	Beta	p	Beta	p	Beta	p
Αυτοκαθορισμός	-.018	.825	.123	.091	-.046	.582
Διέγερση	.118	.144	.118	.103	-.101	.224
Ηδονισμός	.059	.466	.079	.278	-.040	.638
Επιτυχία	.132	.106	.099	.177	-.046	.582
Εξουσία	.207	.011	-.041	.572	-.052	.531
Ασφάλεια	-.057	.483	.159	.029	.089	.288
Συμμόρφωση	-.008	.918	.130	.067	.268	.001
Διεθνισμός	-.096	.242	.007	.929	-.076	.370
Καλοσύνη	-.045	.574	.257	.000	.095	.247
Παράδοση	-.053	.518	.080	.273	.029	.727

Πίνακας 6. Πρόβλεψη αξιών από τις συναρτήσεις ενίσχυσης

Κεφάλαιο 8

Συζήτηση

8.1 Πρόβλεψη φόβων από τις συναρτήσεις ενίσχυσης

Η *τιμωρία/αρνητική ενίσχυση*, ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των συμμετεχόντων-μαθητών προβλέπει θετικά τον φόβο της κριτικής και αποτυχίας, το ενδεχόμενο δηλαδή αρνητικής αξιολόγησης, και τον φόβο της σχολικής επίδοσης, επιμέρους διάσταση του πρώτου. Απόρροια και οι δύο αυταρχικού και αυστηρά ελεγκτικού οικογενειακού περιβάλλοντος (Baumrind, 1966, 1968, 1971a, Clyde et.al., 1995) καθώς και των απαιτήσεων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που εστιάζει στη βαθμοθηρία μέσω των συνεχών ανταγωνιστικών εξετάσεων και της αποστήθισης της διδαχθείσας ύλης ήδη από τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, (Mellon, Kolliadis, Paraskevoropoulos, 2004). Καθιστούν δε, τη μελέτη και την επιτυχή ολοκλήρωση των «κατ' οίκον εργασιών» που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, πηγή άγχους (Solomon et.al., 2002) (οι γονείς βρίσκουν την ευκαιρία να επαυορθώσουν τυχόν σχολικές αποτυχίες του παρελθόντος ή διαπιστώνοντας ότι δεν είναι ικανοί να βοηθήσουν τα παιδιά τους απογοητεύονται, ιδιαίτερα όταν οι απαιτήσεις των εργασιών είναι υψηλές) και αιτία συγκρούσεων και διαμάχης μεταξύ των μελών της οικογένειας (Katz et. al., 2012, Balli et.al., 1998, Solomon & Serres, 1999, Solomon et.al., 2002) καθιστώντας την ολοκλήρωση των «κατ' οίκον» εργασιών εξαρτημένα αρνητικό ερέθισμα. Η παραπάνω πρακτική επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην ψυχική υγεία των μαθητών καθώς η τιμωρία και η αρνητική ενίσχυση ως τεχνικές αυστηρού ελέγχου σηματοδοτούν, υπό όρους και προϋποθέσεις, έγκριση και αποδοχή των απογόνων από τους φροντιστές τους και σχέσεις συνεχούς αλληλεξάρτησης μεταξύ των μαθητών και της ομάδας υπαγωγής, οικογένεια, για πιθανές μελλοντικές επιβραβεύσεις (Παπαστάμου, 1989, σελ. 242).

Η *αδιαφορία/μη ανταποκρισιμότητα* στην έκκληση των παιδιών για βοήθεια κατά την ολοκλήρωση των «κατ' οίκον» εργασιών ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης προβλέπει θετικά τον φόβο της σχολικής επίδοσης, επιμέρους διάσταση του φόβου της κριτικής και αποτυχίας και σηματοδοτεί ασαφές, αβέβαιο και μη υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον (Baumrind, 1966, 1968, 1971a, Clyde, et.al., 1995). Εγείρει αρνητικές αναπαραστάσεις για τον εαυτό και τους άλλους

(Mikulincer, Shaver , Pereg , 2003) με ταυτόχρονες εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών (Knutsan , DeGamo , Koeppel , Reid , 2005) και εντείνει την αίσθηση ανεπάρκειας ως προς τις προσδοκίες του ρόλου τους (Biddle, 1986) και την αντιμετώπιση και διαχείριση μελλοντικών προβλημάτων εφόσον η αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών ενισχύεται αρνητικά . Και καθώς η παραπάνω πρακτική εκλαμβάνεται από τους μαθητές και ως παραμέληση και απόρριψη εκ μέρους των γονέων , προβλέπει επίσης θετικά και τον εγγενή φόβο για το άγνωστο (Carleton , 2016) και τον φόβο για τα ταξίδια και τις αγοραφοβικές φοβίες που απορρέουν. Η δε διάσταση του φόβου για τα ταξίδια και τις αγοραφοβικές φοβίες προστέθηκε στην κλίμακα FSSC-GR από τους Έλληνες κλινικούς ψυχολόγους διότι ανταποκρίνεται στην ελληνική πραγματικότητα και αφορά στον φόβο για τα ταξίδια και τυχόν ατυχήματα ή δυστυχήματα που μπορεί να επακολουθήσουν και τα οποία αναπαράγονται και υπεραναλύονται συστηματικά από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Cantor & Nathanson , 1996) και προκαλούν εξαρτημένα αντανεκλαστικά φόβου στα παιδιά που μειώνουν τη συχνότητα εμφάνισης όλων των δράσεων που είναι ασυμβίβαστες με αυτές ιδίως όταν το περιεχόμενο των ειδήσεων αφορά στη διαπροσωπική βία , τις φυσικές καταστροφές , αεροπορικά ή αυτοκινητιστικά δυστυχήματα καθώς και εικονικές περιγραφές των συνεπειών της βίας (Van Der Molen et.al., 2002) . Το γεγονός ότι οι ειδήσεις δομούν έναν κόσμο στη βάση των ατυχημάτων , της βίας και του δράματος , αντί να επιβεβαιώνουν τη συνοχή και τη σταθερότητα της κοινωνίας (Monahan , 2010) , σε συνδυασμό με την παραπάνω πρακτική , εντείνουν τον φόβο των υποκειμένων για το άγνωστο με αποτέλεσμα να εμφανίζουν και αγοραφοβικές φοβίες.

Η θετική ενίσχυση ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης προβλέπει θετικά (μέτρια συσχέτιση με θετική πρόβλεψη) τον φόβο της κριτικής και αποτυχίας , την αρνητική δηλαδή αξιολόγηση και την απόρριψη που αυτή συνεπάγεται από τους σημαντικούς «Άλλους» (Rohner , 2012 , 2016) , όταν οι προσπάθειές των μαθητών δεν οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα (υψηλή σχολική επίδοση) , και τον φόβο για τα ταξίδια και αγοραφοβικές φοβίες που εμπεριέχουν τον φόβο της (δημόσιας) έκθεσης του εαυτού σε μη ελεγχόμενα περιβάλλοντα τα οποία οι μαθητές αντιλαμβάνονται ως απειλή για τον «εαυτό». Αποτέλεσμα μάλλον της υπερπροστασίας ή της υπερβολικής ανάμειξης και του αυστηρού γονεϊκού ελέγχου (Baumrind , 1966, 1968, 1971a,) όσον αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών τους αλλά και στις εν γένει δραστηριότητες των μαθητών με αποτέλεσμα την υπερβολική

εξάρτηση των τελευταίων από τους γονείς τους για την παροχή εξαρτημένα θετικών ενισχυτών έγκρισης και αποδοχής , ηρεμίας και ασφάλειας (Bowlby , 1977 , Ainsworth & Bowlby, 1991) . Αν ο γονιός απορρίπτει συχνά τις προσπάθειες του παιδιού για αυτονομία και ανεξαρτησία που απαιτεί η εξερεύνηση και η εκμάθηση του περιβάλλοντος , είτε από υπερβολική αγάπη είτε από υπερβολική αυστηρότητα , τότε το παιδί αναπτύσσει αρνητική αντίληψη και εικόνα του «εαυτού» όσον αφορά στην αξία και τις ικανότητές του με συνοδές της αυτοεκπληρούμενης προφητείας συμπεριφορές (Bretherton , 1992 , Merton , 1948) .

Διαπιστώνουμε αφενός , ότι η προκλητική παρουσίαση αρνητικών και ο τερματισμός θετικών ενισχυτών στην περίπτωση της τιμωρίας , αρνητικής ενίσχυσης αλλά και της αδιαφορίας-μη ανταποκρισιμότητας στην έκκληση των μαθητών για βοήθεια στις «κατ' οίκον» εργασίες , παράγουν εξαρτημένα αντανεκλαστικά για φόβο, άγχος, ντροπή (McGregor, Elliot , 2005) και ενοχή αντίστοιχα , και αφετέρου, ότι οι απειλές παρουσίας αρνητικών ή τερματισμού θετικών ενισχυτών , στην περίπτωση της θετικής ενίσχυσης ως απόδρασης (όταν εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως τέτοια) από αρνητικό ενισχυτή , λειτουργούν και ως εξαρτημένα αρνητικοί ενισχυτές ή διακριτικά ερεθίσματα «έψιλον ντι» , προειδοποιητικά σήματα , για την εκδήλωση μη τιμωρημένων δράσεων . Οι τελευταίες , και στις τρεις παραπάνω πρακτικές , συναρτήσεις ενίσχυσης , δε συμβιβάζονται με τη μετέπειτα εκδήλωση των τιμωρημένων δράσεων και μειώνουν όχι μόνον τη συχνότητα της εμφάνισης των ανεπιθύμητων αλλά και των αντίστοιχων επιθυμητών που εγείρουν συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης (Mellon , 2007) .

Επιπροσθέτως , σημειώνουμε ότι οι παραπάνω πρακτικές υπονομεύουν την αυτονομία και την αυτορρύθμιση (Grolnick & Ryan ,1989 , Ryan & Deci , 2000) των μαθητών που συνίστανται στην εκμάθηση δεξιοτήτων και συμπεριφορών που ασκούνται κατά τη διαδικασία ολοκλήρωσης των «κατ'οίκον» εργασιών και αφορούν στην άσκηση συγκέντρωσης προσοχής , στη σωστή διαχείριση του χρόνου , τη μεταγνώση , την επιλογή και επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών στόχων (Ramdass & Zimmerman , 2011, Zimmerman , 1996 , 2002) και ενισχύουν θετικά την αυτοεκτίμηση και αποτελεσματικότητα των μαθητών όσον αφορά στην επιτυχή ολοκλήρωση ενός «έργου» (Bandura , 1977) .

Παρατηρούμε επίσης ότι η πρόβλεψη που καταγράφουν οι συναρτήσεις ενίσχυσης , στις διαστάσεις του φόβου που συνιστούν ο φόβος τραυματισμού και ο φόβος

κινδύνου και θανάτου , ο φόβος για τα μικρά ζώα και οι ιατρικοί φόβοι , είναι στατιστικά μη σημαντική διότι αφορούν , όχι στην ηλικιακή ομάδα του δείγματός μας αλλά κυρίως στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία καθώς βαίνουν μειούμενοι με την πάροδο του χρόνου (Hagman , 1932 , Bauer, 1976, Draper & James , 1985 , Lentz , 1985b , Murphy, 1985 , Muris et.al., , 2000) .

8.2 Πρόβλεψη αγχώδων διαταραχών από τις συναρτήσεις ενίσχυσης

Η τιμωρία/αρνητική ενίσχυση αλλά και η αδιαφορία-μη εμπλοκή ως πρακτικές εκπαιδευτικής παρέμβασης των γονέων , σύμφωνα πάντα με τις αναφορές των συμμετεχόντων της έρευνας , προβλέπουν θετικά τις παραπάνω αγχώδεις διαταραχές (Word , et. al., 2003) οι οποίες υπονομεύουν την αυτονομία και την αντίληψη των μαθητών όσον αφορά στην επάρκεια ή μη των ακαδημαϊκών τους ικανοτήτων (Joussement, Landry , Koestner, 2008 , Deci & Ryan, 2000) και αυξάνουν την πιθανότητα της ταυτόχρονης εμφάνισης κριτηρίων διάγνωσης δύο ή περισσότερων αγχώδων διαταραχών (Costello et. al., 2005 , Angold ,et.al., 1999, Masi,et.al.,1999) ή άλλων ψυχιατρικών διαταραχών στο μέλλον (Last,et.al.,1996) . Συγκεκριμένα οι παραπάνω πρακτικές προβλέπουν θετικά :

α) την αγχώδη διαταραχή της κοινωνικής φοβίας (στην περίπτωση της αδιαφορίας η διαταραχή αυτή καταγράφεται ως τάση) και της διαταραχής πανικού εφόσον ο φόβος της σχολικής επίδοσης αποτελεί επιμέρους διάσταση του φόβου της αποτυχίας και της κριτικής (Butnaru , 2016) ο οποίος σε μεγάλη ένταση και διάρκεια μπορεί να οδηγήσει στην αγχώδη διαταραχή της κοινωνικής φοβίας λόγω πρόκλησης εξαρτημένων αντανακλαστικών για φόβο, ντροπή και ταπείνωση , έλλειψη ζεστασιάς και θαλπωρής (Knappe , Lieb, Beesdo , Fehm , Low , Gloster , Wittchen , 2009 , Knappe , Beesdo , Fehm , Lieb , Whittchen , 2009) καθώς και συμπεριφορών γενικευμένης φυγής (Μέλλον , 2007, σ.647) με παράλληλες εκδηλώσεις κρίσεων πανικού δημοσίως ή σε καταστάσεις κοινωνικής αξιολόγησης που ενισχύονται από την ανησυχία των μαθητών για πιθανή αρνητική κριτική (Norton , Cox , Malan, 1992), σε περίπτωση γραπτών εξετάσεων , προφορικής εξέτασης και γενικότερα βαθμολογίας (Craske et.al., 1990) .

β) την εκδήλωση γενικευμένου άγχους (Mennin et. al., 2000) σε μαθητές που ζουν σε αυταρχικά , απορριπτικά ή μη ασφαλή οικογενειακά περιβάλλοντα (Baunmrind , 1966, 1968 , 1971a , Clyde,et.al., 1995, Querido , et.al., 2002) και αφορά σε αριθμό

γεγονότων ή δραστηριοτήτων που προκαλούν ανησυχία και άγχος και μπορεί να σχετίζονται ή να επηρεάζουν αρνητικά και την ακαδημαϊκή τους επίδοση και συμπεριφορά (DSM-III-R; APA,1987) όπως η απουσία των μαθητών από το σχολείο σε ημέρες προγραμματισμένων γραπτών δοκιμασιών και

γ) την εμφάνιση ψυχαναγκαστικών συμπεριφορών (Timpano et. al.,2010) και τελετουργιών που λειτουργούν ως θετικοί ενισχυτές , *σήματα ασφαλείας* , διότι τερματίζουν εξαρτημένα αρνητικούς ενισχυτές , καταστάσεις που συνιστούν απειλή για τους μαθητές , προκαλώντας συναισθηματικές αντιδράσεις ανακούφισης , ηρεμίας και ασφάλειας (Μέλλον , 2007, σελ. 675) .

δ) Σημειώνεται επίσης ότι η *αδιαφορία , μη εμπλοκή* , ως πρακτική εκπαιδευτικής παρέμβασης , προβλέπει επίσης θετικά , και το άγχος του αποχωρισμού ή αλλιώς την αγχώδη προσκόλληση λόγω επικείμενης απειλής ή εμπειριών απώλειας (Sable , 1994) που σηματοδοτεί μη υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον με κύρια χαρακτηριστικά την έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και παιδιών και την απουσία ενδιαφέροντος και συναισθηματικής υποστήριξης όσον αφορά στις δραστηριότητες και τις ανάγκες των μαθητών γενικότερα . Συνήθως αποτελεί την κύρια αιτία εκδήλωσης ψυχαναγκαστικών συμπεριφορών , διαταραχών πανικού και γενικευμένου άγχους με συνέπειες όπως η επιθετική συμπεριφορά , προβλήματα προσαρμογής , δυσκολία στην επίλυση προβλημάτων , διαταραχές στην επικοινωνία και κακές διαπροσωπικές σχέσεις (Karunatilaka , 2002) διότι οι ανήλικοι μαθητές δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει ιστορικό μάθησης διαχείρισης αγχωτικών ή πιεστικών γεγονότων και καταστάσεων (Μέλλον, 2007, Sakamoto et.al., 2014) .

Η θετική ενίσχυση ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών , σε αντίθεση με την αρχική μας υπόθεση, παρατηρούμε ότι προβλέπει θετικά την ιδεοψυχαναγκαστική συμπεριφορά εφόσον η πρακτική αυτή εκλαμβάνεται από τους μαθητές στην πράξη ως απειλή κυρώσεων σε περίπτωση σχολικής αποτυχίας , με αρνητικές στην ψυχική υγεία των μαθητών συνέπειες . Ως απόρροια της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας απαιτεί οι μαθητές προκειμένου να επιτύχουν υψηλή βαθμολογία και την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση , να υιοθετούν από την πρώτη σχολική ηλικία επαναλαμβανόμενες και σκόπιμες συμπεριφορές ή νοητικές δραστηριότητες και επίπονες δοκιμασίες με τελετουργικό χαρακτήρα που τυγχάνουν ευρείας κοινωνικής αποδοχής και προσδίδουν κύρος και αξία στον παραπάνω στόχο ελαχιστοποιώντας το

ενδεχόμενο της γνωστικής ασυμφωνίας . Πρόκειται για συγκρουσιακή και αγχογόνο κατάσταση που διαταράσσει την ψυχική ισορροπία των μαθητών και εγείρεται όταν καλούνται να φέρουν σε πέρας μια *μη επιθυμητή* δραστηριότητα προκειμένου να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα , η επίλυση της οποίας συντελείται υπερεκτιμώντας τη σπουδαιότητα και τη δυσκολία του αποτελέσματος της συγκεκριμένης δράσης (Festinger , 1954, Παπαστάμου , 1987, σ.38,39 , 2006,σ.320-321, Harmon-Jones, J & Harmon-Jones,C,2007) . Τέτοιες επίπονες δοκιμασίες συνιστούν η αποστήθιση της ύλης με αυστηρή προφορική και μηχανική επανάληψη και ο συνεχής ενδεδειγμένος έλεγχος της απομνημόνευσης αυτής (Mellon , Moutavelis , 2007) με σκοπό την ακύρωση των ιδεοληψιών και τη μείωση του άγχους που προκαλούν οι ιδεοληψίες αυτές (Abramowitz 2006 , Pace et.al., 2011) και εν προκειμένω , τη μείωση του φόβου ενδεχόμενης σχολικής αποτυχίας και της συστηματικής έντονης κριτικής που ακολουθεί . Όταν ο μαθητής συμμορφώνεται, κάνει δηλαδή «το πρέπει» , παράγει ερεθίσματα που έχουν συσχετιστεί με τον ανακουφιστικό τερματισμό αντίστοιχων απειλητικών ερεθισμάτων (Μέλλον , 2007) απόρριψης , περιθωριοποίησης και απομόνωσης (Schacter , 1951) τα οποία παράγονται αυτόματα και λειτουργούν ως θετικοί ενισχυτές , τα λεγόμενα σήματα ασφαλείας (Μέλλον , 2007, σελ. 675) .

8.3 Πρόβλεψη αξιών από τις συναρτήσεις ενίσχυσης

Η τιμωρία/αρνητική ενίσχυση ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών προβλέπει θετικά τις αξίες της εξουσίας . Οι μαθητές τείνουν να υιοθετούν τις αξίες της εξουσίας προκειμένου να μειώσουν τον φόβο και το άγχος της κριτικής και αποτυχίας (Atkinson,1957) της αρνητικής δηλαδή αξιολόγησης σε περίπτωση σχολικής αποτυχίας , καταβάλλοντας εντατικές προσπάθειες προς την επίτευξη κοινωνικά καθορισμένων ακαδημαϊκών στόχων αυτοεξύψωσης προκειμένου να τύχουν κοινωνικής αποδοχής , αναγνώρισης και των αντίστοιχων αμοιβών από τους σημαντικούς Άλλους : οικογένεια , σχολείο (Burnett & Demnar ,1996) με απώτερο στόχο την ασφάλεια και την προστασία του «εαυτού» (Hepper, et.al., 2010) (Schwartz & Boehnke , 2004) και της δημόσιας εικόνας τους (Schwartz , 2012) .

Η αδιαφορία-μη εμπλοκή ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών προβλέπει θετικά (μέτρια συσχέτιση με θετική

πρόβλεψη) από τις αξίες , εκείνες της συμμόρφωσης , αυτοπειθαρχία , αποφυγή συγκρούσεων , σεβασμός και υπακοή στα άτομα της εσωομάδας λόγω «ανώριμης εξάρτησης» ή «αμυντικής ανεξαρτησίας» , σταθερής και συνειδητής ή περιστασιακής και ασύνειδης απόπειρας απόσπασης θαλπωρής και υποστήριξης από τους σημαντικούς Άλλους αντίστοιχα (Rohner , et.al.,2012 , 2016). Δηλώνουν δε την ανάγκη των μαθητών όσον αφορά στην προστασία και διαφύλαξη του εαυτού (Fontain et.al., 2008) σε ασαφές , αβέβαιο και μη υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον και καταγράφουν την τάση των συμμετεχόντων να ενστερνίζονται τις αξίες της συμμόρφωσης , φαινόμενο που παρατηρείται στο μέγιστο βαθμό στην ηλικιακή ομάδα των 11-13 ετών (Constanzo & Show , 1966) εξαιτίας της ανασφάλειας (Schwartz & Boehnke , 2004) και του άγχους που βιώνουν (Παπαστάμου , 1989, σελ. 260) καθώς και των αμφιβολιών που εγείρονται ως προς τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες και γενικότερα την αίσθηση της αποτελεσματικότητας (Bandura , 1977) στις συγκεκριμένες συνθήκες , εφόσον το αίτημά τους για γονεϊκή εκπαιδευτική παρέμβαση ενισχύεται αρνητικά .

Η θετική ενίσχυση ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών , εμφανίζει μικρή τάση ως προς τις αξίες του αυτοκαθορισμού (αυτονομία και ανεξαρτησία) και της συμμόρφωσης (ενδοτικότητα και υποταγή στους σημαντικούς «Άλλους») και προβλέπει θετικά τις αξίες καλοσύνης και της ασφάλειας . Οι δυο τελευταίες προϋποθέτουν από κοινού την αφοσίωση και τη δέσμευση στις επιταγές της οικογένειας προς αποφυγήν της ντροπής σε περίπτωση αποτυχίας , στοχεύουν στη διατήρηση και βελτίωση της ευημερίας μεταξύ των μελών της οικογένειας (Schwartz , 2010) και καθιστούν αυτήν «ασφαλή βάση» στην οποία μπορούν να καταφεύγουν οι μαθητές κάθε φορά που βιώνουν έντονο άγχος λόγω της αβεβαιότητας του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος (Bowlby , 1982 , 1988) τερματίζοντας εξαρτημένα αρνητικούς ενισχυτές φόβου και ανασφάλειας .

Κεφάλαιο ένατο

9.1 Συναρτήσεις ενίσχυσης και φόβοι : ο διαμεσολαβητικός ρόλος των κοινωνικών αξιών

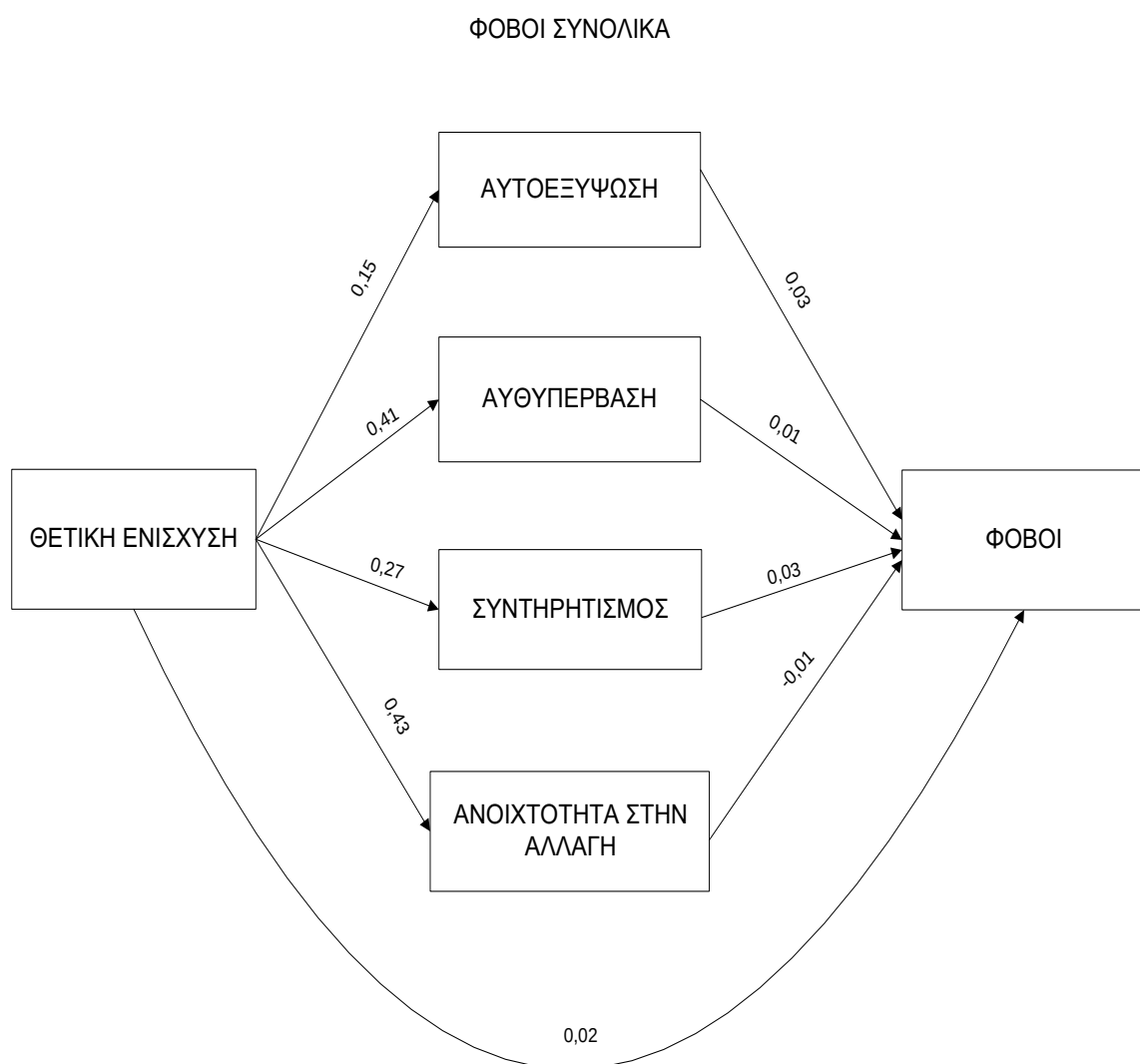
Με τη γενική παραδοχή ότι οι συμμετέχοντες είναι φορείς των αξιών των γονέων τους μέσω της αμφίδρομης διαδικασίας μεταβίβασης των αξιών που ενστερνίζονται οι τελευταίοι προς τους πρώτους με συγκεκριμένο γονεϊκό στυλ και τις αντίστοιχες πρακτικές (Whitbeck & Gecas , 1988 , Ranieri & Barni ,2012 , Shconpflug & Bilz , 2009 , Minkov et. al., 2018) επιχειρήσαμε να ελέγξουμε εάν οι αξίες της ανοικτότητας στην αλλαγή , της αυτοβελτίωσης , της αυθυπέρβασης και του συντηρητισμού , ασκούν διαμεσολαβητική επίδραση στη σχέση μεταξύ προβλεπτικών μεταβλητών που συνιστούν οι συναρτήσεις ενίσχυσης και των μεταβλητών που συνιστούν οι φόβοι της παιδικής ηλικίας συνολικά . Προς την κατεύθυνση αυτή αξιοποιήσαμε την μακροεντολή PROCESS , model 4 (Hayes , 2013) . Μέσω του συγκεκριμένου μοντέλου παρέχεται η δυνατότητα ταυτόχρονου ελέγχου του πιθανού διαμεσολαβητικού ρόλου άνω της μιας μεταβλητών (parallel multiple mediator model) . Το συγκεκριμένο μοντέλο αξιοποιεί τη μέθοδο bootstrap² για την εκτίμηση της αξιοπιστίας έμμεσων επιδράσεων σε μοντέλα απλής και πολλαπλής διαμεσολάβησης . Χρησιμοποιήθηκαν 10.000 bootstrap δείγματα για τον

² Με τη χρήση της μη παραμετρικής μεθόδου bootstrapping (Preacher & Hayes , 2004) διαμέσου του προγράμματος macro Process του Hayes , 2018 που «τρέχει» στο SPSS , ελέγξαμε εάν και κατά πόσον ο διαμεσολαβητής M είναι στατιστικά σημαντικός ώστε οι ανεξάρτητες μεταβλητές να προβλέπουν διαμέσου αυτού την εξαρτημένη μεταβλητή Πρόκειται για επαναδειγματοληπτική μέθοδο δοκιμής της μηδενικής υπόθεσης που εφαρμόζεται για να διαπιστωθεί εάν η έμμεση επίδραση (axb) είναι διαφορετική του μηδενός (Hayes , 2013) με στόχο να ορισθεί το χαμηλότερο και το ανώτερο όριο του διαστήματος εμπιστοσύνης (CI) , συνήθως 95% , με βάση τη μέθοδο bootstrap στο δείγμα της έρευνας . Προϋπόθεση αυτού είναι στ' αποτελέσματα BootLLCI και BootULCI που προκύπτουν και αποτελούν τα όρια των τιμών της διαμεσολάβησης (πρόγραμμα macro Process στο SPSS , Hayes , 2004) το μηδέν να μην εμπεριέχεται μεταξύ των διαστημάτων εμπιστοσύνης που προκύπτουν από την παραπάνω μέθοδο , ώστε να έχουμε μια στατιστικώς σημαντική διαμεσολάβηση ν' αναφέρουμε .

υπολογισμό 95% διαστημάτων εμπιστοσύνης (CI) εκτίμησης των έμμεσων επιδράσεων .

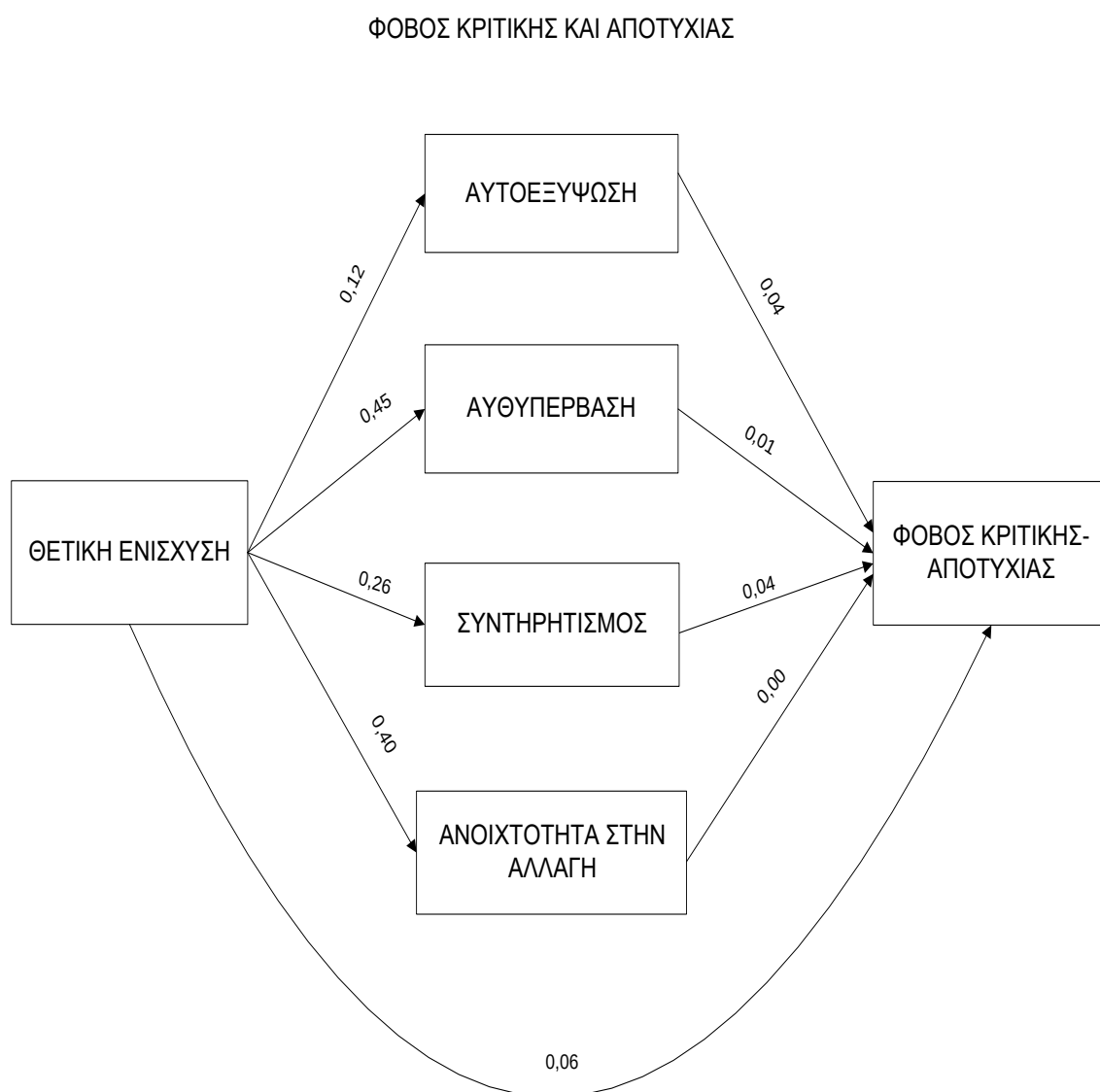
9.2 Έλεγχος Διαμεσολάβησης αξιών : Αποτελέσματα

α) Η ανάλυσή μας (γράφημα 1) έδειξε ότι ο πόλος του συντηρητισμού είναι αυτός που διαμεσολαβεί την πρόβλεψη του συνολικού δείκτη των φόβων από τη θετικά ενισχυτική στάση των γονέων κατά την ενασχόλησή τους με την «κατ' οίκον» μελέτη των μαθητών ($Effect = .01$, $BootSE = .01$, 95% , $CI\{.00 , .03\}$.



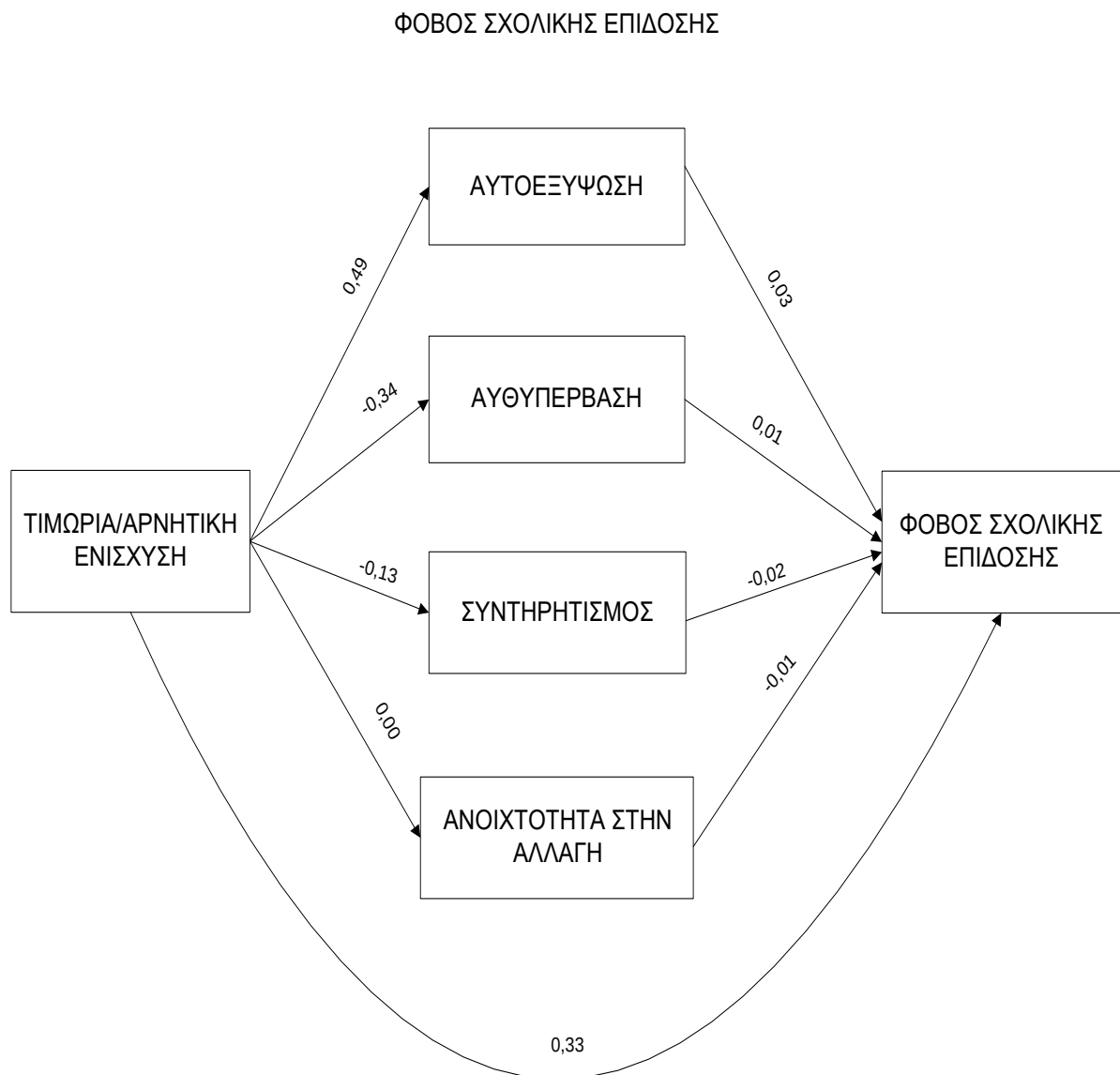
Γράφημα 1. Πρόβλεψη του συνολικού δείκτη φόβων από τη θετική ενίσχυση διαμέσου των αξιών

β) Όσον αφορά στην πρόβλεψη του δείκτη φόβου κριτικής κι αποτυχίας από τη θετική ενίσχυση διαμέσου των αξιών , η ανάλυσή μας (γράφημα 2) έδειξε ότι και σε αυτήν την περίπτωση , ο συντηρητισμός από τις αξίες , είναι αυτός που διαμεσολαβεί την πρόβλεψη του φόβου κριτικής κι αποτυχίας από τη θετικά ενισχυτική στάση των γονέων κατά την ενασχόλησή τους με την κατ' οίκον μελέτη των μαθητών ($Effect = .01$, $BootSE = .01$, 95% , $CI\{.00 , .03\}$.



Γράφημα 2 . Πρόβλεψη του φόβου κριτικής κι αποτυχίας από τη θετική ενίσχυση διαμέσου των αξιών

γ) Όσον αφορά δε στην πρόβλεψη του δείκτη φόβου σχολικής επίδοσης από την τιμωρία , αρνητική ενίσχυση διαμέσου των αξιών , η ανάλυσή μας (γράφημα 3) έδειξε ότι η παραπάνω πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης στην «κατ' οίκον» μελέτη των μαθητών , προβλέπουν διαμέσου των αξιών της αυτοεξύψωσης , τον δείκτη , φόβο σχολικής επίδοσης (Effect = .01 , BootSE =.01 , 95% CI{.00 , .04}) .



Γράφημα 3. Πρόβλεψη του φόβου σχολικής επίδοσης από την τιμωρία/αρνητική ενίσχυση διαμέσου των αξιών

9.3 Έλεγχος διαμεσολάβησης κοινωνικών αξιών : Συζήτηση

Η θετική ενίσχυση , ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης προβλέπει έμμεσα (γράφημα 1) το σύνολο των φόβων της παιδικής ηλικίας και τον φόβο της κριτικής και αποτυχίας (γράφημα 2) διαμέσου των αξιών του συντηρητισμού , συμμόρφωση , παράδοση και ασφάλεια . Οι αξίες αυτές στοχεύουν στην προστασία του εαυτού σε συνθήκες συνεχούς εξάρτησης (Παπαστάμου , 1989 , σ.19, 20) και κλιμακωτής ενδοτικότητας (Freedman , Fraser , 1966) στις επιταγές των σημαντικών Άλλων , γονέων (αργότερα δασκάλων και εργοδοτών) προκειμένου οι μαθητές συμμορφούμενοι να εξασφαλίσουν τυχόν επιβραβεύσεις και αμοιβές αποφεύγοντας ταυτοχρόνως ποινές ή κυρώσεις (Kelman , 1958) καθώς και το άγχος της απόρριψης και της ταπείνωσης που αυτές συνεπάγονται (Schwartz , et.al., 2012) . Η θετική ενίσχυση , παροχή θετικών ενισχυτών από τους γονείς ως συνέπειες επιθυμητών δράσεων , στην περίπτωση μας η επιτυχής ολοκλήρωση των «κατ' οίκον» εργασιών από τους μαθητές και η υψηλή σχολική επίδοση και επιτυχία γενικότερα , προκαλούν στους συμμετέχοντες της έρευνας και τις αντίστοιχες αντιδράσεις : συναισθήματα χαράς , ασφάλειας , κοινωνικής έγκρισης και αποδοχής (Παπαστάμου , 1989, σ.20) που αυξάνουν τη συχνότητα εμφάνισης των επιθυμητών δράσεων που τα προκαλούν και μέσω των αξιών του συντηρητισμού που λειτουργούν ως διακριτικά ερεθίσματα «έψιλον ντι» , «προειδοποιητικά σήματα» απώλειας «ασφαλούς βάσης» ηρεμίας και ασφάλειας (Bowlby , 1988) , ρυθμίζουν αυτόματα και επιτελούν τη λειτουργία της ***αρνητικής ενίσχυσης*** , απόδρασης και αποφυγής των αντίθετων του στόχου δράσεων (Μέλλον, 2007) .

Η τιμωρία/αρνητική ενίσχυση ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης προβλέπει (γράφημα 3) έμμεσα τον φόβο της σχολικής επίδοσης διαμέσου των αξιών της αυτοεξύψωσης , προστασίας του εαυτού από το άγχος , που συνίστανται στην επιτυχία , δύναμη και εξουσία με κοινό συγκινησιακό περιεχόμενο και στόχο που χαρακτηρίζει και τις αξίες της ασφάλειας οι οποίες ερείζονται στην κοινωνική έγκριση και αποδοχή της δημόσιας εικόνας των ατόμων και στον έλεγχο των σχέσεων και των πηγών εξουσίας (Schwartz , 2012 , Schwartz , Surkiss , 1999) . Ο έντονος και διαρκής φόβος των μαθητών , συμμετεχόντων στην έρευνα , που εγείρεται όσον αφορά στη σχολική τους επίδοση ως απόρροια των απαιτήσεων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των γονέων τους , ωθεί αυτούς στην εξάρτηση από την ομάδα υπαγωγής (οικογένεια) (Παπαστάμου , 1989) για την επιβεβαίωση των

ικανοτήτων τους ως προς τον ρόλο τους (Biddle , 1986) . Αποδίδοντας την επιτυχία τους σε ενδογενή ή την αποτυχία τους σε εξωγενή αίτια (Weiner , 1985) τείνουν να διαφοροποιούνται κοινωνικά επιδεικνύοντας ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες (Festinger , 1954) με στόχο τη θετική αξιολόγηση , ασφάλεια και προστασία του «εαυτού» προκειμένου να διαφυλάξουν ακέραιη την κοινωνιοψυχολογική τους ταυτότητα (Lemain ,1974, Παπαστάμου , Χρυσόχοου , 2006, σ.235) καθώς δρουν σε ανταγωνιστικά κοινωνικά περιβάλλοντα , αναπτύσσοντας ταυτόχρονα ιστορικό εκμάθησης συμπεριφορών αποφυγής αρνητικής κριτικής ή απολαβής υλικών και ηθικών αμοιβών και επαίνων από τους σημαντικούς «Άλλους» (οικογένεια , σχολείο, συνομήλικοι) .

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι :

1. Όσον αφορά στους φόβους και οι τρεις συναρτήσεις ενίσχυσης , τιμωρία , αρνητική ενίσχυση , θετική ενίσχυση όταν λειτουργεί (εκλαμβάνεται από τους μαθητές) ως απόδραση από έναν αρνητικό ενισχυτή -- ο ποντικός πιέζει τον μοχλό επειδή επιφέρει τον θετικό ενισχυτή , τροφή , ή επειδή αφαιρεί τον αρνητικό ενισχυτή , στέρηση τροφής (Perone, 2003) -- αλλά και η αδιαφορία , μη εμπλοκή , ως παραμέληση και απόρριψη , αποτελούν πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης που σηματοδοτούν απορριπτικά , ασταθή και μη υποστηρικτικά οικογενειακά περιβάλλοντα , παρέμβαση των γονέων αποτρεπτική και δυσάρεστη (Baumrind, 1966, 1968,1971a , Butnaru , 2016) διότι προβλέπουν τον φόβο της κριτικής και αποτυχίας και τον φόβο της σχολικής επίδοσης , επιμέρους διάσταση του πρώτου, ως τους επικρατέστερους φόβους σε παιδιά ηλικίας 11 και 12 ετών (Angelino & Shedd , 1953 , Angelino et. al.,1956 , Bauer ,1976 , Robinson et. al., 1992 , Mellon et. al., 2004) . Αφαιρούν θετικούς ενισχυτές χαράς και θαλπωρής , αποδοχής και επιβράβευσης και προσθέτουν αρνητικούς ενισχυτές φόβου , άγχους , ντροπής , ανασφάλειας ή ανεπάρκειας όσον αφορά στις ικανότητές τους γενικότερα (Zimmerman , 2000) αλλά και θυμού ή επιθετικότητας (Miltenberger , 2008) ή παράγουν , στην περίπτωση της «θετικής ενίσχυσης» , εξαρτημένα αντανάκλαστικά τα οποία λειτουργούν ως εξαρτημένα αρνητικοί ενισχυτές , διακριτικά ερεθίσματα «έψιλον ντι» ή προειδοποιητικά σήματα , για την αποφυγή ανεπιθύμητων δράσεων, αντίστοιχα . Και οι τρεις πρακτικές , αν και μειώνουν τη συχνότητα εμφάνισης των τιμωρημένων μορφών δράσεων με την εκδήλωση ασυμβίβαστων με αυτών συμπεριφορών, μειώνουν ταυτόχρονα και τη συχνότητα εμφάνισης των επιθυμητών δράσεων , διότι περιορίζουν την αλληλεπίδραση των μαθητών με γεγονότα του περιβάλλοντος που κρίνονται αναγκαία για την ομαλή νοητική και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Μέλλον , 2007) .
2. Όσον αφορά στις αγχώδεις διαταραχές και οι τρεις συναρτήσεις ενίσχυσης : τιμωρία , αρνητική ενίσχυση , θετική ενίσχυση όταν λειτουργεί (εκλαμβάνεται από τους μαθητές) ως απόδραση από έναν αρνητικό ενισχυτή , αλλά και η αδιαφορία , ως παραμέληση και απόρριψη , αποτελούν πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής

παρέμβασης που σηματοδοτούν αυταρχικά και απορριπτικά ή ασταθή και μη υποστηρικτικά οικογενειακά περιβάλλοντα και ανάμειξη των γονέων δυσάρεστη , υπερβολική , ή αποτρεπτική (Baumrind, 1966, 1968,1971a , Butnaru , 2016) διότι αυξάνουν σε ένταση και διάρκεια τους αναπτυξιακούς φόβους της παιδικής ηλικίας με αποτέλεσμα να παράγουν συμπεριφορές διαφυγής ή αποφυγής (Milteneberger , 2008) που χαρακτηρίζουν αγχώδεις διαταραχές . Πρόκειται για τα «σήματα ασφαλείας» που τερματίζουν τα ενοχλητικά και αποτρεπτικά ερεθίσματα που διαμεσολαβούνται από τους γονείς κατά τις εκπαιδευτικές τους παρεμβάσεις καθώς οι μαθητές δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει ιστορικό αρνητικής ενίσχυσης επώδυνων και ενοχλητικών ερεθισμάτων σε παρόμοιες συνθήκες (Μέλλον , 2007) με αρνητικές για την ψυχική τους υγεία συνέπειες όπως η αίσθηση ανασφάλειας , χαμηλής αυτοεκτίμησης και αποτελεσματικότητας , η συναισθηματική απομόνωση (Mikulincer et.al., 2003 , Bowlby , 1977) και η επιθετική συμπεριφορά , τα προβλήματα προσαρμογής και η δυσκολία επίλυσης προβλημάτων , οι διαταραχές στην επικοινωνία και οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις (Karunatilaka , 2002) . Συγκεκριμένα η τιμωρία , αρνητική ενίσχυση αλλά και η αδιαφορία , μη ανταποκρισιμότητα των γονέων στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών , προβλέπουν θετικά τις αγχώδεις διαταραχές της κοινωνικής φοβίας , του ψυχαναγκασμού , του γενικευμένου άγχους και αυτήν του πανικού ενώ το άγχος του αποχωρισμού που σχετίζεται θετικά μόνον με την πρακτική της αδιαφορίας , μη εμπλοκής , αποτελεί μάλλον την κύρια αιτία εμφάνισης όλων των παραπάνω αγχωδών διαταραχών που απορρέουν από την πρακτική αυτή .

3. Η δε πρακτική της θετικής ενίσχυσης προβλέπει θετικά τον ψυχαναγκασμό , ως μη αναμενόμενο , όταν εκλαμβάνεται ως απόδραση από έναν αρνητικό ενισχυτή που συνιστά η δυσάρεστη και αποτρεπτική παρέμβαση των γονέων . Μαθητές που αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική εμπλοκή των γονέων ως απόρριψη είτε ως κατάσταση δυσάρεστη και αποτρεπτική βιώνουν περισσότερο άγχος και ανασφάλεια , οδηγούνται στην «ανώριμη» εξάρτηση ή «αμυντική» ανεξαρτησία και συμμόρφωση στις επιταγές των γονέων τους με συνεχείς υποχωρήσεις , και επιδεικνύουν μειωμένη αυτοεκτίμηση , αρνητική θέαση του κόσμου και στρεβλές νοητικές αναπαραστάσεις (ερμηνείες που αφορούν σε γεγονότα , καταστάσεις , ανθρώπινες σχέσεις) με συνέπεια την περιθωριοποίησή και την κοινωνική τους απομόνωση (Rohner , et.al., 2012 , 2016) .

4. Όσον αφορά στις αξίες , παρατηρούμε ότι οι μαθητές που ζουν σε αυταρχικά και απορριπτικά ή αβέβαια και μη ασφαλή οικογενειακά περιβάλλοντα (Baumrind, 1966, 1968,1971a) έχουν την τάση να μην ανταποκρίνονται επαρκώς στις απαιτήσεις του ρόλου τους (Stewart & Hoult , 1959) . Επιδεικνύουν εθνοκεντρισμό (Προδρομίτης, 2010) και προσανατολισμένοι στις αξίες της ισχύος (Van Ijendoorn , 1989) τείνουν να ενστερνίζονται τις αξίες της εξουσίας για τη διασφάλιση του κύρους και της δημόσιας εικόνας τους ή να καταφεύγουν στις αξίες του συντηρητισμού , συμμόρφωση και ασφάλεια υιοθετώντας αντίστοιχα αυταρχικές ή ενδοτικές συμπεριφορές . Απώτερος στόχος , και στις δυο περιπτώσεις , αποτελούν η ασφάλεια που παρέχει η αίσθηση του ανήκειν στην εσωομάδα (οικογένεια) και η προστασία του «εαυτού» με την αποφυγή κυρίως της τιμωρίας ή της απειλής της τιμωρίας , της απόρριψης και της ταπείνωσης που αυτή συνεπάγεται σε περίπτωση σχολικής αποτυχίας και η απόσπαση μελλοντικών επιβραβεύσεων ή αμοιβών (Gialdini & Goldstein , 2004) .
5. Μαθητές που ζουν σε οικογενειακά περιβάλλοντα θαλπωρής και αποδοχής έχουν την τάση να υιοθετούν τις αξίες της καλοσύνης (διεθνισμός) και της ασφάλειας (συντηρητισμός) με κοινό συγκινησιακό περιεχόμενο την αφοσίωση και τη δέσμευση προς στους οικείους (Schwartz , Boehnke , 2004 , Schwartz et.al., 2012) για την παροχή θετικών ενισχυτών ηρεμίας και ασφάλειας (Schwartz , 2010) .
6. Κατά τον έλεγχο της διαμεσολάβησης των αξιών παρατηρούμε ότι η θετική ενίσχυση ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης , προβλέπει διαμέσου των αξιών του συντηρητισμού τους αναπτυξιακούς φόβους της παιδικής ηλικίας στο σύνολό τους και μεμονωμένα τον φόβο της κριτικής και αποτυχίας , επιμέρους διάσταση του οποίου αποτελεί ο φόβος της σχολικής επίδοσης . Οι αξίες αυτές συνίστανται στην υπακοή και την κλιμακωτή ενδοτικότητα (Freedman & Fraiser,1966) στους σημαντικούς «Άλλους» , τον σεβασμό στις επικρατούσες αξίες και σε ρόλους κοινωνικά καθορισμένους από τις αντίστοιχες συμπεριφορές και τις προσδοκίες που εγείρουν (Biddle , 1986) , με στόχο την αποφυγή του άγχους και τη διασφάλιση της αυταξίας των υποκειμένων (Covington, 1992, 1998) . Στην προκειμένη περίπτωση ο σεβασμός στις αξίες του συντηρητισμού , λειτουργεί ως απόδραση από τον αρνητικό ενισχυτή που συνθέτουν η απώλεια αποδοχής και οικογενειακής θαλπωρής ή πιθανής απόρριψης για τυχόν λάθη (Bowlby,1988) . Ο φόβος , η ανασφάλεια ή το άγχος που απορρέουν από το ενδεχόμενο αυτό , αποτρέπει τους μαθητές από την εκδήλωση όχι μόνον των ανεπιθύμητων δράσεων αλλά και των συμπεριφορών εκείνων που παράγουν θετικούς ενισχυτές χαράς και ικανοποίησης και θεωρούνται απαραίτητες

για την ομαλή πορεία και διασφάλιση της ψυχικής υγείας (Μέλλον, 2007) και της ακαδημαϊκής τους πορείας .

7. Κατά τον έλεγχο της διαμεσολάβησης των αξιών παρατηρούμε ότι η τιμωρία, αρνητική ενίσχυση ως πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης προβλέπουν , διαμέσου των αξιών της αυτοεξύψωσης και προστασίας του εαυτού (επιτυχία , δύναμη, εξουσία) , τον φόβο της σχολικής επίδοσης λόγω πιθανής μελλοντικής απόρριψης κατόπιν σύγκρισης και αρνητικής κριτικής (Festinger,1954) καθώς και της ντροπής ή της ταπείνωσης που αυτή συνεπάγεται (Schwartz , 2012) , προς αποφυγήν της οποίας , οι ανήλικοι μαθητές καταφεύγουν στην επίδειξη ιδιαίτερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων με τη δημιουργία νέων κριτηρίων σύγκρισης καθιστώντας εαυτόν μη συγκρίσιμο (Παπαστάμου & Χρυσόχου , 2006) με στόχο την προστασία και διαφύλαξη του εαυτού και της δημόσιας εικόνας τους διατηρώντας την κοινωνιοψυχολογική τους ταυτότητα ανέπαφη καθώς δρουν σε ανταγωνιστικά σχολικά περιβάλλοντα (Lemain , 1974 , Brewer , 1991) που θέτουν σε συνεχή αμφισβήτηση την αυτοεκτίμηση και τις ικανότητές τους .
8. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι οι συναρτήσεις ενίσχυσης , τιμωρία , αρνητική ενίσχυση, θετική ενίσχυση όταν λειτουργεί (εκλαμβάνεται από τους μαθητές) ως απόδραση από έναν αρνητικό ενισχυτή , αλλά και η αδιαφορία - μη εμπλοκή ως παραμέληση και απόρριψη , αποτελούν πρακτικές εκπαιδευτικής παρέμβασης που αφορούν σε γονείς και παιδιά , προσανατολισμένους , στους στόχους επίδοσης ή αυτοεξύψωσης (Skaalvik, 1997) και όχι στους μαθησιακούς στόχους της εκπαιδευτικής πράξης και διαδικασίας που ενισχύουν την αυτορρύθμιση των μαθητών και σε περιπτώσεις επιτυχίας σχετίζονται θετικά με την υπερηφάνεια και την ικανοποίηση , και αρνητικά με το άγχος σε περίπτωση αποτυχίας (Ames ,1992)
9. Οι στόχοι επίδοσης ή αυτοεξύψωσης ορίζουν την ακαδημαϊκή ικανότητα με κριτήρια κοινωνικής σύγκρισης (Festinger , 1954) και κοινωνικής διαφοροποίησης (Lemain ,1974) . Εγείρουν τον φόβο της σχολικής επίδοσης ως κυρίαρχο φόβο της παιδικής ηλικίας και καθιστούν τις σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών , σχέσεις εξουσίας . Εξαναγκάζουν τους μαθητές ή στην επίδειξη ικανοτήτων και τη συσσώρευση επιτυχιών με στόχο την απόσπαση θετικών κρίσεων υπέρ τους αλλά σε βάρος των συνομηλίκων τους , τους οποίους και αντιλαμβάνονται ως απειλή (Ryan & Pintrich , 1997) ή στην αποφυγή αποτυχιών κάνοντας χρήση στρατηγικών όπως η παθητικότητα και η αδράνεια η αναβλητικότητα

και οι υψηλοί μη ρεαλιστικοί στόχοι καθώς και η απαισιοδοξία για το τελικό αποτέλεσμα (Covington , 2000) .

10. Μαθητές προσανατολισμένοι στους στόχους της επίδοσης έχουν την τάση να απομονώνονται , ν' αποφεύγουν τις καινοτομίες και τις προκλήσεις , να μη ζητούν βοήθεια ή να εξαπατούν και ν' αντιμάχονται οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας με τους συνομηλίκους τους (Midgley , 2001) . Οι παραπάνω δράσεις αποκόπτουν τους μαθητές όχι μόνο από αρνητικούς αλλά και από θετικούς ενισχυτές απαραίτητους για την ανάπτυξη ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων και θέτουν αυτούς σε σχέσεις συνεχούς εξάρτησης από τους σημαντικούς «Άλλους» για την αποφυγή κυρώσεων και την απολαβή επιβραβεύσεων και τους ωθούν σε συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν αγχώδεις διαταραχές , ιδιαίτερα όταν οι μαθητές αποδίδουν τυχόν αποτυχίες τους σε σταθερά ενδογενή αίτια (ικανότητα και προσπάθεια) (Weiner , 1985) βιώνοντας συναισθήματα ντροπής ή ταπείνωσης (McGregor & Elliot , 2005) αλλά και θυμού , όταν αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε εξωγενή αίτια (δυσκολία του έργου και τύχη) (Weiner , 1985) . Τείνουν δε να υιοθετούν τις αξίες της συμμόρφωσης ή τις αξίες της εξουσίας , αξίες και οι δυο προστασίας του εαυτού , προβαίνοντας σε ενδοτικές ή αυταρχικές συμπεριφορές αντιστοίχως προκειμένου να διασφαλίσουν την εσωτερική τους συνοχή και την ακεραιότητα της κοινωνιοψυχολογικής τους ταυτότητας (Lemain , 1974) .
11. Δεδομένου ότι η ποιότητα των γονεϊκών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ορίζεται από τον τρόπο με τον οποίον αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τα παιδιά την ανάμειξή τους αυτή (Moroni et.al., 2015) . Συχνές παρεμβάσεις των γονέων προσλαμβάνονται από τους μαθητές ως πρακτικές αυστηρού ελέγχου ιδιαίτερα όταν η εμπλοκή στοχεύει σε υψηλά ποσοστά σχολικής επίδοσης και σχολικής επιτυχίας (Pomeranz et. al., 2005 , 2007 , Hill & Tayson , 2009 , Karbach et. al.,2013) , παρότι πολλές έρευνες δείχνουν ότι δεν σχετίζονται θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Chen et.al., 1997 , Fan & Chen ,1999) . Γι' αυτό και η θετική ενίσχυση ως πρακτική γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης , εν προκειμένω, εκλαμβάνεται και λειτουργεί σε πολλές των περιπτώσεων , ως απόδραση από έναν αρνητικό ενισχυτή , δυσάρεστη και αποτρεπτική κατάσταση λόγω της άγνοιας των γονέων όσον αφορά στη σημασία του όρου και τη σωστή εφαρμογή της πρακτικής αυτής ως συνέπεια δράσεων σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα , επιφέροντας τα αντίθετα αποτελέσματα (Sigler , Aamidor , 2005) . Οι γονείς δηλαδή θεωρούν ότι εφαρμόζουν την πρακτική της θετικής ενίσχυσης ενώ στην πραγματικότητα χρησιμοποιούν την αρνητική ενίσχυση

εμπλεκόμενοι υπερβολικά ή ασκώντας διαρκή πίεση στους μαθητές για ενδεδειγμένη μελέτη προκειμένου να μειώσουν το ενδεχόμενο της σχολικής αποτυχίας και να αυξήσουν τη συχνότητα εμφάνισης των επιθυμητών του στόχου συμπεριφορών που εγγυώνται την υψηλή σχολική επίδοση την οποία έχουν συνδέσει με την επιτυχή επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους και γενικότερα την ψυχική υγεία και την κοινωνική τους ευημερία (Honing , 2000).

12. Η εναλλαγή χρήσεως εκ μέρους των γονέων των συναρτήσεων ενίσχυσης που τελούν η τιμωρία και η αρνητική ενίσχυση , η θετική ενίσχυση και η αδιαφορία κατά την διεκπεραίωση από κοινού των «κατ' οίκον» εργασιών που αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές «ως εξαιρετικά σημαντικό γεγονός» για τους εμπλεκόμενους , προκαλεί σύγχυση στους μαθητές ως προς το περιεχόμενο και την ποιότητα των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων (Sigler , Aamidor , 2005) . Δηλώνει την αναγκαιότητα της συχνής επικοινωνίας των γονέων με τους δασκάλους (ιδιαίτερα τα πρώτα σχολικά χρόνια) και την ταυτόχρονη συμμετοχή αυτών σε σχολικά δρώμενα και εξειδικευμένα προγράμματα αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών παρέμβασης (Hoover –Dempsey et.al.,1995 , Epstein , 1986) καθώς η αποστήθιση του μεγάλου όγκου της ύλης των γνωστικών αντικειμένων εκ μέρους των μαθητών και η αξιολόγηση αυτών βαθμολογικά σε ανταγωνιστικά σχολικά περιβάλλοντα , επιβαρύνει την καθημερινότητα και των δύο μερών .
13. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η τιμωρία , αρνητική ενίσχυση , αδιαφορία αλλά και η θετική ενίσχυση όταν εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως δυσάρεστη και αποτρεπτική κατάσταση , ως πρακτικές γονεϊκής εκπαιδευτικής παρέμβασης , επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των μαθητών και την ακαδημαϊκή τους πορεία ενώ η συχνή και υπεύθυνη συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων από τους ειδικούς ψυχικής υγείας και τους εκπαιδευτικούς ως προς τις παρεμβάσεις τους αυτές , αποτελεί , κατά την άποψή μας , τη λύση του προβλήματος Δεν αίρεται επίσης , σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αλλά και την εμπειρία μας , το γεγονός ότι η θετική ενίσχυση , και συγκεκριμένα η σωστή χρήση και εφαρμογή αυτής , παραμένει η καταλληλότερη και ασφαλέστερη για την ψυχική υγεία των μαθητών πρακτική - γονεϊκής - εκπαιδευτικής παρέμβασης (Maag , 1997) διότι εστιάζει στις ικανότητες και τις δυνατότητες που έχει ή μπορεί να αναπτύξει το άτομο, εν προκειμένω ο μαθητής , και «συγχωρεί» τα λάθη χωρίς να στιγματίζει τα άτομα και παράλληλα ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών για μάθηση , (Katz, I., Kaplan , A., Buzukashvily, T., 2011) . Προβλέπει επίσης θετικά τις αξίες της

καλοσύνης που προάγουν την ενσυναίσθηση και την ευημερία μεταξύ των μελών της οικογένειας (Schwartz , 2010) αλλά και της κοινωνίας .

Σε οικογενειακό δε , περιβάλλον θαλπωρής και αποδοχής , προσανατολισμένο στους μαθησιακούς στόχους της εκπαίδευσης και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης (Grant & Dweck , 2003) που αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία ολοκλήρωσης των «κατ'οίκον» εργασιών , ενισχύει θετικά την αποτελεσματικότητα των μαθητών . Η τελευταία αφορά στην πεποίθηση που έχουν οι μαθητές ως προς την ικανότητά τους να ολοκληρώνουν επιτυχώς ένα έργο (Bandura , 1977) ως απαραίτητη προϋπόθεση μάθησης (Zimmerman , 2000) , υψηλής σχολικής επίδοσης και διαμόρφωσης θετικής αυτοεικόνας και αυταξίας δεδομένου ότι οι μαθητές ταυτίζουν την αυταξία τους με την ακαδημαϊκή τους ικανότητα (Covington , 1992) . Προάγει επίσης και την ελεύθερη και αυτόνομη ανάπτυξη (Robinson , 2014) των μαθητών σε συνθήκες θετικής αλληλεπίδρασης και δημιουργεί συνεργατικά και δημοκρατικά σχολικά περιβάλλοντα διότι «διδάσκει» συμπεριφορές που παράγουν θετικούς ενισχυτές χαράς, ασφάλειας και ηρεμίας που ευνοούν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και δράσης .

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστοπούλου , Μ. (2008) . *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη , εκδ. Αδελφών Κυριακίδη α.ε

Ανδρέου , Ε .(1998) . «Στάσεις μαθητών σχολικής ηλικίας απέναντι στον έπαινο , τις αμοιβές τις τιμωρίες και την επίπληξη», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* , τ. 27, σ. 161-179

Αραβανής , Γ. (1998) . *Πειθαρχία και Εκπαίδευση*. Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη

Γενά , Α. (2007) . *Θεωρία και Πράξη της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς* , Αθήνα , εκδ. GUTENBERG

Κολλιάδης , Εμ. (1996) . *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη* , Α. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες , εκδ. συγγραφέως

Μέλλον , Ρ. (2007) . *Η ψυχολογία της Συμπεριφοράς*, εκδ. Τόπος

Παπαστάμου , Σ. (1989) . *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας* , εκδ. Οδυσσέας , Σειρά Κοινωνικής Ψυχολογίας (σ.38-39,235, 242 ,260,418)

Παπαστάμου , Σ. (2006) . Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία , *Η Παράδοση* , Τόμος Β΄,εκδ. Ελληνικά Γράμματα (σ.301,320-321)

Προδρομίτης , Γ . (2010) . Διερεύνηση της σχέσης δογματισμού και αυταρχισμού υπό το φως αντίθετων πολιτικών εξτρεμισμών στο *Κοινωνική σκέψη , νόηση και συμπεριφορά* , 29 *Έλληνες κοινωνικοί ψυχολόγοι ανα-κρίνουν την επιστήμη τους* , Σ. Παπαστάμου , Γ. Προδρομίτης , Β. Παυλόπουλος , εκδ. πεδίο

Σύγχρονες Έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία . (1995) . *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις* , εκδ. Οδυσσέας (σ.132)

Σύγχρονες Έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία . (1989) . *Η Κοινωνική Επιρροή* , εκδ. Οδυσσέας (σ.19-20 ,112 , 202)

Χατζηδήμου, Δ. (2007^α) . *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική* , εκδ. Αδελφών Κυριακίδη , Θεσσαλονίκη

Χρυσόχου , Ξ. & Παπαστάμου , Σ . (2006) . Η θεωρία της Κοινωνικής Σύγκρισης , Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία , *Η Παράδοση* , Τόμος Β΄,εκδ. Ελληνικά Γράμματα (σ.290-294)

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abramowitz , J. (2006) . The Psychological Treatment of Obsessive –Compulsive Disorder , *The Canadian Journal of Psychiatry* , 51(7) , 407-416
- Achenbach TM (1991) , *Teacher's report from for ages 5-18* , Burlington : University of Vermont
- Akande , A., Osagie ,J.E., Mwaiteleke ,R., Botha , K.F.H., Ababio , EP., Selepe,T.J., Chipeta K. . (1999) . Managing Children's Fears and Anxieties in Classroom Setting , *Early Child Development and Care* , 158(1),51-69,
- Akinola , J.O.Y., Saoirse , Nic-Gabbham , S.N. (2014) . Children's participation in school : a cross-sectional study of the relationship between school environments , participation and health and well-being outcomes , *BMC Public Health* , 14:964
- American Psychiatric Association. (1994) . Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: APA
- Ames , C . (1992) . Classrooms : goals , structures and student motivation , *Journal of Educational Psychology* , 84(3) , 261-271
- Anderson , K.J., Minke , K.M. (2007) . Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making , *Journal of Educational Research* , 100(5) ,311-323
- Andreska ,V . (2015) . The structure of rewards and punishments in the work of teachers in Slovakia and the UK, *Social and Behavioral Sciences* , 174 , 2566-2570
- Angelino , H., Shedd , L.C. (1953) . Shifts in the content of Fears and Worries relative to chronological age , *Academy of Science* , 180-186
- Angelino , H., Dollins , J., Mech , E.V. (1956) . Trends in the “fear and worries” of school children as related to socio-economic status and age , *The Journal of Genetic Psychology* , 89, 263-276
- Anger , D. (1963) . The Role of Temporal Discriminations in the reinforcement of Sidman anoidance behavior , *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* , 6(53) ,4777-506
- Angold , A., Costello , E.J., Erkanli ,A. (1999) . Comorbidity , *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* , 40(1)57-87
- Attkinson , J.W . (1957) . Motivational determinants of risk-taking behavior , *Psychological Review* , 64(6,Pt1) , 359-372
- Axelrod ,S., Moyer , L., Berry , B. (1990) .Why teachers Do Not Use Behavior Modification Procedures , *Journal of Educational and Psychological Consultation* , 1(4) , 309-320
- Axelrod , S. (1996). What's wrong with behavior analysis? *Journal of Behavioral Education* , 6, (3), 247-256

- Ainsworth , M.D.S., & Bowlby , J. (1991) .An Ethological Approach to Personality Development , *American Psychologist* , Vol.46(4) , p.p 333-341
- Aydin , B. (2010) . Turkish primary school views on punishment , *Educational Research and Review* , 5 (11) , 662-667
- Balli , S.J., Demo , D.H., Wedman, J.F . (1998) . Family Involvement with children's Homework : An Intervention in the Middle Grades . *Family Relations* , 47, (2) , 149-157
- Bakker,J., Denessen ,E. (2007) . The Concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education* , 1, (0) , 188-199
- Bandura , A . (1977) . Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* , 84, 191-215
- Bandura , A., Ross , D., Ross , S.A (1963) . Vicarious reinforcement and imitative Learning , *Journal of Abnormal and Social Psychology* , Vol. 67 , No. 6, 601-607
- Bandura , A. (1969) . *Principles of Behavior Modification* , New York : Holt , Rinehart & Winston
- Bardi , A. , Buchanan , K.E., Goodwin , R., Slabu , L., Robinson , M. (2014) . Value Stability and Change during Self-Chosen Life Transitions : Self-Direction vs. Socialization Effects , *Journal of Personality and Social Psychology* , 106(1), 131-147
- Bardi , A., Schwartz , S. (2003) . Values and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(10) , 1207-1220
- Bauer , D.H. (1976). Childhood fears in developmental change in children's fears. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 69-74
- Bauer , D.H. (1976) . An exploratory study of developmental changes in children's fears , *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , Vol.17 , pp.22-27
- Baumrind , D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907.
- Baumrind , D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(2), 255–271.
- Baumrind , D. (1971a). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph* (P. 2, 4) (1), 1–103.
- Beaman , R., Wheldall , K . (2000) . Teachers' Use of Approval and Disapproval in the Classroom , *Educational Psychology* , 20 , (4), 431-466
- Beidel , D.C, Turner S.M . (1997) . At risk for anxiety: I. Psychopathology in the offspring of anxious parents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 36, 7 : 918-924
- Biddle , B.J.(1986) . Recent developments in role theory, *Annual. Review of Sociology* , 12 : 67-92

Bilsky , W., Janic ,M., Schwartz , S.H (2010) . The Structural organization of Human values – Evidence from Three Rounds of the European Social Survey (ESS) , *Journal of Cross – Cultural Psychology On lineFirst*

Bilsky , W., Doring , A., Van Beeck , F., Schmitz , J., Rose , I., Schmidt , J., Aryus , K., Drogekamp , L., Sinderman , J. (2013) . Investigating Children's Value Structures and Values Preferences-Testing and Expanding the Limits , *Swiss Journal of Psychology* , 72, (3),123-136

Bilsky, W., Gollan, T., Roccas, S., Grad, H., Mendes-Teixeira , M.L., Rodriquez, M., Gallo , IS., Seegal-Caspi, L. (2015) . On the relative importance of personal values : Validating Schwartz's theory of value structures by computerized paired comparisons. *Journal of Individual Differences*, 36, 119-129

Boer, D., Fisher, R. (2013) . How and when do personal values guide our attitudes and sociality? Explaining cross-cultural variability in attitude-value linkages. *Psychological Bulletin*, 139, (5),1113-1147

Bouldin , P., & Pratt ,C . (1998) . Utilizing parent report to investigate youth children's fears : A modification of the fear survey schedule for children II : a research , *Journal of Child Psychology and Psychiatry* , 39(21) , 271-277

Bosquet , M., Egeland, B. (2006). The development and maintenance of anxiety symptoms from infancy through adolescence in a longitudinal sample , *Development and Psychopathology*, 18,(2), 517–550

Bowlby , J. (1977) . The Making and Breaking of Affectional Bonds , I Aetiology and Psychopathology in the Loght of Attachment Theory , *Brit. J . Psychiat* , 130 , 201-210

Bowlby , J. (1982) . Attachment and Loss : Retrospect and Prospect , *American Journal of Orthopsychiatry*, 52 (4) , 664-672

Bowlby, J. (1988). A secure base: Clinical applications of attachment theory. London: Routledge. Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46–76). New York: Guilford Press

Bretherton,I. (1992) . The Origins of Attachment Theory : John Bowlby and Mary Ainsworth, *Developmental Psychology* , Vol.28,No5, 759-776

Brewer , M. (1991) . The Social Self : On Being the Same and Different at the Same Time , *Personality and Social Psychology Bulletin* , 17 , (5) , 475-482

Briggs-Gowan , M.J., McCue Horowitz , S., Schwab-Stone , M.E., Leventhal , J.M., Leaf , P.J.(2000) . Mental health in pedriatic settings : Distribution of disorders and factors related to service use , *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* ,39(7) , 841-849

Burkhardt , K., Loxton , H., Muris , P.(2003) . Fears and fearfulness in South African children , *Behavior Change* , 20(2) , 94-102

Burnett , P.C., Demnar ,W.J. (1996) .The relationship between closeness to Significant Others and Self-Esteem , *Journal Family Study* , 2(2),121-129

- Burns , R.B . (1978) . The relative effectiveness of various incentives and deterrents as judged by pupils and teachers, *Educational Studies* , 4, (3) , 229-243
- Burstein , M., Ginsburg , G.S. (2010). The effect of parental modeling of anxious behaviors and cognitions in school-aged children : an experimental pilot study . *Behaviour Research and Therapy* , 48 (6), 506-515
- Butnaru , S. (2016) . Perceived parenting styles and school anxiety in preadolescents , *CBU International Conference Proceedings* , 4 , 483-488
- Byrnes , J.P., Miller, D.C., Schafer, W.D. (1999). Gender differences in risk taking : A meta-analysis , *Psychological Bulletin*, 125, 367-383
- Cantor , J., Nathanson , A. 1996 . Children's fright reaction to television news , *Journal of Communication* , 46 (4), 139-152
- Cantrell , R.P., Cantrell , M.L., Huddleston , C.M., Wooldridge , R.L . (1969) . Contingency contracting with school problems , *Journal of Applied Behavior Analysis* , 2 ,(3) , 215-220
- Carleton ,N.R . (2016) . Fear of the unknown : One fear to rule them all? , *Journal of Anxiety Disorders* ,41 ,5-21 ,
- Cartwright-Hatton , S.,McNicol, K., Doubleday, E. (2006) . Anxiety in a neglected population :Prevalence of anxiety disorders in preadolescent children , *Clinical Psychology Review* , 26(7) , 817-833
- Chen , X ., Dong , Q ., Zhou , H . (1997) . Authoritarian Parenting Practices and Social and School Performance in Chinese Children , *International Journal of Behavioral Development*, 21, (4), 855-873
- Ching , Gr.(2012) . Looking into the issues of rewards and punishment in students , *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1, (2), 29-38
- Cieciuch ,J., Davidov ,E., Vechione , M., Schwartz , S. (2014) . A Hierarchical Structure of Basic Human Values in a Third – Order Confirmatory Factor Analysis , *Swiss Journal of Psychology* , 73 (3) , 177-182
- Clyde,R., Mandeleco , B., Olsen ,S.F., Hart , C. (1995). Authoritative , Authoritarian , and Permissive parenting practices : Development of a new Measure , *Psychological Reports*, 77 , (3) , 819-830
- Constanzo , P., Shaw , M . (1966) . Conformity as a function of age level , *Child Development*, 37 , (4), 967-975
- Costello , E.J., Mustillo , S., Erkanli . (2003) . Prevalence and Development of Psychiatric Disorders in Childhood and Adolescence ., *Gen Arc. Psychiatry* , 60(8) ,837-844
- Costello , E.J., Egger ,L.H., Angold , A. (2005) . The Developmental Epidemiology of Anxiety Disorders : Phenomenology , Prevalence , and Comorbidity , *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* , 14 (2005) 631-648
- Costica , S . (2014) . About rules , punishments and rewards in education , *Social and Behavioral Sciences* , 112 , 1160-1166

- Cotton , K., Wiklund , KR . (1989) . Parent Involvement in Education , School Improvement Research Series , *Research You Can See* , 1-17
- Covington , M.V. (1992) . Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform. New York: Cambridge Univ. Press
- Covington , M.V. (1998) . The Will to Learn: A Guide for Motivating Young People. New York: Cambridge Univ. Press
- Covington , MV. (2000) . Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annu. Rev. Psychol.* 51:171–200
- Craske , M., Miller , P., Rotunda , R., Barlow , D. (1990) . A descriptive report of features of initial unexpected panic attacks in minimal and extensive avoiders , *Behavior Research and Therapy* , 28, (5) , 395-400
- Cripps, K., & Zyromski, B.(2009). Adolescents' psychological well-being and perceived parental involvement : Implications for parental involvement in middle schools , *Research in Middle Level Education Online* , 33 (4), 1-13
- Cullingford , C .(1988) . School rules and children's attitudes to discipline , *Educational Research* , 30, (1), 3-8
- Dabkowska , M., Dabkowska-Mika, A.. (2015). Risk Factors of Anxiety Disorders in Children , *A Fresh Look at Anxiety Disorders* , 1-17
- De Wilde , A., Rapee , R .(2008) . Do controlling material behaviors increase state anxiety in children's responses to social threat? A pilot study , *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry* , 39(4) ,526-537
- Deci , E.L., Koestner , R., Ryan , RM . (2001) . Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education : Reconsidered Once Again , *Review of Educational Research* , Vol.71, No. 1, 1-27.
- Deci , L.E. & Ryan , M.R.(2000) . The What and Why of Goal Pursuits : Human needs and the self-determination of Behavior , *Psychological Inquiry* , Vol.11 , No.4 , 227-268
- Diedrich , JI . (2010) . Motivating Students Using Positive Reinforcement , *Education and Human Development* , 14-23
- Dong , Q., Yang, B., Ollendick, T. (1994) . Fears in Chinese children and adolescents and their relations to anxiety and depression , . *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 819–831
- Dornbusch , S., Ritter , P.H., Leiderman , H., Roberts D., Fraleigh M . (1987) . The relation of parenting style to adolescent school performance , *Child Development* , 58(5): 1244-1257
- Doring ,A., Blauensteiner,A., Aryus,K., Drogekamp,L., Bilsky,W. (2010) . Assessing Values at an Early Age : The Picture - Based Value Survey for Children (PBVS-C) *Journal of Personality Assessment* , 92 (5)
- Doring , A., Schwartz,S., Cieciuch,J., Groenen, P., Glatzel,V., Harasimczuk,J., Janowicz,N., Nyagolova,M., Scheefer,R., Allritz ,M., Milfont ,T., Wolfgang Bilsky,W. (2015) . Cross-cultural evidence of value structures and priorities in childhood , *British Journal of Psychology* , *The British Psychological Society* , 106 (4)

- Doring , A.K., Daniel , E., Knafo-Noam , A. (2016) . Introduction to the special section value development from middle childhood to early adulthood-new insights from longitudinal and genetically informed research , *Social Development Quartet* , 25 (3) ,471-481
- Doring , A.K., Macarova , E., Walter H., Bardi , A. (2017) . Parent –Child value similarity in family with young children : The predictive power of prosocial educational goals , *The British Journal of Psychology* , 108 , (4) , 737-756
- Drake , K.L., Ginsburg ,G.S. (2012) . Family factors in the Development, Treatment and Prevention of Childhood Anxiety Disorders, *Clin Child Fam Psychol Rev* , 15:144-162
- Duchesne , S., Larose , S.,Vitaro , F., . Tremblay , R. (2010) . Trajectories of anxiety in a population sample of children: Clarifying the role of children's behavioral characteristics and maternal parenting , *Development and Psychopathology* , 22(2), 361-373
- Draper ,T.W.,James,R.S.(1985) . Preschool fears : Longitudinal Sequence and Cohort Changes , *Child Study Journal* , Vol.15 , pp. 147-156
- Eccles , J., Wigfield , A . (2002) . Motivational Beliefs , Values and Goals , *Annual Review of Psychology*, 53 , 109-132
- Ermish , J., Pronzato , C. (2010) . Causal Effects of Parents' Education on Children's Education, *Institute for Social & Economic Research* , 16 ,1-25
- Enright , SM., Axelrod , S. (1995) . Peer – Tutoring: Applied Behavior Analysis Working in the Classroom , *School Psychology Quarterly* , 10(1) , 29-40
- Epstein , J.L.(1986) . Parents' Reactions to Teachers' Practices of Parental Involvement , *The Elementary School Journal* , Vol.86, No.3, pp.277-294
- Essau , C.A., Muris , P., Ederer, EM. (2002) . "Reliability and validity of the Spence Children's Anxiety Scale and the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders in German children.". *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 33 (1): 1–18
- Fan , X., Chen , M. (1999) . Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis, , *Educational Psychology Review* , 13(1) , 1-36
- Festinger ,L. (1954) . A Theory of Social Comparison Processes , *Human Relations* , 7(2) I
- Field , A.P. & Lawson , J.(2003) . Fear information and the development of fears during childhood : Effects on implicit fear responses and behavioral avoidance . *Behavior Research and Therapy* , 4(11) , 1277-1293
- Fisher , R., Boer, D. (2015) . Motivational basis of personality traits: A meta-analysis of value-personality correlations. , *Journal of Personality*, 83, (5) , 491-510
- Flouri , ,E. (2007) . Early Family Environment May Moderate Prediction of Low Educational Attainment in Adulthood : The cases of childhood hyperactivity and authoritarian parenting. *Educational Psychology*, 27(6) , 737-751
- Fontain , J., Poortinga , Y., Delbeke , L., Schwartz , S. (2008) . Structural equivalence of the values domain across cultures : Distinguishing Sampling Fluctuations From Meaningful Variation , *Journal of Cross-Culture Psychology* , 39 (4) , 345-365

- Freedman , J., Fraiser , S. (1966) . Compliance without pressure : The foot –in – the door technique , *Journal of Personality and Social Psychology* ,4 (2) , 195-202
- Gardner , J.M.(1972) . Teaching Behavior Modification to Nonprofessionals , *Journal of Applied Behavior Analysis* , 5(4) , 517-521
- Gelfand , D.M., Jenson , W.R., Drew, C.J. (1982) . *Understanding Child Behavior Disorders* . NY : Holt
- Gialdini ,R.B, Goldstein , N.J.(2004) .Social Influence : Compliance and Comformity , *Annu. Rev. Psychol* ,55:621
- Ginsburg , G., Schlossberg M. (2002) . Family-based treatment of childhood anxiety disorders, *International Review of Psychiatry* , 14(2) ,143-154
- Glen , N. (1974). Aging and conservatism. , *Annals of the American Academy of Political and Social Science* ,415(1), 176-186
- Glickman , C.D., Tamashiro , RT. (1980) . Clarifying Teachers'Beliefs About Discipline . *Educational Leadership* , 459 - 464
- Good T.L., Brophy , J.E. (1972) . Behavioral expression of teachers attitudes , *Journal of Educational Psychology* , 63(6) , 617-624
- Gottfried, A.E., Fleming, JS., Gottfried, AW . (2001) . Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* , 93 (1) , 3-13
- Grant , H., Dweck , C. (2003) . Clarifying Achievement Goals and Their Impact , *Journal of Personality and Social Psychology* , 85(3) , 541-553
- Graziano , A.M ., DeGiovanni , I.S.,Garcia , K.A .(1979) . Behavioral treatment of children's fears : A review . *Psychological bulletin* , 86 , 804-830
- Green , C.L, Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, KV ., Sandler,H.M. (2007) . Parent's motivations for involvement in children's education :An empirical test of a theoretical model of parental involvement , *Journal of Educational Psychology* , 99, (3) , 532-544
- Gronlick , S., Ryan , R . (1989) , Parent styles Associated With Children's Self-Regulation and Competance in school , *Journal of Educational Psychology* , 81, 2 , 143-154
- Gullone , E. (1999) . The Assessment of Normal Fear in Children and Adolescents , *Clinical Child and Family Psychology Review* , 2 , (2) , 91-106
- Hagman , E.R. (1932) . A Study of Fears of Children of Preaschool Age , *Journal of Experimental Education* , Vol. 1, No.2 , pp.110-130
- Harmon-Jones , E. & Harmon-Jones , C. (2007) .Cognitive Dissonance Theory After 50 years of Development , *Zeitschrift fur Sozialpsychologie* , 38(1) , 7-16
- Harris , B. (1979) . Whatever happened to little Albert? , *American psychologist* , 34 , (2) , 151-160 .

- Harrop , A., Williams T. (1992). Rewards and Punishments in the Primary School: Pupils' perceptions and Teacher' Usage, *Educational Psychology in Practice* ,7(4) , 211-215
- Harrop , A. , Holmes, M. (1993) . Teachers' Perceptions of their Pupils' Views on Rewards and Punishments , *Pastoral Care in Education* ,11(1), 30-34
- Hart , B., Reynolds , N., Baer , D., Brawley , E., Harris , F. (1968). Effect of contingent and noncontingent social reinforcement on the cooperative play of a preschool child , *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1 (1),73-76.
- Hayes , A.F. & Scharkow , M. (2013) . The Relative Trustworthiness of Inferential Tests of the Indirect Effect in Statistical Mediation Analysis : Does Method Really Matters? *Journal Indexine and Metrics* , Vol..24, Issue 10 , pp. 1918-1927
- Hayes , A.F. (2018) . Partial conditional and moderated mediation : Quantification, inference , and interpretation , *Communication Monographs* , Vol.85 , No.1, 4-40
- Hepper,EG., Gramzow,RH., Sedikides,C.(2010) . Individual Difference in self-enhancement and self-protection strategies : An Integrative analysis , *Journal of Personality* , 78(2) ,781-814
- Hetherington , E.M.,& Parkle , R.D. (1993) . *Child Psychology : A contemporary viewpoint* (4th .ed) . *United State of America : McGraw-Hill , Inc.*
- Higgins , E.T. (1997). Beyond pleasure and pain , *American Psychologist* , 52(12) , 1280-1300
- Hill , N.E., Tyson , D.F. (2009) . Parental Involvement in Middle School : A meta-Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement , *Development Psychology* , 45(3):740-763
- Honing , A.S.(2000) . Raising happy Achieving Children in the New Millenium , *Early Child Development and Care* ,163(1) ,79-106
- Hoover–Dempsey , K.V., Sandler , H.M . (1995) . Parental Involvement in Children's education : Why does it make difference? *Teacher's College Record* , 97(2) ,310-331
- Hopkins, E.A. (2008) . Classroom conditions to secure enjoyment and achievement: the pupils' voice. Listening to the voice of *Every child matters* , *Education* , 3-13 36:4, 393-401
- Horner , RB., Sugai , G., Anderson ,CM . (2010) . Examining the Evidence Base for School-Wide Positive behavior Support , *Focus on Excpntional Children* , Volume 42, No 8, 114
- Houghton , S., Merret t, F., Wheldall , K . (1988). The attitudes of British secondary school pupils to praise, rewards, reprimands and punishments : A Further Study , *New Zealand Journal of Educational Studies*, 23(2) , 203-214.
- Infantino , J., Little, E., (2005) . Students' Perceptions of Classroom Behavior Problems and the Effectiveness of Different Disciplinary Methods , *Educational Psychology* , 25(5) , 491-508
- Jafarov ,J. (2015) . Factors Affecting Parental Involvement in Education: The Analysis of Litterature , *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences* ,18 (4) , 35-44

Jones , M.C (1924) , A laboratory study of fear: The case of Peter. *The Pedagogical Seminary*, 31, 308-315 .

Jones , M.C (1974) . Albert , Peter , and Jonh B.Watson , *American Psychologist* , 29(8) , 581-583

Joussement , M., Landry , R., Koestner , R. (2008) . A self-determination theory perspective on parenting , *Canadian Psychology* , 49(3) ,194-200

Karbach ,J., Gottschling , J., Spengler , M., Hegewald , K., Spinath , F. (2013) . Parental Involvement and general cognitive ability as predictors of domain – specific academic achievement in early adolescence , *Learning and Instruction* , 23 , 43- 51

Karibayeva , A. & Bogar , Y. (2014) . To What extent does parents' involvement in middle school influence childrens' educational progress? *Procedia-social and Behavioral Sciences* , 529-533

Karunatilaka , DH. (2002) . A neglected aspect of child care . *Sri Lanka Journal of Child Health* , 31: 77-81

Katz , I., Kaplan , A., Buzukashvily, T. (2011) , The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework , *Learning and Individual Differences* , 21(4), 376-386

Katz , I., Buzukashvili , T., Feingold , L. (2012) , Homework Stress : Construct Validation of a Mesure , *The Journal of Experimental Education* , 80(4), 405-421

Kazdin , A.E. (1973) . The Effect of Vicarious Reinforcement on attentive behavior in the Classroom , *Journal of Applied Behavior Analysis* , Vol.6 , No. 1, 71-78

Kelman , C.H. (1958) . Compliance , identification , and internalization : three processes of attitude change , *Conflict Resolution* , 2 (1) ,51-60

Kelman , H.C. (1958) . Compliance , identification and internalization three process of attitude change , *Harvard University*

Kenrick , D.T., Maner , J.K., Butner , J., Norman , P.L., Becker, V., Schaller , M. (2002). Dynamical evolutionary psychology : Mapping the Domain of the New Interactionist Paradigm , *Personality and Social Psychology, Review*, 6, (4) , 347-356.

Kessler, C.R., McGonagle , K., Zhao, S., Nelson , C., Hughes , M., Eshleman , S., Wittchen, HU ., Kendler , K . (1994) . Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: Results from the National Comorbidity Survey , *Archives of General Psychiatry* , 51, 8-19

Kessler , C.R., Berglund , P., Demler , O. (2005) . Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication , *Archives of General Psychiatry* , 62:593–602

Knappe ,S, Lieb R, Beesdo K , Fehm L , Low N.C , Gloster A.T, Wittchen H.U. (2009) . The role of parental psychology and family environment for social phobia in the first three decades of life , *Depression and Anxiety* , 26, 4:363-370

Knappe ,S, Beesdo K , Fehm L , lieb R , Wittchen , HU. (2009) . Associations of familiar risk factors with social fears and social phobia: evidence for the continuum hypothesis in social anxiety disorder? *Journal of Neural Transmpission.* , 116(6) , 639-648

Knutson , F.J., DeGarmo , D., Koepl , G., Reid , B.J. (2005) . Care Neglect , Supervisory Neglect , and Harsh Parenting in the Development of a Children's Aggression : A Replication and Extension , *Child Maltreatment* , Vol.10, No.2 , 92-107

Kohn , A. (1994). *The Risks of Rewards* . ERIC|EECE Publications - Digests

Kopelman , R.E., Rovenpor , J.L., Guan , M . (2003) . *The Study of Values*: Construction of the fourth edition , *Journal of Vocational Behavior* ,62 , (2), 203-220

Kounin , J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York : Holt, Rinehart and Winston

Labrador ,F.J (2004) . Skinner and the Rise of Behavior Modification and Behavior Therapy, *The Spanish Journal of Psychology* , 7(2) , 178-187.

Lane , B., Gullone , E . (1999) . Common Fears . A comparison of Adolescents' Self-Generated and Fear Survey Schedule Generated Fears , *The Journal Genetic Psychology* , 160 (2) , 194-204

Laible , D.J., Carlo G., Raffaelli , M .(2000) . The Differential Relations of Parent and Peer Attachment to Adoloscet Adjustment , *Journal of Youth and Adoloscence* , 29 , (1) , 45-59

Lapouse , R., Monk , M.A. (1958). An epidemiologic study of behavior characteristics in children, *American Journal of Public Health* , 48(9) , 1134-1144

Lapouse , R., Monk , MA. (1959). Fears and worries in a representative sample of children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 29, 803-818

Last , C.G., Perrin , S., Hersen , M., Kazdin , A.E . (1996) . A Prospective Study of Chilhood Anxiety Disorders , *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* , 35 (11) , 1502-1510

Leach , D.,Tan, R. (1996) , The effects of sending positive and negative letters to parents on the classroom behaviours of secondary school students , *Contemporary Educational Psychology and Special Education* ,16 (2) , 141-154

Lee, J.A., Soutar , G., Louviere, J.L. (2008). The best-worst scaling approach : An alternative to Schwartz's values survey , *Journal of Personality Assessment* , 90(4) , 335-347

Lee, J.A., Soutar, G.N., Daly, T.M., Louviere, J. (2011) . Schwartz values clusters in the United States and China , *Journal of Cross-Cultural Psychology* ,42(2) ,

Lefrancois , G . (2000). *Psychology for Teaching* . Australia: Wadsworth

Lemain , G . (1974) . Social differentiation and social originality , *European Journal of Social Psychology* , 4(1) , 17-52

Lentz ,K.A. (1985b) . The Expressed Fears of Young Children . , *Child Psychiatry & Human Development* , Vol.16 , No.1 ,pp.3-13

- Lewinsohn , P., Gotlib , I., Lewinsohn , M., Seeley, J., Allen, N. (1998) . Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents , *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 1:109–117
- Lewis ,R., Romi, S., Katz,Y., Qiu, X (2008) . Students’ reaction to classroom discipline in Australia , Israel , and China , *Teaching and Teacher Education*, 24, 715-724
- Loomans , MGS. (2014) . Parent Involvement That Supports Children Academically and Promotes the Development of Independence , A Master’s Paper Submitted in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Master of Science in Education – Montessori , 1-53
- Maag , J. (1997). Parenting without punishment : Making problem behavior work for you, *Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 6(3), 176-179.
- Maag , J. (1999) . Behavior management : From theoretical implication to practical applications. San Diego: Singular. Richard A .
- Maag , J . (2001) . Rewarded by punishment : Disuse of Positive Reinforcement in Schools , *The Council for Exceptional Children* , 67(2) , 173-186
- Marks , I.M., Gelder, M.G. (1966) . Different ages of onset in varieties of phobia, *The American Journal of Psychiatry*, 123, 218-221
- Masi , G., Mucci , M., Favilla , L., Romano , R., Poli , P. (1999) . Symptomatology and comorbidity of generalized anxiety disorder in children and adolescents , *Comprehensive Psychiatry* ,40 (3), 210-215
- McAdams , D.P., Pals, J.L. (2006) . A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality , *American Psychologist*, 61(3), 204-217
- MaCathie, H., Spence, S. (1991). What is the Revised Fear Survey Schedule for Children measuring? *Behaviour Research and Therapy*, 29 (5) , 495–502
- McGregor , H.A., Elliot , A.J .(2005) . The Shame of Failure : Examining the link Between Fear of Failure and Shame , *Society for Personality and Social Psychology* , 31 (2) ,218-231
- Mckevitt , B., Braaksma , A. (2008) . Best Practices in Developing a Positive Behavior Support System at the School Level , *Best Practices in School Psychology* , 44, (3) , 735-747
- McLeod , BD., Wood , JJ., Weisz, JR . (2007) . Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis, *Clinical Psychology Review*, 27(2), 155-172
- Medland , MB., Stachnik , TJ. (1972) . Good Behavior Game: A replication and systematic analysis , *Journal of Applied Behavior Analysis* , 5,(1) , 45-51
- Mellon , R.C., Koliadis, E.A., Paraskevopoulos , T.D. (2004) . Normative development of fears in Greece: Self-Reports on the Hellenic Fear Survey Schedule for Children , *Journal of Anxiety Disorders*,18 (3) , 233–254.
- Mellon , RC., Moutavelis , AG. (2007) . Structure , development course , and correlates of children’s anxiety disorder – related behavior in a Hellinic community sample , *Journal of Anxiety Disorders* , 21 (1) , 1-21

- Mellon, RC. (2000) . A Greek-language inventory of fears: psychometric properties and factor structure of self-reports of fears on the Hellenic Fear Survey Schedule , *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 22 (2) , 123–140
- Mellon , RC., Moutavelis , AG. (2009) . Parental educational involvement conceived as the arrangement of contingency operations , *Educational Psychology* , 29 (6) , 621-642
- Mellon , R., Moutavelis , A. (2011) . Parental educational practices in relation to children's anxiety disorder-related behavior , *Journal of Anxiety Disorders* , 25 (6) , 829-834
- Mennin , D., Heimberg , R., MacAndrew , S . (2000) . Comorbid Generalized Anxiety Disorder in Primary Social Phobia : Symptoms Severity , Functional Impairment , and Treatment Response , *Journal of Anxiety Disorders* ,14(4), 325-343
- Merrett , F., Wilkins , J., Houghtons , S., Wheldall , K ., (1988) . Rules, sanctions and rewards in secondary schools , *Educational Studies*, 14 (2) , 139-149
- Merrett , F., Tang , WM . (1994) . The attitudes of British primary school pupils to praise , rewards , punishments and reprimands , *British Journal of Educational Psychology* , 64 , 91-103
- Merrett ,F., Jones , L. (1994). Rules , Sanctions and Rewards in Primary Schools , *Educational Studies* , 20 , (3), 345-356
- Merton , R.K. (1948) . *The self-fulfilling prophecy* , The Antioch Review , Vol. 8, No.2 , p.p 193-210
- Michael , J. (1993) . Establishing Operations , *The Behavior Analyst* ,16 , (2) , 191-216
- Midgley , C., Kaplan , A., Middleton , M . (2001) . Performance-approach goals: Good for what , for whom , under what circumstances , and at what cost? *Journal of Educational Psychology* , 93(1) , 77-86
- Mikulincer , M., Gillath , O., Shapir-Lavid Y., Yaakobi ,E., Arias,K., Tal-Aloni , Bor,G.(2003) . Attachment Theory and Concern for Others' Welfare : Evidence that Activation of the Sense of Secure Base Promotes Endorsement of Self-Transcendence Values, *Basic and Applied Social Psychology* , 25(4) , 299-312
- Mikulincer , M., Shaver , Ph., Pereg , D. (2003) . Attachment theory and Affect Regulation : The Dynamics , Development , and Cognitive Consequences of Attachment –Related Strategies , *Motivation and Emotion* , 27 (2) , 77-102
- Miller , A., Ferguson,E., Simpson,R., (1998) . The Perceived Effectiveness of Rewards and Sanctions in Primary Schools: adding in the parental perspective , *Educational Psychology* , 18 (1) ,55-64
- Miltenberger , G.R. (2008) . Behavior Modification , Principles and Procedures , THOMSON , WADSWORTH
- Minkov , M., Dutt , P., Schacner , M., Jandosova , J., Khassenbekov., Morales ,O., Sancez , J., Mudd , B.(2018) . What Values and Traits Do Parents Teach TO Their Children : New Data from 54 Countries , *Comparative Sociology* , Vol.17(2) , pp.221-252

- Monahan , B. (2010) . The shock of the News : Media Coverage and the Making of 9/11. *New York :New York University Press*
- Moroni , S., Dumont , H., Trautwein , U., Niggli , A., Baeriswyl , F. (2015) . The Need to Distinguish Between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement :The example of Parental Help with Homework , *The Journal of Educational Research* , 108 (5) , 417-431
- Muris ,P., Merckelbach , H., Meesters , C., Van Lier , P. (1997) . What do children fear most often? *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry* , 28 (4) , 263-267
- Muris , P. ,Merckelbach , H., Collaris , R. (1997) . Common childhood fears and their origins, *Behavior Research and Therapy* , 35(10) , 929-937
- Muris, P., Merckelbach, H., Mayer, B., Prins , E. (2000) . How serious are common childhood fears? *Behaviour Research and Therapy* , 38, (3) , 217–228
- Muris, P., Merckelbach, H., Gadet, B., Moulaert, V. (2000). Fears, worries and scary dreams in 4-to 12-year-old children: their content, developmental pattern, and origins, *Journal of Clinical Child Psychology*, 29 (1) , 43–52
- Murphy , D.M. (1985) . Fears in Preschool-Age Children , *Child Care Quarterly* , Vol.14 ,No. 3 , pp. 171-189
- Norton , R., Cox , B ., Malan , J. (1992) . Nonclinical panickers : A critical review , *Clinical Psychology Review* , 12 (2) , 121-139
- Oishi , S., Schimmack, U., Diener, Ed., Sun. E.M . (1998) . The measurement of values and individualism-collectivism , *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(11) , 1177-1189
- Ollendick , T.H., Hagopian , L.P., King , N.J. (1997) . Specific phobias in children . In Gr.C.L. Davey 9 (ed.) , *Phobias : a handbook of theory , research and treatment* , pp.210-224. Chichester : John Wiley & Sons
- Ollendick , T.H., Dailey , D., Shapiro , S.E (1983) . Vicarious reinforcement : Expected and Unexpected Efforts , *Journal of Applied Behavior Analysis* , Vol.10, No.4,485-491
- Ollendick , T. (1983). Reliability and validity of the Revised Fear Survey Schedule for Children (FSSC-R) , *Behaviour Research and Therapy*, 21(6) , 685–692
- Ollendick , T., King , N. (1994) . Fears and their level of interference in adolescents , *Behaviour Research and Therapy*, 32 (6) , 635–638
- Ost , L.G. (1985) . Ways of acquiring phobias and outcome of behavioral treatments , *Behavior Research and Therapy*, 23(6) , 683–689
- Ost , L.G. (1987). Age of onset of different phobias. *Journal of Abnormal Psychology* , 96 (3), 223–229,
- Pace , S., Thwaites , R., Freeston , M. (2011) . Exploring the role of external criticism in Obsessive Compulsive Disorder : A narrative review , *Clinical Psychology Review* , 31(3) , 361-370
- PACER Center . (2012) . Positive Behavior Interventions and Support , *Supporting your child's positive behavior at home and in the community*

- Parks-Leduc , L., Feldman , G., Bardi , A. (2015). Personality traits and personal values: A meta-analysis , *Personality and Social Psychology Review*, 19(1) , 3-29
- Payne , R. (2015) . Using rewards and sanctions in the classroom: pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies , *Educational Review*, 67(4), 483-504.
- Perone , M. (2004) . Negative Effects of Positive Reinforcement , *The Behavior Analyst* , 26(1) , 1-14
- Pomerantz , E.M., Wang , Q., Ng , FFY. (2005). Mother's affect in the homework context: The importance of staying positive . *Developmental Psychology*, 41, 414-427
- Pomerantz , E.M. , Moorman , E.A., Litwack , S.D. (2007). The How, Whom and Why of parents' involvement in their children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3) , 373-410
- Pong , S.L., Johnston, J., Chen ,V. (2010) . Authoritarian Parenting and Asian Adolescent School Performance : Insights From the US and Taiwan , *International Journal of Behavioral Development* , 34(1):62-72
- Preacher , K.J & Hayes , A.F. (2004) . SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models , *Behavior Research Methods , Instruments & Computers*, 36(4) , 717-731
- Querido , J.G., Warner,T.D., Eyberg, S.M.(2002) . Parenting Styles and Child Behavior in African American Families of preschool children , *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* , 31(2) , 272-277
- Ramdass , D., Zimmerman , B.J . (2011) . Developing self-regulation skills : The Important role of homework , *Journal of Advanced Academics* , 22 (2)
- Raineri ,S.& Barni , D. (2012). Family and other social contexts in the intergenerational transmission of values , *Journal of Family Science* , Vol.3(1)
- Rappee ,R. (1997) . Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression , *Clinical Psychology Review*, 17(1) , 47-67
- Robinson , H.E., Rotter , C.J., Fey , A.M., Robinson , L.S . (1992) .Children's Fears : Toward a preventing model , 48-49 . In *Support Groups for Students Cope with Crises* , Walz , R.G., Blever , C.J . (1992) , ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse
- Robinson ,C., Taylor, C. (2007) . Theorising Student Voice : values and perspectives', *Improving Schools* 10:1, 5-17.
- Robinson ,C (2014), *Children , their voices and their Experiences of School : What does the evidence tell us?* York : Cambridge Primary Review Trust .
- Roccas , S., & Schwartz, S. (1997) . Church – state relations and the associations of religiosity with values: A study of Catholic in six countries . *Cross-Cultural Research*, 31(4) , 356-375

- Roccas , R., Schwartz , Elster , A. (2014) . Values and religiosity . In V. Saroglou (Eds), Religion , personality and social behavior , 193-212 , New York : Psychology Press
- Rohner ,R.P., Khaleque ,A., Cournoyer , D.E. (2012) . Introduction to Parental acceptance rejection theory , methods , evidence , and implications , *Journal of Family Theory and Review* , 1-31
- Rohner , R.P. (2016) . Introduction to Interpersonal Acceptance – Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence , *Online Readings Psychology and Culture* , 6(1) , <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1055>
- Ryan , R., Deci , E . (2000) . Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* , 55(1) , 68-78
- Ryan , A. & Pintrich , P. (1997) . Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class , *Journal of Educational Psychology* , 89(2), 329-341
- Sable , P. (1994) . Separation Anxiety , attachment and agoraphobia , *Clinical Social Work Journal* , 22 (4) , 369-383
- Sagan , C. (1996). *The demon –haunted world : Science as a candle in the dark*. New York: Ballantine
- Sagive , L., Schwartz , S. (200) . Value priorities and subjective well-being : direct relations and congruity effects , *European Journal of Social Psychology* , 30(2), 177-198
- Sakamoto , A.M.U. , Adachi , K., Kitamura ,T. (2014) . The Impact of Authoritative , Authoritarian ,and Permissive Parenting Styles on Children's later Mental Health in Japan : Focusing on Parent and Child Gender , *Journal of Child and Family Studies* ,23 (2) , 293-302
- Saroglou , V., Delpierre, V., Dernelle, R. (2004). Values and religiosity: A meta-analysis of studies using Schwartz's model , *Personality and Individual Differences* , 37 (4) , 721-734
- Save the Children (2006) . *Left Behind , Left Out : The Impact on Children and Families of Mothers Migrating for Work Abroad* (Sri Lanka , Save the Children)
- Schacter , S. (1951) . Deviation , rejection and communication , *The Journal of Abnormal and Social Psychology* , 46(2) , 190-207
- Sears , C. (1898) . Home and School Punishments , *The Pedagogical Seminary* , 6 (2) , 159-187
- Schmidt, J.J. (1982). Understanding punishment and encouraging positive discipline. *Journal of Humanistic Education and Development*, 21(1) , 43-48
- Schwartz , S. H. (1992) . Universals in the Content and Structure of Values : Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 countries , *Advances in Experimental Social Psychology* , 25 , 1-65
- Schwartz , S.H. (1994) . Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50 (4) , 19-45

- Schwartz , S.H. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. The psychology of values : *The Ontario Symposium*, 8 ,1-24. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Schwartz , S.H., Surkis , S. (1999) . Basic Individual Values , Work Values , and the Meaning of Work . *Applied psychology : An International review* , 48(1) , 49-71
- Schwartz , S.H., Bardi , A . (2001) . Value hierarchies across cultures : Taking a similarities perspective , *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32(3) , 268-29
- Schwartz , S.H. & Boehnke, K. (2004) . Evaluating the structure of human values with confirmatory analysis , *Journal of Research in Personality* , 38,230-256
- Schwartz , S.H., Rubel , T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 1010-1028
- Schwartz , S.H (2006) . A Theory of Cultural Value Orientations : Explanation and Applications , *Comparative Sociology* , 5(2-3) , 137-182
- Schwartz , S.H., Rubel-Lifschitz , T. (2009) . Cross-Natural Variation in the Size of Sex Differences in Values: Effects of Gender Equality , *Journal of Psychology and Social Psychology*, 97(1) , 171-185
- Schwartz , S.H. (2010) . Basic Human Values: An Overview . *Theory, Methods, and Applications*. Retrieved from <http://segr-did2.fmag.unit.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf>
- Schwartz , S.H. (2012) , An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values , *Online Readings in Psychology and Culture* , 2 (1)
- Schwartz , S.H.,Vecchione ,M., Fischer , R., Ramos ,A., Demirutku , K. & Dirilen-Gumus , O.,Cieciuch , J., Davidov , E., Beierlein , C., Verkasalo M. & Lonnqvist , J.E., Konty ,M. (2012) . Refining the Theory of Basic Individual Values , *PERSONALITY PROCESS AND INDIVIDUAL DIFFERENCES*
- Sears ,C. (1898). Home and school punishments , *The Pedagogical Seminary* , 6(2) ,159-187
- Sebba , J., Robinson , C. (2010) *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools' Award* Final report, London: UNICEF UK.
- Sharpe , P. (1985) . Behavior modification in the secondary school a survey of student attitudes to rewards and praise, *Behavioral Approaches with Children*, 9, 109-112
- Sharpe , P., Wheldall, K ., Merrett F. (1987). The attitudes of British secondary school pupils to praise and reward, *Educational Studies*, 13 (3), 293-302
- Shconpflug , U. & Bilz ,L.(2009). *The transmissions process: Mechanisms and contexts* . In U.Schopflug (Ed.) , *Culture ad pychology , Cultural transmission : Psychological , denelopmental , social , methodological aspects* , pp.212-239 , Cambridge University Press
- Sheehan , D.V., Sheehan, K..E., Minichiello, N.E. (1981) . Age of onset of phobic disorders: A reevaluation. *Journal of Abnormal Psychology*, 22(6) , 544-553
- Shreeve , A., Boddington , D., Bernard , B., Brown , K., Clarke , K . , Dean , L., Elkins , T., Kemp , S., Lees , L., Miller , D., Oakley , J., Shiret , D . (2002) . Student perceptions of rewards and sanctions , *Pedagogy, Culture and Society* ,10 (2) ,239-256

- Sidman , M. (2001) . Coersion and its fallout (2nd ed.) . Boston : Author's Cooperative
- Sigler,A.E , Aamidor,S.(2005) . From Positive Reinforcement to Positive Behaviors: An Everyday Guide for the Practioner , *Early Childhood Journal* , Vol.32,No.4
- Simonsen , B., Fairbanks S., Briesch A., Myers D., Sugai G. (2008) . Evidence – based Practices in Classroom Management : Considerations for Research to Practice . *Education and Treatment of Children* , 31(3), 351-380
- Skaalvik , E . (1997) . Self-enhancing and self-defeating ego orientations : relations with task and avoidance orientation , achievement , self perceptions and anxiety , *Journal of Educational Psychology* , 89: 71-81
- Skiba , R., Peterson , R. (1999). The Dark Side of Zero Tolerance: Can Punishment Lead to Safe Schools? *The Phi Delta Kappan*, 80(5), 372-376,381-382
- Skinner , B.F. (1948) . “Superstition” in Pigeon , *Journal of Expiremental Psychology* , 38(2),168-172
- Skinner , B.F . (2013). *Περί Συμπεριφορισμού* , Σειρά : «Ανάλυση Συμπεριφοράς» , εκδ. Πεδίο
- Skinner , B.F . (2013) . *Ουώλντεν Δύο* , Σειρά : «Ανάλυση Συμπεριφοράς» , εκδ. Πεδίο
- Smith , E., Gorard , S . (2012) . Teachers are kind to those who have good marks’: a study of Japanese young people’s views of fairness and equity in school. , *Journal of Comparative and International Education* , 42 (1) , 27-4
- Solomon , C.R., Serres , F. (1999). Effects of parental verbal aggression on children’s self - esteem and school marks. *Child Abuse and Neglect* , 23, 339-351.
- Solomon , Y., Warin J., Lewis C. (2002) . Helping with homework? Homework as site of tension for parents and teenager’s , *British Educational Reasearch Journal* , 28(4), 603-622 .
- Spence, S. H. (1997). Structure of anxiety symptoms among children: a confirmatory factor-analytic study. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 280–297.
- Spence, S.H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 545–566.
- Spence, SH; Barrett, PM; Turner, CM (2003). "Psychometric properties of the Spence Children's Anxiety Scale with young adolescents.". *Journal of anxiety disorders*. 17 (6): 605–25
- Stephenson , W.(1935). Correlating persons instead of tests , *Personality* , 4(1) , 17-24
- Stewart , D., Hoult , Th.(1959). A Social –Psychological Theory of the Authoritarian Personality , *American Journal of Sociology* , 65(3) ,274-279
- Strauss , C., Last, C. (1993) . Social and Simple Phobias in Children , *Journal of Anxiety Disorders* , 7, 141-152

- Sugai , G. (2000) . Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools , *Journal of Positive Behavior Interventions* , 2 (3) , 131-143
- Sugai, G., Horner, R. (2006) . A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support , *School Psychology Review* , 35 (2), 245-259 .
- Tan , E.T., Goldberg , W.A . (2009) . Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (4) , 442-453
- Timpano , K., Keough , M., Mahaffey , B., Schmidt , N. , Abramowitz , J. (2010) . Parenting and Obsessive Compulsive Symptoms : Implications of Authoritarian Parenting , *Journal of Cognitive Psychotherapy* ,24(3) , 151-161
- Theodorou , E. (2014) . Early years education:are young students intrinsically or extrinsically motivated towards school activities? A discussion about the effects of rewards on young children's learning , *Research in Teacher Education* ,4 (1) , 17-21 .
- Tolan, P., Guerra, IN. (1994). What works in reducing adolescent violence: An empirical review of the field , Center for the Study and Prevention of Violence , University of Colorado, Boulder , 1-67
- Torralli , C.J., Kaikati , A.M (2009). Values as predictor of judgments and behaviors: The Role of Abstract and Concrete Mindsets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96 (1), 231-247
- Turner , E.A ., Chandler , M., Heffer , R.W . (2009) . The Influence of Parenting Styles , Achievement Motivation , and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students , *Journal of College Student Development* , 50 (3) , 337-346
- UNICEF UK (2013) *UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award: A good practice review*, London: UNICEF UK.
- Uzefovsky ,F., Doring , A., Knafo – Noam , A . (2016) . Values in Middle Childhood:Social and Genetic Contributions , *Social Development* , 25 (3) ,482-502
- Van Der Molen ,J., Valkenburg P., Peeters A. (2002) . Television News and fear : A child Survey , *Journal of Communications* , 27 , 303-317
- Van Ijzendoorn , M.H .(1989) . Moral Judgement , Authoritarianism , Ethnocentrism , *The Journal of Social Psychology* , 29(1) ,37-45
- Vecchione , M., Doring , A.K., Marsicano , G., Alessandri ,G., Bardi ,A . (2016) . Reciprocal relations across time between basic values and value-expressive behaviors : A longitudinal study among children , *Social Development* ,
- Veroff, J., Reuman, D., Feld, S. (1984). Motives in American men and women across the adult life span. *Developmental Psychology*, 20, 1142-1158
- Vollmer , T.R., Hackenberg ,T.D. (2001). Reinforcement contingencies and social reinforcement : some reciprocal relations between basic and applied research , *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 2, 241-251

Walker , JMT., Hoover-Dempsey , K.V., Whetsel , D.R., Green , C.L . (2004) . Parental Involvement in Homework , A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders , *Harvard Graduate School of Education* ,1-9

Walker , JMT., Shenker , SS., Hoover-Oempsy, KV. (2010) . Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? Implications for School Counselors. , *Professional School Counseling* ; 14(1) , 27-41

Watson ,J. B., Rayner , R. (1920),Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14

Wenar ,C. (1994) . Restrict the interpersonal context : child maltreatment and divorce . *Developmental Psychopathology* : from infancy to adolescence

Weiner , B. (1985) . Attributional theory Achievement Motivation and Emotion , *Psychological Review* , 92 (4) , 548-573

Wheldall , K ., Houghton , S. , Merrett, F. (1989). «Natural rates of teacher approval and disapproval in British secondary school classrooms» , *British Journal of Educational Psychology* , Vol.. 59, Issue 1, 38-48 , <http://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1989.tb03074.x>

Winett R.A , Winkler , R.C . (1972) . Current behavior modification in the classroom: be still , be quiet , be docile , *Journal of Applied Behavior Analysis* , Vol. 5, Issue 4 , 499-504

Whitbeck ,L.B & Gecas ,V.(1988).Value Attributions and Value Transmission Between Parents and Children , *Journal of Marriage and Family* , Vol(5),pp.829-840

Wittchen , H.U., Fehm , L. (2003) . Epidemiology and natural course of social fears and social phobia , *Acta Psychiatrica Scandinavica* ,108 , 417 , 4-18

Wittchen , H.U., Nocon , A., Beesdo , K., Pine , DS ., Hoffer , M. , Lieb , R., Gloster , AT . (2008) . Agoraphobia and panic , *Psychotherapy and Psychosomatics*, 77(3) , 147–157

Wood , W., Eagly , A.H. (2002) . Across-cultural analysis of the behavior of women and men : Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128(5), 699-727.

Woods , R . (2008) . When rewards and sanctions fail: a case study of a primary school rule – breaker , *International Journal of Qualitative Studies in Education* , 21(2),181-196

Wolpe , J., Lang, P. J. (1977) , *Manual for the Fear Survey Schedule* , San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service

Word , J.J., McLeod , B.D., Sigman,M., Hwang, W.C., Chu, B.C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory , empirical findings, and future directions , *Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), 134-151

Xanthakou , Y., Babalis , T., Staurou , NA . (2013) . The role of Parental Involvement in Classroom Life in Greek Primary and Secondary Education, *Psychology*, Vol. 2, 118-123, Scientific Research , <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.42017>

Zbainos ,D., Hallam,S. (2002) . Greek Primary School Teachers' Descriptions of the criteria and Practices they adopt in assessing pupil's academic attainment , *The Psychology of Education Review*, 26, (2)29-36

Zimmerman , B.J.(1942) . The Relationship between teacher classroom behavior and student school anxiety level , University of Arizona , Ph.d., 1969 , *Education Psychology*

Zimmerman , B.J., Bonner ,S., Kovach , R. (1996) . Psychology in the classroom : A series on applied educational psychology . Developing self-regulated learners : Beyond achievement to self-efficacy . Washington , DC, US : American Psychological Association .

Zimmerman , B.J. (2000) . Self-efficacy : An essential Motive to Learn , *Contemporary Educational Psychology* , 25(1) ,82-91

Zimmerman , B.J . (2002) . Becoming a self-regulated learner : An overview , *Theory Into Practice* , 41(2) , 64-70

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΚΛΙΜΑΚΕΣ**

1.Κλίμακα PCSB : Parental Contingencies for School – Related Behavior

ΚΥΚΛΩΣΕ ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΣΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ.
ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΩΣΤΕΣ Ή ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ!

1. Νιώθω όμορφα όταν διαβάζω με τους γονείς μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
2. Οι γονείς μου, μου λένε πόσο θα στενοχωρηθούν αν δεν πάω καλά στα μαθήματα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
3. Για να με βοηθήσουν οι γονείς μου πρέπει να τους το ζητήσω πολλές φορές.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
4. Όταν οι βαθμοί μου είναι άσχημοι, οι γονείς μου με τιμωρούν.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
5. Οι γονείς μου ξεχνούν να με ρωτούν πώς τα πάω στο σχολείο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
6. Νιώθω πως οι γονείς μου προσπαθούν να με καταλάβουν.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
7. Οι γονείς μου είναι ευχαριστημένοι μόνο όταν παίρνω άριστα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
8. Οι γονείς μου, μου λένε μπράβο για την προσπάθεια μου ακόμα και όταν δεν έχω πάει καλά.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
9. Οι γονείς μου, μου λένε ότι είμαι έξυπνος αλλά τεμπέλης.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
10. Οι γονείς μου αδιαφορούν για το διάβασμά μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
11. Χωρίς κανένα λόγο, οι γονείς μου με ξαφνιάζουν με δωράκια.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
12. Οι γονείς μου με χτυπούν.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
13. Οι γονείς μου αδιαφορούν αν λείψω κάποιες ημέρες από το σχολείο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
14. Οι γονείς μου χαίρονται να μου εξηγούν ό,τι δεν καταλαβαίνω.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
15. Οι γονείς μου, μου λένε ότι πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
16. Οι γονείς μου, μου τάζουν σπουδαία δώρα αν πάω καλά στους βαθμούς.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
17. Οι γονείς μου είναι περήφανοι για μένα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
18. Οι γονείς μου περιμένουν υπερβολικά πράγματα από μένα (περισσότερα απ' όσα μπορώ).	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
19. Νιώθω ότι οι γονείς μου με παραμελούν.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
20. Όταν διαβάζω με τους γονείς μου και απαντάω σωστά μου λένε μπράβο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα

21. Όταν δεν πάω καλά στα μαθήματα οι γονείς μου, μου στερούν πράγματα που μου αρέσουν (π.χ. Videogames, τηλεόραση, ποδήλατο,...)	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
22. Οι γονείς μου ξεχνούν να ελέγξουν τα γραπτά μου (τετράδια, ασκήσεις, τεστ).	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
23. Οι γονείς μου, μου λένε ότι τα καταφέρνω σε οτιδήποτε κάνω.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
24. Οι γονείς μου, μου λένε ότι αν δεν διαβάζω δε θα έχω καλή δουλειά όταν μεγαλώσω.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
25. Οι γονείς μου αμελούν να έρθουν στο σχολείο να ρωτήσουν για εμένα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
26. Μου αρέσει να κάνω παρέα με τους γονείς μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
27. Όταν διαβάζω με τους γονείς μου, φοβάμαι να κάνω λάθη.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
28. Οι γονείς μου προσέχουν άλλα πράγματα περισσότερο από εμένα (π.χ. τον αδερφό μου, τα χόμπι τους...)	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
29. Οι γονείς μου χαίρονται να με βοηθούν στο διάβασμα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
30. Οι γονείς μου είναι αυστηροί μαζί μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
31. Όταν ζητάω βοήθεια από τους γονείς μου, αυτοί μου λένε να το κάνω μόνος μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
32. Όταν διαβάζω με τους γονείς μου, είμαι ήρεμος.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
33. Οι γονείς μου με «ζορίζουν» να μάθω τα μαθήματά μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
34. Οι γονείς μου, όταν δεν καταλαβαίνω κάτι με λένε χαζό, ανίκανο...	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
35. Μου αρέσει να συζητώ με τους γονείς μου πως τα περνάω στο σχολείο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
36. Οι γονείς μου, μου λένε ότι δεν είναι ευχαριστημένοι από τους βαθμούς μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
37. Όταν τους ζητάω βοήθεια, οι γονείς μου έχουν κάτι άλλο να κάνουν.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
38. Όταν διαβάζω με τους γονείς μου, νιώθω πως είμαι έξυπνος.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
39. Οι γονείς μου, μου δίνουν μικρά δωράκια ή γλυκά αν είμαι καλός στο καθημερινό διάβασμα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
40. Όταν μιλάω, οι γονείς μου δεν με προσέχουν.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
41. Όταν διαβάζω με τους γονείς μου και απαντάω σωστά με χαϊδεύουν ή με φιλούν.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα

42. Οι γονείς μου νομίζουν ότι τους λέω ψέματα για το σχολείο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
43. Διαβάζω κάτι με τους γονείς μου και μου αρέσει περισσότερο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
44. Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι, οι γονείς μου εκνευρίζονται.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
45. Νομίζω ότι οι γονείς μου αδιαφορούν για το πως τα πάω στο σχολείο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
46. Όταν δεν καταλαβαίνω κάτι, τρέχω να ρωτήσω τους γονείς μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
47. Οι γονείς μου, μου λένε να διαβάσω για να γίνω πιο καλός από κάποιον/ους συμμαθητή/ές μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
48. Οι γονείς μου δεν προλαβαίνουν ν' ασχοληθούν μαζί μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
49. Μου αρέσει να ασχολούνται οι γονείς μου με τα μαθήματά μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
50. Φοβάμαι να πάω στο σπίτι όταν έχω πάρει χαμηλό βαθμό.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
51. Όταν παίρνω καλό βαθμό οι γονείς μου δεν του δίνουν μεγάλη σημασία.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
52. Οι γονείς μου, μου δωρίζουν βιβλία που μου αρέσουν.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
53. Πολλές φορές ενώ έχω τελειώσει το διάβασμά μου, οι γονείς μου με πιέζουν να διαβάσω κι άλλο επιπλέον.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
54. Οι γονείς μου είναι καλοί δάσκαλοι.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
55. Οι γονείς μου λένε ότι θα με τιμωρήσουν αν δεν πάω καλά στο σχολείο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
56. Οι γονείς μου αδιαφορούν όταν δυσκολεύομαι στο σχολείο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
57. Οι γονείς μου χαίρονται με τη δουλειά που κάνω.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
58. Οτιδήποτε διαβάζω με τους γονείς μου γίνεται πιο πρεστικό.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
59. Οι γονείς μου δεν μπορούν να με βοηθήσουν γιατί είναι κουρασμένοι.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
60. Οι γονείς μου, μου λένε ότι είμαι καλό παιδί.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα

2.Κλίμακα SCAS – GR

ΚΥΚΛΩΣΕ ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΣΟΥ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ.

ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΣΩΣΤΕΣ Ή ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ!

1. Με ανησυχούν πολλά και διάφορα πράγματα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
2. Φοβάμαι το σκοτάδι.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
3. Όταν έχω ένα πρόβλημα, νιώθω κάτι στο στομάχι μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
4. Νιώθω φόβο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
5. Θα φοβόμουν να μείνω μόνος μου στο σπίτι.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
6. Φοβάμαι όταν πρόκειται να γράψω ένα διαγώνισμα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
7. Φοβάμαι όταν πρέπει να χρησιμοποιήσω δημόσιες τουαλέτες (στο σχολείο, στο εστιατόριο...)	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
8. Ανησυχώ όταν πρόκειται να μην είμαι με τους γονείς μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
9. Φοβάμαι μήπως «γίνω ρεζίλι» μπροστά σε κόσμο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
10. Ανησυχώ ότι θα τα πάω άσχημα στο σχολείο μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
11. Περνώ καλά με τα άλλα παιδιά.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
12. Ανησυχώ ότι κάτι πολύ κακό θα συμβεί σε κάποιον στην οικογένεια μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
13. Ξαφνικά, χωρίς κανένα λόγο, νιώθω ότι δεν μπορώ να αναπνεύσω.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
14. Όταν έχω τελειώσει μια δουλειά πρέπει να ελέγγω ξανά και ξανά ότι την έκανα σωστά.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
15. Φοβάμαι όταν πρέπει να κοιμηθώ μόνος μου, χωρίς άλλον στο δωμάτιο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
16. Δυσκολεύομαι να φύγω από το σπίτι για το σχολείο επειδή αγχώνομαι ή φοβάμαι.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
17. Χαίρομαι να παίζω.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
18. Φοβάμαι τα σκυλιά.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
19. Έχω κάποιες κακιές ή ανόητες σκέψεις που δεν μπορώ να τις ξεκολλήσω από το μυαλό μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
20. Όταν έχω ένα πρόβλημα, η καρδιά μου χτυπά πολύ δυνατά.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
21. Ξαφνικά αρχίζω να τρέμω χωρίς να υπάρχει λόγος.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
22. Ανησυχώ ότι κάτι κακό θα μου συμβεί.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
23. Φοβάμαι να πάω στο γιατρό ή στον οδοντίατρο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
24. Όταν έχω ένα πρόβλημα, αισθάνομαι σαν χαμένος.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα

25. Φοβάμαι όταν βρίσκομαι κάπου ψηλά.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
26. Είμαι καλό παιδί.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
27. Πρέπει να λέω μέσα μου κάποια συγκεκριμένη ευχή ή φράση για να μην συμβούν άσχημα πράγματα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
28. Φοβάμαι όταν πρέπει να ταξιδέψω με αυτοκίνητο, λεωφορείο ή τρένο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
29. Ανησυχώ, τί σκέφτονται οι άλλοι για μένα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
30. Φοβάμαι όταν βρίσκομαι ανάμεσα σε πολύ κόσμο (όπως λαϊκή αγορά, σινεμά, στα λεωφορεία, σε παιδότοπους με πολύ κόσμο).	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
31. Αισθάνομαι χαρούμενος.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
32. Ξαφνικά και χωρίς να υπάρχει λόγος, νιώθω πολύ φοβισμένος.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
33. Φοβάμαι τα έντομα ή τις αράχνες.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
34. Ξαφνικά, νιώθω να ζαλίζομαι ή να λιποθυμώ, χωρίς να υπάρχει λόγος γι' αυτό.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
35. Φοβάμαι όταν πρέπει να μιλήσω μπροστά στην τάξη μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
36. Ξαφνικά, χωρίς κανένα λόγο η καρδιά μου αρχίζει να χτυπά πολύ δυνατά.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
37. Ανησυχώ ότι ξαφνικά θα φοβηθώ, ενώ δεν υπάρχει τίποτα κακό.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
38. Μου αρέσει ο εαυτός μου.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
39. Φοβάμαι όταν βρίσκομαι σε μικρά κλειστά μέρη, όπως μικρά δωμάτια, μικρές αποθήκες.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
40. Πρέπει να κάνω κάποια ίδια πράγματα ξανά και ξανά (όπως το να πλένω και να ξαναπλένω τα χέρια μου ή να τακτοποιώ και να ξανατακτοποιώ τα ίδια πράγματα με συγκεκριμένο τρόπο).	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
41. Κάποιες άσχημες ή ανόητες σκέψεις ή εικόνες που έχω στο μυαλό μου, με ενοχλούν.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
42. Πρέπει να κάνω κάποιες πράξεις με συγκεκριμένο τρόπο, σωστή σειρά για να μη συμβούν άσχημα πράγματα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
43. Κάνω καλή δουλειά στο σχολείο.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
44. Θα φοβόμουν αν έπρεπε να μείνω σε άλλο σπίτι όλη την νύχτα.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
45. Φοβάμαι τα ασανσέρ.	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα
46. Υπάρχει κάτι άλλο που σε φοβίζει πολύ; Παρακαλώ γράψε το.....	NAI	OXI		
Πόσο συχνά το φοβάσαι;	Ποτέ	Μερικές Φορές	Συχνά	Πάντα

3.Κλίμακα FSSC – GR

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (FSSC-GR)

Thomas H. Ollendick

Μετάφραση και προσαρμογή στα Ελληνικά: Ρ. Μέλλον, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Όνομα: _____ Ηλικία: _____ Ημερομηνία: _____

ΟΔΗΓΙΕΣ: Δίνεται παρακάτω μια σειρά από θέματα που χρησιμοποιούν αγόρια και κορίτσια για να περιγράψουν τους φόβους τους. Διαβάστε κάθε φόβο προσεχτικά και βάλτε ένα **X** στο κουτί μπροστά από την λέξη που περιγράφει καλύτερα τον φόβο σας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Θυμηθείτε, βρείτε τις λέξεις που περιγράφουν καλύτερα πόσο πολύ φοβάστε.

- | | | | |
|---|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. Να με εξετάζουν προφορικά | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 2. Να μπαίνω σε αυτοκίνητο ή λεωφορείο | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 3. Να με τιμωρεί η μητέρα μου | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 4. Σαύρες | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 5. Να φαίνομαι γελοίος | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 6. Φαντάσματα ή τρομαχτικά πράγματα. | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 7. Κοφτερά αντικείμενα | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 8. Να πρέπει να πάω στο νοσοκομείο | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 9. Το θάνατο ή τους νεκρούς ανθρώπους | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 10. Να χαθώ σε ένα άγνωστο μέρος | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 11. Φίδια | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 12. Να μιλάω στο τηλέφωνο | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 13. Τρενάκια ή μύλους στο λούνα παρκ | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 14. Να αρρωσταίνω στο σχολείο | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 15. Να με στέλνουν στο διευθυντή του σχολείου. | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 16. Να ταξιδεύω με τρένο | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 17. Να με αφήνουν στο σπίτι
με μια κοπέλα (μπέιμπι-σίτερ). | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 18. Αρκούδες ή λύκους | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |

- | | | | |
|--|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 19. Να γνωρίζω κάποιον για πρώτη φορά . . . | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 20. Επιθέσεις με βόμβα από εχθρική χώρα . . | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 21. Να μου κάνει ένεση η νοσοκόμα ή ο γιατρός | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 22. Να πηγαίνω στον οδοντογιατρό | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 23. Ψηλά μέρη όπως τα βουνά | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 24. Να με πειράζουν | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 25. Αράχνες. | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 26. Να μπει κλέφτης στο σπίτι | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 27. Να πετάω με αεροπλάνο | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 28. Να με ρωτάει ο δάσκαλος στην τάξη. . . . | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 29. Να παίρνω κακούς βαθμούς. | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 30. Νυχτερίδες ή πουλιά. | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 31. Να με κριτικάρουν οι γονείς μου | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 32. Όπλα. | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 33. Να τσακώνομαι. | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 34. Φωτιά – να καώ | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 35. Να κοπώ ή να τραυματιστώ. | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 36. Να βρίσκομαι μέσα σε ένα μεγάλο πλήθος
ανθρώπων | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 37. Καταιγίδες | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 38. Να πρέπει να φάω φαγητό που δεν μου
αρέσει | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 39. Γάτες. | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 40. Να γράψω πολύ άσχημα σε ένα
διαγώνισμα | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 41. Να με χτυπήσει αυτοκίνητο ή φορτηγό. . . | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |
| 42. Να πρέπει να πάω σχολείο | ☐ Καθόλου | ☐ Λίγο | ☐ Πολύ |

43. Να παίζω σκληρά παιχνίδια στο διάλειμμα. ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
44. Να τσακώνονται οι γονείς μου ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
45. Σκοτεινά δωμάτια ή ντουλάπες ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
46. Να πρέπει να δώσω παράσταση μπροστά
σε άλλους ανθρώπους ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
47. Μυρμήγκια ή σκαθάρια ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
48. Να με κριτικάρουν οι άλλοι. ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
49. Οι παράξενοι άνθρωποι ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
50. Να βλέπω αίμα ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
51. Να πηγαίνω στο γιατρό ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
52. Τα παράξενα ή λυσσασμένα σκυλιά . . . ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
53. Νεκροταφεία ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
54. Να παίρνω την καρτέλα με τους βαθμούς . ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
55. Να κουρεύομαι ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
56. Βαθιά νερά ή τη θάλασσα ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
57. Εφιάλτες ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
58. Να πέφτω από ψηλά μέρη ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
59. Να με χτυπήσει ηλεκτρικό ρεύμα. ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
60. Να πάω για ύπνο σε ένα σκοτεινό δωμάτιο ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
61. Να ζαλίζομαι στο αυτοκίνητο ή στο πλοίο . ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
62. Να είμαι μόνος –μόνη ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
63. Να πρέπει να φορέσω διαφορετικά ρούχα
από τους άλλους ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
64. Να με τιμωρεί ο πατέρας μου ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
65. Να γράφω τιμωρία στο σχολείο ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
66. Να κάνω λάθη ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
67. Ταινίες μυστηρίου ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
68. Δυνατές σειρήνες. ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ

69. Να κάνω κάτι καινούργιο. ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
70. Μικρόβια ή να αρρωστήσω σοβαρά ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
71. Κλειστά μέρη ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
72. Σεισμοί. ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
73. Τουρκία ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
74. Ασανσέρ ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
75. Σκοτεινά μέρη ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
76. Να μην μπορώ να αναπνεύσω ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
77. Να με τσιμπήσει μέλισσα ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
78. Σκουλήκια ή σαλιγκάρια ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
79. Αρουραίους ή ποντίκια. ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ
80. Να γράφω διαγώνισμα. ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ

Υπάρχει κάτι άλλο που σας φοβίζει; Εάν υπάρχει, γράψτε το στην παρακάτω γραμμή, και βάλτε ένα **X** στο κουτί μπροστά από την λέξη που περιγράφει καλύτερα το πόσο αυτό το πράγμα σας φοβίζει.

_____ ☐ Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ

4.Κλίμακα αξιών του Schwartz

Παρακάτω περιγράφουμε διάφορους τύπους ανθρώπων. Παρακαλούμε για την κάθε περιγραφή δηλώστε πόσο αυτό το άτομο σας μοιάζει ή όχι

	Δεν μου μοιάζει καθόλου						Μου μοιάζει απόλυτα
	1	2	3	4	5	6	7
Είναι σημαντικό για αυτόν-ην να ανακαλύπτει νέες ιδέες και να είναι δημιουργικός-η και του αρέσει να κάνει πρωτότυπα πράγματα	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Είναι σημαντικό για αυτόν-ην να είναι πλούσιος. Επιθυμεί να έχει πολλά λεφτά και ακριβά πράγματα	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Θεωρεί σημαντικό κάθε άνθρωπος στον κόσμο να αντιμετωπίζεται ισότιμα. Πιστεύει ότι όλοι πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες στη ζωή	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Είναι σημαντικό για αυτόν-ην να φαίνονται οι ικανότητές του-ης. Θέλει οι άλλοι να θαυμάζουν αυτά που κάνει	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Είναι σημαντικό για αυτόν-ην να ζει σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Αποφεύγει οτιδήποτε θα μπορούσε να βάλει σε κίνδυνο την ασφάλειά του	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Του-Της αρέσουν οι εκπλήξεις και ψάχνει πάντα να κάνει καινούργια πράγματα. Πιστεύει ότι είναι σημαντικό να κάνει πολλά και διαφορετικά πράγματα στη ζωή του-της	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Πιστεύει ότι οι άνθρωποι πρέπει να κάνουν ότι τους λένε. Θεωρεί ότι πρέπει να ακολουθούν κανόνες κάθε στιγμή ακόμα και όταν κανείς δεν τους βλέπει	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Είναι σημαντικό για αυτόν-ην να ακούει τι λένε άνθρωποι διαφορετικοί από αυτόν-ην. Ακόμα και όταν διαφωνεί μαζί τους εξακολουθεί να θέλει να τους κατανοήσει	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Δεν μου μοιάζει καθόλου						Μου μοιάζει απόλυτα
	1	2	3	4	5	6	7
Είναι σημαντικό για αυτόν-ην να είναι ταπεινός και μετριόφρων. Προσπαθεί να μην τραβάει την προσοχή επάνω του	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Είναι σημαντικό για αυτόν-ην να περνάει καλά. Του-της αρέσει να «κακομαθαίνει» τον εαυτό του-της	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Είναι σημαντικό για αυτόν-ην να παίρνει ο ίδιος τις αποφάσεις για τις πράξεις του-της. Του-της αρέσει να είναι ελεύθερος-η και να μην εξαρτάται από άλλους	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Είναι σημαντικό για αυτόν-ην να βοηθά τους άλλους γύρω του-της. Θέλει να φροντίζει για το καλό τους	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Είναι σημαντικό για αυτόν-ην να είναι πολύ επιτυχημένος-η. Ελπίζει ότι οι άλλοι θα αναγνωρίσουν τα επιτεύγματά του	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Είναι σημαντικό για αυτόν-ην η κυβέρνηση να τον-την προστατεύει από κάθε απειλή. Θέλει το κράτος να είναι τόσο δυνατό ώστε να διασφαλίζει τους πολίτες του	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Αναζητά την περιπέτεια και του-ης αρέσει να ρισκάρει. Θέλει η ζωή του-ης να είναι συναρπαστική.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Είναι σημαντικό για αυτόν-ην πάντα να συμπεριφέρεται όπως πρέπει. Θέλει να αποφεύγει να κάνει κάτι που οι άλλοι θα θεωρούσαν λάθος	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Είναι σημαντικό για αυτόν-ην να έχει τον σεβασμό των άλλων. Θέλει οι άλλοι να κάνουν αυτό που λέει	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Είναι σημαντικό για αυτόν-ην να είναι αφοσιωμένος-η στους φίλους του-ης. Θέλει να αφιερώνει τον εαυτό του-ης στους κοντινούς του-της ανθρώπους	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Πιστεύει ακράδαντα ότι οι άνθρωποι πρέπει να φροντίζουν τη φύση. Η μέριμνα για το περιβάλλον είναι σημαντική για αυτόν-ην	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Η παράδοση είναι σημαντική για αυτόν-ην. Προσπαθεί να ακολουθεί τις συνήθειες και τα έθιμα που του-της παραδόθηκαν από την θρησκεία του-της ή την οικογένειά του-ης	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Αναζητά κάθε ευκαιρία για να διασκεδάσει. Είναι σημαντικό για αυτόν-ην να κάνει πράγματα που του-της δίνουν απόλαυση	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐