



**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΤΟΜΕΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**  
**ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**ΣΤΑΣΙΝΟΥ ΚΑΝΕΛΛΑ (216309)**

**Πεπαιθήμες μαθητών/-τριών Γ' – Στ' τάξεων των Δημοτικών  
Σχολείων του Αρμενικού Κυανού Σταυρού για τη μαθηματική  
εκπαίδευση και τη γονική εμπλοκή**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Σόνια Καφούση**

**ΑΘΗΝΑ, 2021**

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Κεφάλαιο 1 .....	5
Ο ρόλος των πεποιθήσεων στη μαθηματική εκπαίδευση .....	5
1.1. Στάσεις, πεποιθήσεις και αντιλήψεις σχετικά με τα Μαθηματικά.....	9
1.2. Συναισθήματα και Μαθηματικά.....	10
1.3. Στάσεις σχετικά με τα Μαθηματικά .....	11
1.4. Πεποιθήσεις σχετικά με τα Μαθηματικά.....	13
1.5. Σημασία της μελέτης των πεποιθήσεων των μαθητών/-τριών .....	16
1.6. Γονική εμπλοκή στη μάθηση των Μαθηματικών .....	19
1.7. Σκοπός της έρευνας.....	23
Κεφάλαιο 2 .....	24
Η ιστορία των Αρμενίων .....	24
2.1. Οι Αρμένιοι στην Ελλάδα .....	27
2.2. Τα σχολεία του Αρμενικού Κυανού Σταυρού.....	29
2.2.1. Το Δημοτικό Σχολείο Ζαβαριάν στη Νίκαια .....	29
2.2.2. Το Δημοτικό Σχολείο Αγκοπιάν στην Αθήνα .....	30
2.3. Καθεστώς λειτουργίας των σχολείων .....	32
Κεφάλαιο 3 .....	34
Μεθοδολογία έρευνας.....	34
3.1. Προβληματική της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	34
3.2. Δείγμα της έρευνας.....	34
3.3. Συλλογή δεδομένων.....	35
3.4. Παρουσίαση ερωτηματολογίου .....	36
3.5. Ανάλυση δεδομένων.....	38
Κεφάλαιο 4 .....	39
Αποτελέσματα έρευνας .....	39
4.1. Προτροπή και ενθάρρυνση από οικογένεια.....	39
4.2. Στάση και βοήθεια μητέρας επικεντρωμένες στα Μαθηματικά .....	46
4.3. Στάση και βοήθεια πατέρα επικεντρωμένες στα Μαθηματικά.....	56
4.4. Ενασχόληση με τα Μαθηματικά πέραν των σχολικών εργασιών .....	66
Κεφάλαιο 5 .....	71
Συμπεράσματα .....	71
Βιβλιογραφία.....	75
Παράρτημα .....	78

## Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί σημαντικά η έρευνα στον τομέα της Διδακτικής των Μαθηματικών. Σήμερα η παιδαγωγική έρευνα δίνει όλο και περισσότερη έμφαση στην κατανόηση του συναισθηματικού τομέα και στη σχέση του με τη μαθησιακή διαδικασία. Ο συναισθηματικός τομέας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και συνεπιδρά με το γνωστικό τομέα, επηρεάζοντας την επίδοση του ατόμου σε διάφορα θέματα, ανάμεσα στα οποία και η επίλυση προβλήματος. Οι πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών για τις δυνατότητές τους διαμορφώνονται όχι μόνο από την φοίτησή τους στο σχολείο, αλλά ταυτόχρονα και από το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Η σχέση σχολείου - οικογένειας αντιμετωπίστηκε αρχικά με δυσπιστία. Τη δεκαετία του '60, οι γονείς αντιμετωπίστηκαν αρχικά ως «εμπόδια» στην προσπάθεια βελτίωσης της μαθηματικής εκπαίδευσης, καθώς θεωρήθηκε ότι δε διέθεταν τις απαιτούμενες γνώσεις για να εμπλακούν. Αργότερα, στη δεκαετία του '80, άρχισε να αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της γονικής εμπλοκής στη μάθηση των Μαθηματικών. Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους αναγνωρίζεται πλέον ως σημαντικότερος παράγοντας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μάθησης. Σήμερα είναι καθολικά αποδεκτό ότι οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της μαθηματικής εμπειρίας του παιδιού και της επιτυχίας του στο μάθημα αυτό.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει ποιες είναι οι πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών των δύο δημοτικών σχολείων του Αρμενικού Κυανού Σταυρού για τη γονική εμπλοκή στα Μαθηματικά. Παράλληλα να εξετάσει πώς διαμορφώνονται οι απαντήσεις ανάλογα με την τάξη που παρακολουθούν οι μαθητές/-τριες και αν υπάρχουν διαφορές ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Συλλέχθηκαν δεδομένα από 78 μαθητές/-τριες που φοιτούσαν στις τάξεις Γ' έως Στ' των δύο σχολείων. Οι μαθητές/-τριες απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο στο PPI (Perceived Parental Influence) των Cao, Bishop και Forgasz. Για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS Statistics 25 της IBM.

## Abstract

In recent decades, research in the field of Mathematics Teaching has developed considerably. Today, pedagogical research places more and more emphasis on understanding the emotional field and its relationship with the learning process. The emotional field plays an important role in the learning process and co-influences together with the cognitive field, affecting the individual's performance on various issues, including problem solving. Students' beliefs about their potential are shaped not only by their school attendance, but also by the family and cultural environment in which they develop. The school-family relationship was initially met with disbelief. In the 1960s, parents were initially treated as "obstacles" to the efforts to improve mathematical education, as they were deemed to lack the necessary knowledge to get involved. Later, in the 80s, the importance of parental involvement in the learning of Mathematics began to be recognised. Parents' involvement in their children's education is now recognised as a major factor in improving the effectiveness of learning. Today it is universally accepted that parents play a key role in shaping the child's mathematical experience and success in this course.

The purpose of this research is to examine the beliefs of the students of the two primary schools of the Armenian Blue Cross about parental involvement in Mathematics. At the same time, to consider how the answers are formulated according to the class that the students attend and whether there are differences depending on the gender of the child. Data were collected from 78 students attending 3rd to 6th classes of the two schools. The students replied to a questionnaire based on the PPI (Received Parental Influence) of Cao, Bishop and Forgasz. IBM's SPSS Statistics 25 statistical analysis program was used to process the collected results.

## Κεφάλαιο 1

### Ο ρόλος των πεποιθήσεων στη μαθηματική εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί σημαντικά η έρευνα στον τομέα της Διδακτικής των Μαθηματικών. Οι ερευνητές/-τριες που ασχολήθηκαν με την εκπαίδευση των μαθητών/-τριών και τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές/-τριες μελέτησαν και τη μάθηση και διδασκαλία των Μαθηματικών. Ο τρόπος με τον οποίο ένας/μία μαθητής/-τρια επιλέγει να επιλύσει ένα μαθηματικό πρόβλημα θεωρήθηκε από τους ψυχολόγους ερευνητές προϊόν άξιο μελέτης των νοητικών ικανοτήτων και των ατομικών διαφορών στην επίδοση κάθε μαθητή/-τριας μέσα στη σχολική τάξη.

Μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1970 εξαιρετική απήχηση στον εκπαιδευτικό χώρο είχαν οι θεωρίες μάθησης του Συμπεριφορισμού. Σύμφωνα με αυτές η μάθηση ορίζεται ως μια αλλαγή στη συμπεριφορά του/της μαθητή/-τριας που προκύπτει μέσω εμπειριών. Συντελείται δε με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς είτε μέσω της αμοιβής (θετική ενίσχυση) είτε μέσω της τιμωρίας (αρνητική ενίσχυση). Ο ρόλος του δασκάλου είναι να μεταδίδει τις γνώσεις στους/στις μαθητές/-τριες και να τροφοδοτεί την αλλαγή της συμπεριφοράς τους προς την επιθυμητή κατεύθυνση, χωρίς απαραίτητα να λαμβάνει υπόψη του όσα σκέφτεται και θεωρεί ο/η μαθητής/-τρια σωστά.

Μετά τα μέσα του 1970 η γνωστική ψυχολογία εξελίσσεται και γίνεται κατανοητό ότι η στείρα απομνημόνευση όσων λέει ο δάσκαλος δεν μπορεί να αποτελεί σωστό τρόπο εκπαίδευσης. Οι Γνωστικές Θεωρίες Μάθησης προέκυψαν ως αποτέλεσμα προβληματισμού και κριτικής προς τις Θεωρίες της Συμπεριφοράς, μιας και οι θεωρίες αυτές παραγνωρίζουν τι συμβαίνει μέσα στο νου του ατόμου που μαθαίνει. Όλες οι προσπάθειες στρέφονται στην ερμηνεία των εσωτερικών διαδικασιών γνωστικής ανάπτυξης και μάθησης. Εστιάζουν στο «πώς» τελικά ο/η μαθητής/-τρια μαθαίνει (Αποστολοπούλου, 2012). Τα προγράμματα διδασκαλίας παύουν σιγά σιγά να είναι δασκαλοκεντρικά και μεταλλάσσονται σε μαθητοκεντρικά. Σύμφωνα με τις νέες θεωρίες μάθησης, η μάθηση είναι μια υποκειμενική και εσωτερική διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων.

Με κύριο εκπρόσωπο τον Piaget, οι κονστρουκτιβιστές ψυχολόγοι θεωρούν ότι οι μαθητές/-τριες πριν ακόμα πάνε στο σχολείο διαθέτουν κάποιες γνώσεις. Το σχολείο οφείλει να βοηθήσει να οικοδομηθούν νέες γνώσεις πάνω στις προϋπάρχουσες («σκαλωσιά» μάθησης). Ο Piaget ερεύννησε τις επιπτώσεις της θεωρίας του σε όλες τις πτυχές της γνώσης, της νοημοσύνης και της ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών. Πολλά από τα πειράματα του Piaget στράφηκαν στην ανάπτυξη των μαθηματικών και λογικών εννοιών. Μελέτησε τις διαδικασίες σκέψης που χρησιμοποιούν οι μαθητές/-τριες για να δώσουν λύσεις σε μαθηματικά προβλήματα. Οι εργασίες του δίνουν έμφαση στην ερμηνεία των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών. Οι έννοιες της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης για την περιγραφή της σκέψης του παιδιού καθώς και η περίφημη θεωρία του για τα στάδια εξέλιξης του επηρέασαν για πολλά χρόνια τους ερευνητές της Διδακτικής των Μαθηματικών (Καρούση & Χαβιάρης, 2013). Η θεωρία του έχει εφαρμοστεί εκτενώς στη διδασκαλία και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Αποστολοπούλου, 2012). Ο ρόλος του δασκάλου είναι πιο υποστηρικτικός-συμβουλευτικός. Η γνώση δεν μεταβιβάζεται, αλλά οικοδομείται ενεργά από τον ίδιο το μαθητή στη βάση της πρότερης εμπειρίας του (Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Παράλληλα αναπτύσσεται και η θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης (discovery learning) από τον Jerome Bruner. Η θεωρία αυτή επηρέασε αρχικά το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση ερευνητικών εργασιών στον τομέα της Διδακτικής των Μαθηματικών και έπειτα την οργάνωση της διδασκαλίας των σχολικών Μαθηματικών (Καρούση & Χαβιάρης, 2013). Ο Bruner υποστηρίζει ότι ο/η μαθητής/-τρια πρέπει να έρχεται αντιμέτωπος/η με προβληματικές καταστάσεις. Επίσης θεωρεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να οργανώνεται με σπειροειδή μορφή και ο δάσκαλος πρέπει να έχει το ρόλο του διευκολυντή, εμπυχωτή και συντονιστή στη διαδικασία της μάθησης (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Έδινε ιδιαίτερη έμφαση στις μαθηματικές δομές, τις αναπαραστάσεις και την κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού για την οργάνωση της διδασκαλίας ενός μαθηματικού θέματος (Καρούση & Σκουμπουρδή, 2008).

Τη θεωρία αυτή ήρθε να συμπληρώσει η θεωρία του Κοινωνικοπολιτισμικού Εποικοδομισμού, η οποία στηρίχτηκε στις απόψεις του Ρώσου ψυχολόγου L.Vygotsky. Σύμφωνα με αυτές η μάθηση θεωρείται ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κοινωνικού μετασχηματισμού του ατόμου. Το άτομο μέσα από τη συνεργασία με άλλα άτομα αναπτύσσει ικανότητες και δεξιότητες που διαφορετικά θα βρίσκονταν σε λανθάνουσα

κατάσταση εξέλιξης. Κατά το Vygotsky δεν υπάρχει μαθησιακή δραστηριότητα έξω από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται.

Η θεωρία του Vygotsky για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, όπως αναφέρεται στο «Νους στην Κοινωνία», ή Ζώνη Επόμενης Ανάπτυξης, όπως αναφέρεται στο «Σκέψη και Γλώσσα», εκφράζει τη σχέση μεταξύ ανάπτυξης και μάθησης καθώς και τα χαρακτηριστικά αυτής της σχέσης όταν πια τα παιδιά φτάνουν στη σχολική ηλικία. Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι η μάθηση αρχίζει πολύ πριν το παιδί πάει στο σχολείο. Η μάθηση και η ανάπτυξη είναι αλληλένδετες από την πρώτη μέρα της ζωής του ανθρώπου. Η μάθηση, βέβαια, που εμφανίζεται στην προσχολική ηλικία διαφέρει σημαντικά από τη σχολική μάθηση.<sup>1</sup> Οτιδήποτε όμως μαθαίνει το παιδί στο σχολείο έχει ένα προηγούμενο ιστορικό. Η σχολική μάθηση δίνει βάση στην αφομοίωση βασικών εννοιών της επιστημονικής γνώσης. Δέχεται πως η μάθηση μπορεί να αντιπαραβάλλεται με το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού, όμως θεωρεί ότι αυτό δεν είναι αρκετό (Βυγκότσκι, 2000). Με τη χρήση της ΖΕΑ μπορούμε να γνωρίζουμε το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, να εντοπίζουμε τις διεργασίες που έχουν ολοκληρωθεί αλλά και αυτές που είναι υπό διαμόρφωση. Έτσι, μπορούμε να διαγράψουμε το άμεσο μέλλον του και το δυναμικό στην ανάπτυξή του. Το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού καθορίζεται από την ικανότητα να λύνει αυτόνομα προβλήματα, ενώ το επίπεδο επικείμενης ανάπτυξης καθορίζεται από τα προβλήματα που μπορεί να λύνει μετά από καθοδήγηση από κάποιον ενήλικο ή μέσα από τη συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους (Βυγκότσκι, 2000).

Βασική θέση του κοινωνικοπολιτισμικού εποικοδομισμού είναι ότι η μάθηση δεν λειτουργεί παράλληλα με τη σωματική ανάπτυξη ενός παιδιού. Η σωστά οργανωμένη μάθηση, όμως, καταλήγει σε νοητική ανάπτυξη και βάζει σε κίνηση μια ποικιλία αναπτυξιακών διεργασιών που θα ήταν αδύνατη χωρίς τη μάθηση. Η μάθηση αποτελεί μια αναγκαία και καθολική όψη της διαδικασίας ανάπτυξης ψυχολογικών λειτουργιών που οργανώνονται πολιτισμικά και είναι αποκλειστικά ανθρώπινες. Η αναπτυξιακή διεργασία ακολουθεί τη μαθησιακή και αυτό καταλήγει σε ζώνες επικείμενης ανάπτυξης (Βυγκότσκι, 2000). Ο ρόλος του δασκάλου σύμφωνα με αυτή τη θεωρία είναι να οδηγεί τους/τις μαθητές/-τριες στη γνώση που πρέπει να ανακαλύψουν μέσα από τη συνεργασία με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους. Η θεωρία

---

<sup>1</sup> Με τον όρο «προσχολική ηλικία» θεωρούμε εδώ τα χρόνια που το παιδί δεν έχει καμία επαφή με το σχολικό χώρο και όχι τα χρόνια που ενδεχομένως παρακολουθεί στο Νηπιαγωγείο.

της ΖΕΑ έδωσε την επιλογή στους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως δημιουργοί μιας μαθησιακής κοινότητας με πλούσια επικοινωνία, αντί να προσφέρουν «έτοιμες συνταγές» σε ένα εγκλωβισμένο κοινό που θα πρέπει να εκτελέσει τις οδηγίες τους (Britton, 2008). Η επίδραση της θεωρίας του Vygotsky στη Διδακτική των Μαθηματικών εμφανίστηκε πολύ αργότερα (περίπου στη δεκαετία του '90) λόγω, κυρίως, πολιτικών συγκυριών που την καθιστούσαν απαγορευτική.

Από το 1964 πραγματοποιήθηκαν συγκριτικές μελέτες για την επίδοση των μαθητών/-τριών και των προγραμμάτων σπουδών ανάμεσα σε διάφορες χώρες. Ο Husen το 1967 στην έκθεση της πρώτης Διεθνούς Έρευνας για την επίδοση στα Μαθηματικά αναφέρει: «Οι στάσεις των μαθητών/-τριών προς τα Μαθηματικά είναι σχεδόν το ίδιο σημαντικές με την γνωστική μάθηση του αντικειμένου. Αν ο/η μαθητής/-τρια μαθαίνοντας Μαθηματικά αποκτά και μια αποστροφή προς το αντικείμενο, η παραπέρα μάθηση καθίσταται απίθανη και μέρους του σκοπού της διδασκαλίας έχει χαθεί» (Husen, 1967).

Τη δεκαετία του '80, με επικρατούσα θεωρία αυτή του κονστρουκτιβισμού, δίνεται έμφαση στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις διάφορες μαθηματικές έννοιες. Υπήρξε μια συστηματική προσπάθεια να παρατηρηθούν και να περιγραφούν οι δυνατότητες των μαθητών/-τριών σε ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες και να κατασκευαστούν μοντέλα ανάπτυξης της σκέψης του παιδιού σε συγκεκριμένες μαθηματικές έννοιες (Καφούση & Χαβιάρης, 2013). Αντικείμενο της έρευνας ήταν το άτομο.

Προς τα τέλη της ίδιας δεκαετίας και στις αρχές της επόμενης η έρευνα της Διδακτικής των Μαθηματικών μετατοπίστηκε στη σχολική τάξη, υπό την επήρεια της θεωρίας των Ρεαλιστικών Μαθηματικών του Freudenthal και παράλληλα των Σοβιετικών ψυχολόγων που έγιναν τότε ευρέως γνωστοί (Vygotsky, Luria, Leontiev κá). Επικράτησε η άποψη ότι η ανάλυση των προβλημάτων της μαθηματικής εκπαίδευσης δεν είναι ολοκληρωμένη, αν δεν ληφθεί υπόψη η πολυπλοκότητα του συστήματος γνώση-μαθητής-δάσκαλος σε ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον (Καφούση & Χαβιάρης, 2013).

Τα τελευταία χρόνια η παιδαγωγική έρευνα δίνει όλο και περισσότερη έμφαση στην κατανόηση του συναισθηματικού τομέα και στη σχέση του με τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μέχρι σήμερα έρευνες καταδεικνύουν ότι ο συναισθηματικός τομέας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και συνεπιδρά με το γνωστικό τομέα, επηρεάζοντας την



επίδοση του ατόμου σε διάφορα θέματα, ανάμεσα στα οποία και η επίλυση προβλήματος (DeBellis & Goldin, 1999). Η παραδοχή ότι οι ενέργειες των ατόμων επηρεάζονται πιο πολύ από τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες τους παρά από τις γνώσεις τους, καθώς και η άποψη ότι οι συναισθηματικές ικανότητες αναπτύσσονται, και κατά συνέπεια διδάσκονται (Goldin, 1998), υποδεικνύουν την αναγκαιότητα συμπερίληψης στόχων από το συναισθηματικό τομέα σε όλα τα προγράμματα της εκπαίδευσης (Καγκουρά, Σπύρου, Ηλία, & Μονογιού, 2008).

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια κοινωνική διαδικασία, κατανοητή στο πλαίσιο, τη συμπεριφορά, τις προσωπικές πεποιθήσεις και έννοιες (Lave & Wenger, 1991). Σύμφωνα με τον Bandura οι πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών για τον εαυτό τους, το περιβάλλον τους και τις απαιτήσεις για πνευματική επιτυχία μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρά τους και, ως αποτέλεσμα, τις επιδόσεις τους στο σχολείο (Bandura, 2005).

### **1.1. Στάσεις, πεποιθήσεις και αντιλήψεις σχετικά με τα Μαθηματικά**

Στη μάθηση κάθε γνωστικού αντικειμένου αλλά και στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών συντελούν διάφοροι παράγοντες. Εκτός από τους γνωστικούς, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι συναισθηματικοί, κοινωνικό-περιβαλλοντικοί και πολιτισμικοί παράγοντες. Ο συναισθηματικός τομέας των μαθητών/-τριών μόλις τις τελευταίες δεκαετίες αναγνωρίστηκε ως αντίστοιχης αξίας με τον ψυχολογικό όσον αφορά τη μαθηματική εκπαίδευση. Οι ερευνητικές δραστηριότητες των τελευταίων ετών στρέφονται στη μελέτη της επίδρασης του συναισθηματικού τομέα και στο κατά πόσο αυτός συντελεί στη διαμόρφωση αρνητικών διαθέσεων από τους/τις μαθητές/-τριες προς τα Μαθηματικά.

Ο McLeod (1992) διακρίνει τρεις παράγοντες του συναισθηματικού τομέα: συναισθήματα (emotions), στάσεις (attitudes) και πεποιθήσεις (beliefs). Οι παράγοντες αυτοί χαρακτηρίζονται από προοδευτική μείωση της έντασης και αντίστοιχη αύξηση της γνωστικής συνιστώσας και της διάρκειας. Θεωρεί ότι οι στάσεις είναι μέσης έντασης και μονιμότητας και περιέχουν ισόρροπα γνωστικές και συναισθηματικές συνιστώσες, οι πεποιθήσεις χαρακτηρίζονται από χαμηλή ένταση και αυξημένη διάρκεια και γνωστική συνιστώσα, ενώ τα

συναισθήματα από υψηλή ένταση, μικρή διάρκεια και περιορισμένη γνωστική συνιστώσα (Καγκουρά, Σπύρου, Ηλία, & Μονογυιού, 2008).

## 1.2. Συναισθήματα και Μαθηματικά

Τα συναισθήματα αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα τμήματα του ψυχολογικού αλλά και του συναισθηματικού τομέα και θεωρούνται αντίδραση του ατόμου σε "γεγονότα", "φορείς" και "αντικείμενα". Σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου η Leder αναφέρει ότι το συναίσθημα χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει ένα ευρύ φάσμα εννοιών και φαινομένων, συμπεριλαμβανομένων και των συναισθημάτων, ευαισθησιών, διαθέσεων, κινήτρων συμπεριφοράς, καθώς και κάποιων παρορμήσεων και ενστίκτων. Το είδος του συναίσθηματος εξαρτάται από το πώς αντιλαμβάνεται το υποκείμενο την κατάσταση που το προκαλεί. Η αντίληψη μιας κατάστασης με ένα συγκεκριμένο τρόπο δημιουργεί τις συνθήκες για να αναπτύξει το άτομο το αντίστοιχο συναίσθημα (Leder, 1993).

Σύμφωνα με μελέτες τα παιδιά με συναισθηματικά προβλήματα και διαταραχές συμπεριφοράς έχουν χαμηλή επίδοση στα Μαθηματικά, διότι δεν διαθέτουν τον αυτοέλεγχο και την αυτοσυγκέντρωση που επιβάλλονται από την αλυσιδωτή φύση του μαθήματος και την αδιάσπαστη συνέχεια των βημάτων που συνθέτουν τις μαθηματικές δραστηριότητες. Κατά τους Slade & Russell (1971), τα παιδιά με πρωτογενείς συναισθηματικές διαταραχές έχουν συνήθως σοβαρές δυσκολίες στην αριθμητική (Slade & Russell, 1971).

Η αποτυχία στα Μαθηματικά συνήθως δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στους/στις μαθητές/-τριες, όπως άγχος, δυσφορία, ανασφάλεια, πανικό ακόμα και φοβία. Η αποστροφή προς τα Μαθηματικά που είναι γνωστή ως μαθηματικοφοβία μπορεί να οριστεί ως ένα αρνητικό συναίσθημα έναντι των Μαθηματικών ή ως μια αρνητική αντίδραση του ατόμου, όταν καλείται να λύσει ένα μαθηματικό πρόβλημα, να επιτελέσει ένα έργο, το οποίο περιλαμβάνει μια μαθηματική δραστηριότητα.

### 1.3. Στάσεις σχετικά με τα Μαθηματικά

Με τον όρο στάσεις εννοούμε τις αντιδράσεις του ατόμου, οι οποίες εμπλέκουν θετικά ή αρνητικά συναισθήματα μέτριας έντασης και επαρκούς σταθερότητας. Σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, όταν ένα παιδί έρχεται σε επαφή με τα σχολικά Μαθηματικά διακατέχεται ήδη από ένα σύστημα στάσεων για το τι σημαίνει «να κάνει Μαθηματικά». Το σύστημα αυτό διαμορφώνει και τον τρόπο με τον οποίο θα οργανωθεί η οικοδόμηση των μαθηματικών εννοιών που θα διδαχθεί στο σχολείο.

Η έρευνα για τις στάσεις ως παράγοντα που σχετίζεται με τις δυσκολίες των μαθητών/-τριών στα Μαθηματικά και κυρίως στην επίλυση προβλημάτων χρονολογείται από τη δεκαετία του 1960. Πολλοί/-ές ερευνητές/-τριες ασχολήθηκαν από τότε με την μελέτη των στάσεων (ενδ. Husen 1967, Slade & Russell 1971, Schoenfeld 1985, Hart 1989, McLeod 1992, Leder, 1993, Bandura 1997, DeBellis & Goldin 1999, Φιλίππου και Χρίστου 2001, κ.ά.) . Τα ερωτήματα που διερεύνησαν δεν ήταν μόνο ως προς την δομή και την γένεση των στάσεων, αλλά και ως προς την εξέλιξή τους, την σχέση τους με την μαθηματική διαδικασία και τις δυνατότητες αλλαγής τους.

Στην ποικιλία των ορισμών των στάσεων προς τα Μαθηματικά (Attitudes Towards Mathematics) που προτείνονται σε ερευνητικές μελέτες, διακρίνονται δύο κύριες κατηγορίες: α. ένας απλός ορισμός, ότι το ATM είναι μόνο μια θετική ή αρνητική συναισθηματική διάθεση προς τα Μαθηματικά (McLeod, 1994) και β. ένας πολυδιάστατος ορισμός, ότι το ATM αποτελείται από τρεις συνιστώσες: μια συναισθηματική ανταπόκριση στα Μαθηματικά, θετική ή αρνητική, μια αντίληψη σχετικά με τα Μαθηματικά και μια τάση επαναλαμβανόμενης συμπεριφοράς όσον αφορά τα Μαθηματικά (Hart, 1989) (Nicolaidou & Philippou, 2002).

Οι Φιλίππου και Χρίστου υποστηρίζουν πως με τον όρο στάσεις εννοούμε τις τάσεις, την προδιάθεση του υποκειμένου να ανταποκρίνεται με κάποιο ομοιόμορφο τρόπο, ευμενώς ή δυσμενώς, έναντι συγκεκριμένων γεγονότων, ατόμων ή φορέων, αντικειμένων ή και μαθημάτων. Οι στάσεις περιέχουν το στοιχείο της υποκειμενικής αντίληψης και αξιολόγησης βασικών παραμέτρων της κατάστασης που αξιολογείται, προέρχονται από προηγούμενες εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές του ατόμου και επηρεάζουν τα συναισθήματα και την συμπεριφορά του (Φιλίππου & Χρίστου, 2001).

Οι στάσεις θεωρούνται αντικείμενο μάθησης. Προδιαθέτουν το άτομο προς μια δράση που έχει κάποιο βαθμό συνέπειας και μπορούν να αξιολογηθούν είτε ως αρνητικές είτε ως θετικές. Συνδέονται με τις πεποιθήσεις και για κάθε πεποίθηση ένα άτομο θα έχει μια αντίστοιχη στάση (Perry, White, Way, & Southwell, 2005/2006).

Όσον αφορά στο μάθημα των Μαθηματικών, οι ερευνητές/-τριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις των μαθητών/-τριών επηρεάζονται από την επίδοσή τους στο μάθημα και την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Διαπιστώθηκε (Shoenfeld, 1985; Φιλίππου & Χρίστου, 2001; Thompson, 1992) ότι οι μικρότεροι μαθητές/-τριες έχουν θετικότερη στάση απέναντι σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, ενώ οι στάσεις μεταβάλλονται κατά τη μετάβαση των μαθητών/-τριών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών/-τριών προς τα Μαθηματικά και την ενασχόλησή τους με αυτά, είναι κατά πόσο τα θεωρούν χρήσιμα και σημαντικά. Τα παιδιά συχνά δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε κάτι που έχει πρακτικές εφαρμογές.

Οι στάσεις στα Μαθηματικά μπορούν να δημιουργηθούν και να ενισχυθούν μέσα από την αυτοματοποίηση μιας επαναλαμβανόμενης συναισθηματικής αντίδρασης σε μια μαθηματική κατάσταση. Έτσι, οι προηγούμενες θετικές ή αρνητικές εμπειρίες του ατόμου διαμορφώνουν σταδιακά και τις στάσεις του απέναντι στα Μαθηματικά. Η καλλιέργεια θετικών στάσεων των μαθητών/-τριών απέναντι στα Μαθηματικά είναι ιδιαίτερα σημαντική (Καγκουρά, Σπύρου, Ηλία, & Μονογυιού, 2008).

Πρόσφατα, πολλές συνδεδεμένες έννοιες έχουν μελετηθεί, όπως αντίληψεις και πεποιθήσεις για τα Μαθηματικά και τη μάθησή τους, κίνητρα και αυτορρύθμιση, αυτο-αντίληψη, αυτοεκτίμηση και αυτο-αποτελεσματικότητα. Η γενική αρχή είναι ότι τα ανθρώπινα όντα είναι όχι μόνο άτομα με αντίληψη, αλλά και κοινωνικά πρόσωπα με πεποιθήσεις, συναισθήματα και απόψεις που επηρεάζουν την ανάπτυξή τους ως μαθητές/-τριες. Στην πραγματικότητα, η συμπεριφορά και οι επιλογές ενός ατόμου, όταν έρχεται αντιμέτωπος με μια εργασία, προσδιορίζονται περισσότερο από τις πεποιθήσεις και τις προσωπικές του θεωρίες, και όχι από τη γνώση των ιδιαιτεροτήτων της εργασίας (Nicolaidou & Philippou, 2002).

## 1.4. Πεποιθήσεις σχετικά με τα Μαθηματικά

Συχνά στη σύγχρονη βιβλιογραφία παρατηρείται ότι ο όρος «πεποιθήσεις» συγχέεται με τον όρο «αντιλήψεις». Η Thompson διαπίστωσε ότι οι ερευνητές/-τριες, ως επί το πλείστον, έχουν υποθέσει ότι οι αναγνώστες/-στριες γνωρίζουν τι είναι οι πεποιθήσεις. Παρόλο που η Thompson χρησιμοποιεί τόσο τον όρο «πεποιθήσεις» όσο και τον όρο «αντιλήψεις» θεωρεί τις πεποιθήσεις ως ένα υποσύνολο αντιλήψεων και ο ορισμός της για τις αντιλήψεις περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις. Και όμως, μερικές φορές φαίνεται να εναλλάσσει την χρήση των όρων μεταξύ τους (Μαλιώρας, 2018).

Αντιλήψεις ενός ατόμου μπορούν να θεωρηθούν οι πεποιθήσεις οι οποίες είναι σχετικές με ένα αντικείμενο ή μία κατάσταση, που έχουν όμως έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Ειδικά για τα Μαθηματικά, οι αντιλήψεις που υπάρχουν έχουν σχέση με το σύνολο των συνειδητών και υποσυνειδητών κανόνων, εννοιών και εμπειριών γενικότερα που σχετίζονται με τα Μαθηματικά .

Από τη δεκαετία του 1980, η διεθνής μαθηματική κοινότητα έγινε μάρτυρας μιας εκθετικής αύξησης των ερευνών που αφορούν τις πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών. Ένα κρίσιμο ερευνητικό θέμα στον τομέα αυτό είναι ο ρόλος που διαδραματίζουν οι πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών όσον αφορά τα Μαθηματικά ή όσον αφορά την επίλυση προβλημάτων και, επίσης, η εικόνα που έχουν σχηματίσει για τον εαυτό τους, όσον αφορά τη δεξιοτεχνία τους στην επίλυση προβλημάτων στα Μαθηματικά (Cobb, 1986). Η ερευνητική βιβλιογραφία για τις πεποιθήσεις αποκαλύπτει μια περιοχή ιδιαίτερης πολυπλοκότητας με την έλλειψη ενός κοινού ορισμού, που οδηγεί σε διαφωνία πάνω στο αν οι πεποιθήσεις είναι εκφράσεις της γνώσης ή ανήκουν στο γνωστικό ή στο συναισθηματικό τομέα (Perry, White, Way, & Southwell, 2005/2006).

Ο Schoenfeld (1985) όρισε το σύστημα πεποιθήσεων του ατόμου ως «την οπτική του για τον κόσμο των Μαθηματικών, το σύνολο των (όχι απαραίτητα συνειδητών) αιτίων που αποδίδει το άτομο για τη στάση του ως προς τον εαυτό του, το περιβάλλον, το θέμα που μελετάει και τα Μαθηματικά» (Καγκουρά, Σπύρου, Ηλία, & Μονογυιού, 2008). Υποστήριξε ότι οι πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών που σχετίζονται με τη φύση των Μαθηματικών εγκαθιδρύουν το ψυχολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν στα Μαθηματικά και, κατά συνέπεια, αυτές οι

πεποιθήσεις διαμορφώνουν τη μαθηματική συμπεριφορά των μαθητών/-τριών. Οι πεποιθήσεις αυτές μπορεί σε πολλές περιπτώσεις να επηρεάσουν πολύ αρνητικά την επίδοση των μαθητών/-τριών στα Μαθηματικά (Shoenfeld, 1985).

Ο McLeod αναφέρει ότι οι πεποιθήσεις έχουν γνωστικό χαρακτήρα από τη φύση τους και εδραιώνονται σε σχετικά μεγάλο διάστημα, σε αντίθεση με τα συναισθήματα που έχουν μικρή γνωστική αξία και είναι δυνατό να εμφανιστούν και να εξαφανιστούν πολύ γρήγορα. Για τον McLeod οι πεποιθήσεις είναι πιο γνωστικές από την φύση τους σε σχέση με τις στάσεις και από τα συναισθήματα, είναι γενικά σταθερές και βιώνονται με χαμηλότερο επίπεδο έντασης σε σχέση με τα συναισθήματα ή τις στάσεις. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι πεποιθήσεις τείνουν να αναπτύσσονται βαθμιαία και ότι οι πολιτιστικοί παράγοντες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξή τους. Τέσσερις κατηγορίες πεποιθήσεων που αναφέρονται από τον ίδιο είναι οι πεποιθήσεις για τα Μαθηματικά, οι πεποιθήσεις για τον εαυτό, οι πεποιθήσεις για την διδασκαλία των Μαθηματικών και οι πεποιθήσεις για το κοινωνικό πλαίσιο (McLeod, 1992).

Κατά την Thompson οι πεποιθήσεις είναι οι ψυχολογικά καταγεγραμμένες αντιλήψεις, τα πιστεύω ή οι προτάσεις για τον κόσμο που θεωρούνται αληθινές. Οι πεποιθήσεις αφορούν περισσότερο την γνωστική πτυχή του ατόμου, γίνονται αισθητές λιγότερο έντονα και είναι πιο δύσκολο να αλλάξουν σε σχέση με τις στάσεις. Οι πεποιθήσεις μπορούν να θεωρηθούν ως το πρίσμα που επηρεάζει την άποψη ενός ατόμου για κάποια πτυχή του κόσμου ή την προδιάθεσή του για δράση. Οι πεποιθήσεις, σε αντίθεση με τις γνώσεις, μπορούν να διατηρούνται με ποικίλους βαθμούς βεβαιότητας και δεν είναι συναινετικές. Οι πεποιθήσεις είναι περισσότερο διανοητικές σε σύγκριση με τα συναισθήματα και τις στάσεις (Thompson, 1992).

Η Schommer διέκρινε τις επιστημονικές πεποιθήσεις σε αφελείς (naive) και εκλεπτυσμένες (sophisticated). Ο διαχωρισμός αυτός βασιζόταν στην παραδοχή ότι οι εκλεπτυσμένες επιστημονικές πεποιθήσεις ενισχύουν υψηλού επιπέδου στρατηγικές μελέτης, κατανόησης ερμηνείας και επίλυσης προβλήματος. Ένα άτομο έχει εκλεπτυσμένες επιστημονικές πεποιθήσεις στο βαθμό που θεωρεί ότι η γνώση είναι διαφοροποιήσιμη και συνεκτική, ότι οικοδομείται ενεργητικά μέσα από διαδικασίες συχνά επίπονες και ότι η ευφυΐα βελτιώνεται. Αφελείς χαρακτηρίζονται οι επιστημονικές πεποιθήσεις ενός ατόμου που θεωρεί τη γνώση ως αναλλοίωτη, άθροισμα μεμονωμένων γεγονότων, που παρέχεται από τους ειδικούς και κάποιος μπορεί να την αποκτήσει είτε άμεσα είτε ποτέ στο βαθμό που είναι ή όχι προικισμένος

(Schommer, 1994). Παρότι οι όροι αυτοί υιοθετήθηκαν από αρκετούς ερευνητές, το γεγονός ότι ο όρος αφελής μεταφέρει μια αρνητική διάθεση, ώθησε τη Muis (2004) να προτείνει τους όρους επωφελείς και μη επωφελείς επιστημονικές πεποιθήσεις (availing και non-availing), με το σκεπτικό ότι οι εκλεπτυσμένες επιστημονικές πεποιθήσεις διευκολύνουν τη μάθηση ενώ οι αφελείς επιστημονικές πεποιθήσεις αποτελούν εμπόδιο (Φίλιππου, Μονογυιού, & Καουρή, 2018). Η ίδια υποστηρίζει ότι οι επιστημολογικές πεποιθήσεις που έχουν επιπτώσεις στη μαθηματική εκπαίδευση περιλαμβάνουν πεποιθήσεις σχετικά με τη φύση των Μαθηματικών ως αρχή, τη φύση του να γνωρίζεις Μαθηματικά, καθώς και την απόκτηση των μαθηματικών γνώσεων και τη χρησιμότητα των Μαθηματικών (Muis, 2004).

Οι πεποιθήσεις μπορούν να οριστούν ως η υποκειμενική γνώση του ατόμου, οι θεωρίες και οι αντιλήψεις του και περιλαμβάνουν οτιδήποτε κάποιος θεωρεί ως αληθινή γνώση, ακόμη κι αν δεν μπορεί να παρέχει πειστικά στοιχεία προκειμένου να αποδείξει κάτι τέτοιο (Pehkonen, 2001). Με αυτή την άποψη φαίνεται να συμφωνούν και οι Φίλιππου και Χρίστου (Φίλιππου & Χρίστου, 2001). Υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις βρίσκονται στο μέσο μιας συνεχούς κλίμακας που στο ένα άκρο της υπάρχει σε έντονο βαθμό η απόλυτη πίστη σε κάτι, ενώ στο άλλο άκρο η πίστη μπορεί να έχει απλώς τη μορφή της ελπίδας ή της προσωπικής εκτίμησης. Οι πεποιθήσεις, δηλαδή, εμπεριέχουν μια γνωστική αλλά και μια υποκειμενική συναισθηματική διάσταση, όμως, δεν επιδέχονται τεκμηρίωση. Απλώς το άτομο που τις διατυπώνει εκφράζει την πίστη του σε κάτι, δίνοντας μια αόριστη αιτιολόγηση, σε αντίθεση με τις «γνώσεις» που είναι αντικειμενικές απόψεις και εμπεριέχουν το στοιχείο της απόδειξης. Ειδικότερα, το σύστημα των προσωπικών πεποιθήσεων του ατόμου για τα Μαθηματικά, επηρεάζει το πώς αυτό προσεγγίζει και το πώς αντιδρά σε διάφορες μαθηματικές καταστάσεις.

Ο Κλαουδάτος (Κλαουδάτος, 1996) αναφέρει ότι «“Συστήματα των πιστεύω” ονομάζουμε την οπτική γωνία με την οποία ένα άτομο αντιμετωπίζει τον κόσμο των Μαθηματικών, τον τρόπο που προσεγγίζει τα Μαθηματικά και τις μαθηματικές δραστηριότητες». Το «σύστημα των πιστεύω» κάθε ατόμου προκύπτει από τις προσωπικές του εμπειρίες, το σύστημα αξιών και την φιλοσοφία του, είναι δηλαδή υποκειμενικό και υποσυνείδητο, υπάρχει έντονη η παρουσία του συναισθήματος και δεν επιδέχεται πλήρη αντικειμενική αξιολόγηση. Ωστόσο η σημασία του είναι μεγάλη, γιατί επηρεάζει σημαντικά την συμπεριφορά του ατόμου. Ειδικά για τα Μαθηματικά τα «πιστεύω» μπορούν να καθορίσουν τις επιλογές προσέγγισης ενός προβλήματος, τις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσουμε ή θα

αποφύγουμε, τον χρόνο που θα αφιερώσουμε και το πόσο επίμονα θα εργαστούμε. Δηλαδή τα «πιστεύω» δημιουργούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται οι γνώσεις, οι ευρετικές και ο έλεγχος των αποφάσεων, η επαλήθευση και γενικά κάθε βήμα προς την επίλυση ενός μαθηματικού προβλήματος. Πολλές φορές μάλιστα επηρεάζουν τις στάσεις και τα συναισθήματα (Κλαουδάτος, 1996).

Από φιλοσοφικής απόψεως, οι πεποιθήσεις γύρω από τη φύση των Μαθηματικών, την ανάπτυξη και τη μάθηση των Μαθηματικών είναι πρωταρχικής σημασίας. Διότι οι πεποιθήσεις για το τι είναι τα Μαθηματικά και τι σημαίνει να μαθαίνω και να γνωρίζω Μαθηματικά είναι καθοριστικές για τον τρόπο εμπλοκής του ατόμου με τα Μαθηματικά, δηλαδή για την ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης και της ικανότητάς του στο αντικείμενο. Έτσι, για παράδειγμα, ένας επιδέξιος λύτης προβλημάτων έχει ένα σφαιρικά αναπτυγμένο, υποστηρικτικό σύστημα πεποιθήσεων, έχοντας αντιμετωπίσει με επιτυχία πολλές καταστάσεις επίλυσης προβλήματος (Καγκουρά, Σπύρου, Ηλία, & Μονογυιού, 2008).

Συνοπτικά καταλήγουμε στο ότι οι στάσεις διαφέρουν από τις πεποιθήσεις, οι οποίες μπορούν να οριστούν ως οι υποκειμενικές γνώσεις, θεωρίες και αντιλήψεις, στις οποίες καταλήγει το άτομο κατά κανόνα ασυνείδητα. Επομένως, οι πεποιθήσεις έχουν και συναισθηματική συνιστώσα και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Η βασική διαφοροποίησή τους από τις στάσεις έγκειται στο γεγονός ότι οι μεν αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις είναι από τη φύση τους περισσότερο αποτέλεσμα γνώσης και εμπειρίας, οικοδομούνται σταδιακά και έχουν σχετική μονιμότητα, ενώ οι στάσεις είναι ισόρροπης συνεπίδρασης γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων και θα μπορούσαν να αλλάξουν ευκολότερα (Φιλίππου & Χρίστου, 2001).

## **1.5. Σημασία της μελέτης των πεποιθήσεων των μαθητών/-τριών**

Οι πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών είναι ένα σημαντικό μέρος της διαδικασίας της μάθησης και μάλιστα φαίνεται να υπάρχει μια κυκλική σχέση μεταξύ τους. Οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών/-τριών είναι πιθανό να συμβάλλουν στις πεποιθήσεις τους για το τι σημαίνει να μαθαίνουν Μαθηματικά. Παράλληλα, οι πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών για



Μαθηματικά είναι πιθανό να επηρεάσουν τον τρόπο που οι μαθητές/-τριες θα προσεγγίσουν νέες μαθηματικές εμπειρίες (Nicolaidou & Philiprou, 2002). Σύμφωνα με τα Standards του NCTM, «οι πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών ασκούν ισχυρή επιρροή σχετικά με την αξιολόγηση από τους ίδιους της δικής τους ικανότητας, της προθυμίας τους να συμμετέχουν σε μαθηματικές εργασίες, και της ολικής τους μαθηματικής διάθεσης». Η αξιολόγηση των πεποιθήσεων των μαθητών/-τριών για τα Μαθηματικά είναι ένα σημαντικό συστατικό της συνολικής αξιολόγησης των μαθηματικών γνώσεων των μαθητών/-τριών (NCTM, 1989).

Το σύνολο των πεποιθήσεων ενός ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να φτάσει σε κάποιο επιθυμητό αποτέλεσμα ονομάζεται αυτοπεποίθηση. Τη σημασία της αυτοπεποίθησης στην εκπαίδευση ανέφερε ο Bandura στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Σύμφωνα με αυτόν, οι μαθητές/-τριες που δεν αισθάνονται σιγουριά αλλά έχουν αμφιβολίες για τις ικανότητές τους στη μάθηση θεωρούνται άτομα με χαμηλή αυτοπεποίθηση και ως εκ τούτου παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση. Αντίθετα, μαθητές/-τριες που είναι σίγουροι για την ικανότητά τους στη μάθηση, έχουν την αίσθηση ισχυρής αυτοπεποίθησης και παρουσιάζουν υψηλές σχολικές επιδόσεις. Στην περίπτωση των Μαθηματικών, οι μαθητές/-τριες που πιστεύουν ότι είναι δυνατοί στα Μαθηματικά, πως μπορούν να επιλύουν προβλήματα και να διαμορφώνουν το γνωστικό, αξιακό και συμπεριφοριστικό τους επίπεδο απέναντι στο μάθημα των Μαθηματικών, έχουν και ισχυρή αυτοπεποίθηση για τα Μαθηματικά (Thompson, 1992).

Η σχέση αυτοπεποίθησης και επίδοσης είναι αμφίδρομη. Σύμφωνα με τον Phillip, όταν τα παιδιά τα πάνε καλά στα Μαθηματικά, προσπαθούν ακόμα περισσότερο και επιμένουν να επιτύχουν τους στόχους του μαθήματος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα καλύτερη επίδοση και υψηλότερη αυτοπεποίθηση στα Μαθηματικά. Το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει όταν τα παιδιά δεν τα πάνε καλά στα Μαθηματικά. Δηλαδή, απογοητεύονται και δεν προσπαθούν καθόλου, με αποτέλεσμα χαμηλότερη αυτοπεποίθηση και χαμηλότερη επίδοση στα Μαθηματικά (Phillip, 2007).

Η Solomon αναφέρει ότι η γνωστική ανάπτυξη είναι η προοδευτική κοινωνικοποίηση των επιχειρημάτων του παιδιού. Κάθε στιγμή της μαθηματικής επικοινωνίας περιλαμβάνει όχι μόνο τη σημασία των μαθηματικών εννοιών και σχέσεων, αλλά και τα διαπροσωπικά νοήματα, τις στάσεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων (Καφούση & Χαβιάρης, 2013).

Ο Lester ισχυρίζεται ότι οι πεποιθήσεις που τρέφει ένα άτομο τόσο για τον εαυτό του όσο και για τα Μαθηματικά, παίζουν πρωτεύοντα ρόλο, πολλές φορές καθοριστικό, στην συμπεριφορά του μαθητή όταν του ανατεθεί κάποια μαθηματική δραστηριότητα. Ο Beswick αναφέρει ότι οι πεποιθήσεις και η δράση αναπτύσσονται μαζί και αλληλοεπηρεάζονται, αφού είναι διαλογικά συνδεδεμένες (Perry, White, Way, & Southwell, 2005/2006).

Οι πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών σχετικά με Μαθηματικά εκδηλώνονται μέσα στην τάξη από το εάν και πώς θέτουν ερωτήματα και απαντούν σε ερωτήσεις, επιλύουν προβλήματα και προσεγγίζουν νέες μαθηματικές διεργασίες. Η αξιολόγηση των πεποιθήσεων των μαθητών/-τριών για τα Μαθηματικά μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν ένα κατάλληλο πλάνο διδασκαλίας αλλά και τη δομή του περιβάλλοντος στην τάξη ώστε να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες να αναπτύξουν πιο «αποτελεσματικές» πεποιθήσεις για την θετική εξέλιξη της μαθηματικής τους διαδρομής (NCTM, 1989).

Ο Jensen αναφέρει ότι ο πρωταρχικός σκοπός της διδασκαλίας των Μαθηματικών είναι να βοηθήσει τους/τις μαθητές/-τριες να καλλιεργήσουν την ιδέα ότι μπορούν να πετύχουν στα Μαθηματικά. Το συμπέρασμα που βγήκε μετά από μακροχρόνιες έρευνες είναι ότι η μάθηση των Μαθηματικών φαίνεται να σχετίζεται με τα συστήματα των πιστεύω, των συναισθημάτων και των αντιλήψεων. Σύμφωνα με τον ίδιο, «η αυτοπεποίθηση ως προς την μάθηση των Μαθηματικών, η μαθηματικοφοβία κ.τ.λ. είναι κάποιες από τις αιτίες επιτυχίας ή αποτυχίας, ακόμα και της μαθησιακής ανικανότητας».

Η σημασία μελέτης των πεποιθήσεων πηγάζει από το γεγονός ότι επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά του ατόμου. Η ανάληψη, δηλαδή, συγκεκριμένης δράσης προς επίτευξη προσωπικών στόχων υπηρετείται κατά κανόνα από τα πιστεύω του ατόμου. Η μελέτη των επιστημολογικών πεποιθήσεων των μαθητών/-τριών βοηθάει τους/τις ερευνητές/-τριες να κατανοήσουν καλύτερα την προέλευση, τη δομή και τις πολλαπλές επιπτώσεις του τομέα αυτού στη μαθησιακή διαδικασία (Δημητρούλακη, 2009).

Οι πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών για τις δυνατότητές τους διαμορφώνονται όχι μόνο από την φοίτησή τους στο σχολείο, αλλά ταυτόχρονα και από το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Η αυτοϊδέα που σχηματίζει ο/η μαθητής/-τρια, είναι το απόσταγμα των αντιλήψεων και των αξιολογήσεων ατόμων που αυτός θεωρεί σημαντικά.

Τέτοια άτομα, συνήθως, είναι οι γονείς του, αρχικά, οι δάσκαλοί/-ες του και οι συμμαθητές/-τριες του μετέπειτα.

## 1.6. Γονική εμπλοκή στη μάθηση των Μαθηματικών

Η οικογένεια είναι ο πρώτος φορέας διαπαιδαγώγησης, και μάλιστα αποκλειστικός για τα πρώτα χρόνια ζωής ενός παιδιού. Το σχολείο έρχεται μεταγενέστερα και αποτελεί τον επίσημο φορέα εκπαίδευσης, ο οποίος παρέχει ακαδημαϊκές γνώσεις με βάση το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα, που ισχύει για όλους τους/τις μαθητές/-τριες της χώρας. Η μελέτη της αλληλεπίδρασης σχολείου - οικογένειας όσον αφορά στη μαθηματική εκπαίδευση και στον τρόπο σύνδεσης των σχολικών Μαθηματικών (school Mathematics) και των Μαθηματικών στο σπίτι (home Mathematics) αποτελεί νέο πεδίο έρευνας στο πεδίο της Διδακτικής των Μαθηματικών (Καφούση & Χαβιάρης, 2013).

Η σχέση σχολείου - οικογένειας αντιμετωπίστηκε αρχικά με δυσπιστία. Τη δεκαετία του '60, με την είσοδο των μοντέρνων Μαθηματικών, οι γονείς αντιμετωπίστηκαν αρχικά ως «εμπόδια» στην προσπάθεια βελτίωσης της μαθηματικής εκπαίδευσης, καθώς θεωρήθηκε ότι δε διέθεταν τις απαιτούμενες γνώσεις για να εμπλακούν. Αργότερα, στη δεκαετία του '80, άρχισε να αναγνωρίζεται η σπουδαιότητα της γονικής εμπλοκής στη μάθηση των Μαθηματικών, αφού η μαθηματική συμπεριφορά των μαθητών/-τριών συνδιαμορφώνεται και έξω από το σχολείο και κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον (Καφούση & Χαβιάρης, 2013).

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους αναγνωρίζεται πλέον ως σημαντικότερος παράγοντας για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μάθησης των παιδιών τους. Οι γονείς μπορούν με τις πράξεις και τις παραλείψεις τους, με τις βαθύτερες αντιλήψεις και στάσεις τους να ενισχύσουν ή να αποδυναμώσουν τις προσπάθειες που καταβάλουν τα παιδιά τους να γνωρίσουν, να μάθουν, να κατακτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες (Λεμονίδης, Μαρκαδάς, & Τσακίριδου, 2017). Σήμερα είναι καθολικά αποδεκτό ότι οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της μαθηματικής εμπειρίας του παιδιού και της επιτυχίας του στο μάθημα αυτό (Ντζιαχρήστος & Καφούση, 2003).

Ο όρος γονική ή γονεϊκή εμπλοκή, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, συμπεριλαμβάνει όλες τις συμπεριφορές των γονέων που έχουν αντίκτυπο στη σχολική επίδοση των παιδιών τους

και στοχεύουν στη βελτίωσή της, όπως επίσης ενδυναμώνουν την επικοινωνία οικογένειας-σχολείου. Αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να ξεκινούν με πρωτοβουλία είτε του σχολείου είτε του γονέα και περιλαμβάνουν τόσο τις δραστηριότητες στο σπίτι, στο σχολείο όσο και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Πρόιου, 2016).

Η γονική εμπλοκή στη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών διακρίνεται σε έμμεση και άμεση. Η έμμεση εμπλοκή περιλαμβάνει τις προσδοκίες της οικογένειας για τη μαθηματική επίδοση του παιδιού, την ενθάρρυνση των παιδιών, τις στάσεις των γονέων απέναντι στα Μαθηματικά, καθώς και την ευρύτερη υποστήριξη μέσω επιλογών βιβλίων (ή άλλων μέσων) ή επαγγελματικού προσανατολισμού. Η άμεση εμπλοκή σχετίζεται με την αλληλεπίδραση των γονέων με τα παιδιά τους κατά τη σχολική εργασία Μαθηματικών που δίνεται για το σπίτι (για παράδειγμα, οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να υπερβούν μια δυσκολία σε μια τέτοια εργασία), καθώς και με μαθηματικές δραστηριότητες της οικογένειας (άτυπες ή τυπικές) (Μούτσιος-Ρέντζος, Χαβιάρης, & Καφούση, 2014).

Σχετικά με την έμμεση γονική εμπλοκή, έρευνες δείχνουν ότι οι αντιλήψεις των γονέων για την αξία της μαθηματικής γνώσης επηρεάζουν τη στάση των παιδιών τους για τα Μαθηματικά (Yee, 1986), ενώ η στάση των γονέων για τα Μαθηματικά επηρεάζει το εύρος των γνώσεων που αποκτά ένα παιδί στο σπίτι, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Young-Loveridge, 1989). Επιπροσθέτως, οι υψηλές προσδοκίες των γονέων για την επίδοση των παιδιών τους στα Μαθηματικά φαίνεται να επηρεάζουν θετικά την επίδοση και την αυτοεκτίμησή τους (Jacobs & Bleeker, 2004· Wang, 2004). Σχετικά με την ευρύτερη υποστήριξη από την οικογένεια, όπως ο αριθμός των βιβλίων, καταγράφεται θετική επιρροή στην επίδοση των μαθητών/-τριών (Hyde et al., 2006· Wang, 2004) (Μούτσιος-Ρέντζος, Χαβιάρης, & Καφούση, 2014).

Σχετικά με την άμεση γονική εμπλοκή, η ποιότητα της συνεργασίας γονέων-παιδιών φαίνεται να καθορίζει την αποτελεσματικότητα της γονικής εμπλοκής κατά την εργασία στο σπίτι (Hyde et al., 2006). Στη χώρα μας οι περισσότεροι γονείς αφιερώνουν αρκετό χρόνο με τα παιδιά τους στα σχολικά Μαθηματικά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, περισσότερο από το χρόνο που αφιερώνουν για τα άλλα μαθήματα (Δεσλή & Σαραήογλου, 2009· Καφούση & Ντζιαχρήστος, 2003· Χασάπης & Ζαχάρος, 2009), αν και διεθνείς έρευνες δείχνουν ότι ο χρόνος

ενασχόλησης των γονέων δε φαίνεται να σχετίζεται με την επίδοση των παιδιών (Pezdek, Berry & Renno, 2002) (Μούτσιος-Ρέντζος, Χαβιάρης, & Καφούση, 2014).

Η γονική εμπλοκή στη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους φαίνεται πως μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία του. Όσο πιο μικρό είναι το παιδί τους τόσο πιο ενεργή είναι η ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση του. Προφανώς αυτό οφείλεται στον προστατευτισμό που επιδεικνύουν οι γονείς όταν τα παιδιά είναι πιο μικρά και δεν έχουν πλήρως αυτονομηθεί καθώς και στην αδυναμία των γονέων να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις των μεγαλύτερων τάξεων, αφού και το γνωστικό επίπεδο ανεβαίνει και τα διδακτικά αντικείμενα εξειδικεύονται (Λεμονίδης, Μαρκαδάς, & Τσακνίδου, 2017).

Σύμφωνα με έρευνα της Lareau σε σχολεία της Αμερικής (Lareau, 2000), ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη γονική εμπλοκή στη μάθηση φαίνεται να είναι το φύλο του γονέα. Ενώ, παραδοσιακά, η μητέρα είναι αυτή που αναλαμβάνει την επίβλεψη των παιδιών στις σχολικές τους υποχρεώσεις αλλά και τη διαπαιδαγώγησή τους στο οικογενειακό περιβάλλον, εξαίρεση αποτελούν οι θετικές επιστήμες και τα Μαθηματικά. Ανάλογη με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, και κυρίως της μητέρας, είναι και η γονική εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης. Γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αδυνατούν να βοηθήσουν το παιδί τους στις ασκήσεις που έχει για το σπίτι, ενώ γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο δεν διστάζουν να εκφέρουν άποψη για τη διδασκαλία ακόμα και αντίθετη με αυτή του εκπαιδευτικού (Lareau, 2000).

Οι Cao, Bishop και Forgasz σε έρευνα που πραγματοποίησαν το 2006 σε μαθητές/-τριες στην Κίνα και στην Αυστραλία διαπίστωσαν ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις για την έμμεση και την άμεση γονική εμπλοκή στη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών ανάλογα με την ηλικία των μαθητών/-τριών, τη χώρα και την πολιτισμική τους ταυτότητα. Πιο συγκεκριμένα, η γονική επιρροή, όπως την αντιλαμβάνονταν οι ίδιοι/-ες οι μαθητές/-τριες ήταν λιγότερο έντονη καθώς αυξανόταν η ηλικία τους. Επίσης, στην Κίνα η γονική επιρροή ήταν εντονότερη από ότι στην Αυστραλία όσον αφορά στην ενθάρρυνση που δέχονταν οι μαθητές/-τριες από τους γονείς τους, αλλά και όσον αφορά στις προσδοκίες των γονέων τους για καλύτερη επίδοση στα Μαθηματικά. Οι μαθητές/-τριες στην Κίνα και όσοι μιλούσαν την κινεζική γλώσσα ή άλλες γλώσσες στην Αυστραλία δήλωσαν ότι δέχονταν μεγαλύτερη

ενθάρρυνση από τους γονείς τους σε σχέση με τους μαθητές/-τριες που μιλούσαν Αγγλικά στην Αυστραλία. Ακόμα, οι μαθητές/-τριες στην Κίνα δήλωσαν ότι οι γονείς τους είχαν μεγάλες προσδοκίες για την επίδοσή τους στο μάθημα των Μαθηματικών σε αντίθεση με τους μαθητές/-τριες που μιλούσαν την κινεζική γλώσσα στην Αυστραλία (Καφούση & Χαβιάρης, 2013).

Η πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/-τριών και των γονέων τους επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται μεταξύ τους και επικοινωνούν με το σχολείο. Οι Abreu, Cline και Shamsi το 2002 μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς στηρίζουν τις μεταβάσεις των παιδιών τους ανάμεσα στα σχολικά Μαθηματικά και τα Μαθηματικά στο σπίτι. Με τον όρο μετάβαση περιγράφεται η παράλληλη συμμετοχή του ατόμου σε κοινωνικές μαθηματικές πρακτικές σε πολλά διαφορετικά πλαίσια. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας αυτής οι μαθητές/-τριες αναφέρθηκαν στις διαφορές που υπήρχαν στη βοήθεια του γονέα στο σπίτι σε σχέση με τη βοήθεια του δασκάλου. Οι προτιμήσεις των παιδιών σε συγκεκριμένες πρακτικές αποκάλυψαν διαφορετικούς παράγοντες που τις επηρεάζουν: α) γνωστικούς, β) γλωσσικούς και γ) παράγοντες που συσχετίζονται με την εγκυρότητα και την αξία των πρακτικών. Στην ίδια έρευνα οι τοποθετήσεις των γονέων για τη συμμετοχή τους στη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών τους διαφοροποιήθηκε ανάλογα με την εθνικότητα. Οι διαφοροποιήσεις στις δύο ομάδες αφορούσε τόσο στις μαθηματικές έννοιες που θεωρούσαν ότι η οικογένεια είναι υπεύθυνη να διδάξει, όσο και στα πρόσωπα της οικογένειας που εμπλέκονται στη βοήθεια των μαθητών/-τριών (Καφούση & Χαβιάρης, 2013).

Η Crafter (2012) μελέτησε τις πηγές πληροφόρησης (resources) που χρησιμοποιούν οι γονείς για να κατανοήσουν τη μαθηματική επίδοση των παιδιών τους. Με τον όρο πηγή πληροφόρησης εννοείται ο τρόπος με τον οποίο το υποκείμενο είναι ταυτόχρονα και αναζητητής και δημιουργός νοημάτων. Επιπλέον, δίνει πληροφορίες στο γονέα για να στηριχτεί σε περίπτωση ανάγκης για υποστήριξη και βοήθεια στο παιδί του, όπως ένα βιβλίο οδηγιών. Οι πηγές πληροφόρησης τις οποίες αξιοποιούν οι γονείς κατά την ενασχόλησή τους με τη μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών τους δεν ερμηνεύονται από όλους με τον ίδιο τρόπο, καθώς αυτές υπόκεινται σε επεξεργασία από τα πολιτισμικά μοντέλα του κάθε γονέα. Τα πολιτισμικά μοντέλα, ως μορφή κατασκευής προτύπων, βοηθούν κάποιον να ταξινομεί τις εμπειρίες του, είναι πλαισιοθετημένα, δεν έχουν γενικό ή ειδικό χαρακτήρα, αλλά σχετίζονται με τις εμπειρίες και το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε ατόμου. Όταν οι γονείς έρχονται αντιμέτωποι με μια νέα εμπειρία, σχεδιάζουν τη δράση τους με βάση ένα προϋπάρχον πολιτισμικό μοντέλο, το οποίο

ενδέχεται και να τροποποιήσουν εξαιτίας αυτής της νέας εμπειρίας (Καφούση & Χαβιάρης, 2013).

## 1.7. Σκοπός της έρευνας

Μελετώντας τη βιβλιογραφία βρέθηκε ότι υπάρχουν πολλές έρευνες που αφορούν τη γονική εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης, τόσο για τα Μαθηματικά όσο και για τα άλλα σχολικά μαθήματα. Σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της οικογένειας επηρεάζει τη γονική συμμετοχή. Επίσης, τα τελευταία χρόνια αρκετοί ερευνητές έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη μελέτη του πώς οι ίδιοι οι μαθητές/-τριες βιώνουν τη γονική εμπλοκή στα Μαθηματικά.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη των πεποιθήσεων των μαθητών/-τριών των δημοτικών σχολείων του Αρμενικού Κυανού Σταυρού στην Αθήνα.

Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν κάποια στοιχεία από την ιστορία των Αρμενίων και το πώς έφτασαν να υπάρχουν αυτά τα σχολεία στον ελλαδικό χώρο, καθώς η ιστορία τους τεκμηριώνει και την επιλογή τους.

## Κεφάλαιο 2

### Η ιστορία των Αρμενίων

Η Αρμενία είναι μια χώρα της Ευρασίας που βρίσκεται στο νότιο Καύκασο, ανάμεσα στη Μαύρη και στην Κασπία Θάλασσα. Συνορεύει δυτικά με την Τουρκία, βόρεια με τη Γεωργία, ανατολικά με το Αζερμπαϊτζάν και νότια με το Ιράν. Πρόκειται για μια χώρα με εξαιρετική γεωπολιτική θέση, καθώς βρίσκεται ανάμεσα στην Ανατολική Ευρώπη και την Ασία.

Το Βασίλειο της Αρμενίας ήταν το πρώτο επίσημο κράτος που υιοθέτησε το χριστιανισμό ως κύρια θρησκεία στις αρχές του 4<sup>ου</sup> αιώνα. Η σύγχρονη Δημοκρατία της Αρμενίας είναι, σύμφωνα με το Σύνταγμά της, κοσμικό κράτος, αν και η χριστιανική παράδοση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ιστορική και εθνική ταυτότητα του αρμενικού λαού.

Το όνομα της χώρας στην αρμενική γλώσσα είναι Χαγιαστάν. Προέρχεται από τον Χάικ, μυθικό γενάρχη των Αρμενίων και δισέγγονο του Νώε, και την ιρανική κατάληξη «-σταν», που σημαίνει τόπος ή χώρα. Το εξώνυμο Αρμενία συναντάται για πρώτη φορά το 515π.Χ. ως «Αρμίνα» στην επιγραφή του Μπεχιστούν, η οποία είναι γραμμένη στα αρχαία περσικά. Την ίδια χρονική περίοδο απαντάται το όνομα Αρμενία και σε αρχαία ελληνικά κείμενα που αποδίδονται στον Εκαταίο το Μιλήσιο. Αναφορά στους Αρμένιους γίνεται και από τον Ηρόδοτο, αλλά και από τον Ξενοφώντα στην περιγραφή της εκστρατείας του Μεγάλου Αλεξάνδρου εναντίον των Περσών.

Οι Αρμένιοι κατάγονται από αρχαίες φυλές που κατοικούσαν στην Ανατολική Μικρά Ασία ήδη από τα προϊστορικά χρόνια. Ανάλογα με τη χρονική περίοδο το Βασίλειο της Αρμενίας άλλοτε ήταν ανεξάρτητο και άλλοτε αποτελούσε προτεκτοράτο ισχυρότερων αυτοκρατοριών. Η στρατηγική θέση της Αρμενίας προκάλεσε ανά τους αιώνες την εισβολή στα εδάφη της πολλών λαών, όπως οι Ασσύριοι, οι Έλληνες, οι Ρωμαίοι, οι Βυζαντινοί, οι Άραβες, οι Μογγόλοι, οι Πέρσες, οι Οθωμανοί και οι Ρώσοι (Hovannisian, 2000). Την περίοδο κατά την οποία βρισκόταν υπό ρωμαϊκή κυριαρχία η Αρμενία θα αποτελέσει μεγάλη δύναμη και θα μετατραπεί σε επαρχία το 114μ.Χ. Μετά την κατάρρευσή του το 428μ.Χ. το μεγαλύτερο μέρος του Βασιλείου ενσωματώθηκε στην Περσική Αυτοκρατορία των Σασσανιδών. Οι Χριστιανοί Αρμένιοι μετά από την ηρωική μάχη του Βαρτανάτς θα διατηρήσουν τη θρησκευτική τους



ελευθερία και θα κερδίσουν ένα καθεστώς αυτονομίας. Παράλληλα, ένα μεγάλο τμήμα του Βασιλείου ενσωματώθηκε στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία και χωρίστηκε σε τέσσερα θέματα από τον Ιουστινιανό (Χασιώτης, 1999). Δεν είναι λίγοι μάλιστα οι ερευνητές που αναφέρουν ως Αρμένιους τους αυτοκράτορες Μαυρίκιο (582-602), Λέοντα Ε' (813-820) και Βασίλειο Α' (867-886) (Μαλιγκούδης, 2000).

Η κατάκτηση από τους Άραβες μετέτρεψε την Αρμενία σε εμιράτο στο οποίο επιστράφηκαν τα εδάφη που είχε προτού αποτελέσει τμήμα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Το νέο Βασίλειο διατηρήθηκε μέχρι το 1045μ.Χ. όταν η Βυζαντινή Αυτοκρατορία κατέκτησε ξανά όλα τα εδάφη του Βασιλείου. Η κατοχή των Βυζαντινών υπήρξε σύντομη καθώς το 1064μ.Χ. εμφανίστηκαν οι Σελτζούκοι Τούρκοι και κατέλαβαν καίρια σημεία της Αρμενίας. Μετά τη μάχη στο Ματζικέρτ το 1071μ.Χ. οι νέοι κατακτητές ίδρυσαν στα εδάφη της Αρμενίας την Αυτοκρατορία των Σελτζούκων. Κάποιοι κάτοικοι κατάφεραν να ξεφύγουν και μαζί με το βασιλιά τους, Ρουπέν Α', κατέφυγαν στην Ταρσό της Κιλικίας και λίγο αργότερα ίδρυσαν στην περιοχή το Αρμενικό Βασίλειο της Κιλικίας.

Κατά τη δεκαετία του 1230 οι Μογγόλοι κατέκτησαν τα εδάφη της Αρμενίας και ακολούθησαν εισβολές και από άλλες φυλές της Κεντρικής Ασίας. Η Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Οθωμανούς Τούρκους το 1453 θα σημάνει μια εποχή συνεχούς διαμελισμού της Αρμενίας. Ως το 19<sup>ο</sup> αιώνα η αρμενική κοινότητα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ήταν γνωστή ως «πιστό έθνος». Οι Αρμένιοι απολάμβαναν σχετικά μεγάλη αυτονομία και ζούσαν σε σχετική αρμονία με τις άλλες εθνοτικές ομάδες της Αυτοκρατορίας. Υπήρξαν όμως και θύματα διακρίσεων, δεδομένου ότι ήταν χριστιανοί που ζούσαν σε ένα αυστηρά μουσουλμανικό κοινωνικό σύστημα (Νικολάου, 2010).

Ο πολυτάραχος 19<sup>ος</sup> αιώνας και οι αρχές του 20<sup>ου</sup> θα σφραγίσουν την αρμενική ιστορία με μελανά σημάδια. Μετά τη συνθήκη της Αδριανούπολης (1828) και τους Ρωσοτουρκικούς πολέμους (1853-56 και 1877-78) η Ρωσία θα προσαρτήσει μεγάλα τμήματα του αρμενικού εδάφους, ενώ η Τουρκία κυριαρχεί στο μεγαλύτερο μέρος της χώρας. Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα η υπό οθωμανική κυριαρχία αρμενική κοινότητα αντιμετώπισε ολοκληρωτική οικονομική και κοινωνική αποσύνθεση. Η Οθωμανική κυβέρνηση είχε ως γενική αρχή να ξεπληρώνει τα χρέη της προς την Ευρώπη ασκώντας πολιτικές πιέσεις στους Αρμένιους της Ανατολίας, αυξάνοντας τους φόρους κυρίως στους αγρότες. Οι Αρμένιοι στράφηκαν στις Μεγάλες Δυνάμεις με τις

οποίες η Οθωμανική κυβέρνηση είχε στενές σχέσεις. Πολλοί Αρμένιοι ήλπιζαν στη διεθνή βοήθεια, είτε μέσω της ρωσικής ισχύος είτε μέσω της βρετανικής επιρροής. Ο Βρετανός Πρωθυπουργός εξανέμισε τις ελπίδες των Αρμενίων θεωρώντας ότι θα επωφεληθούν οι Ρώσοι στην περιοχή. Το άρθρο 61 της Συνθήκης του Βερολίνου του 1878 έθετε μια ασαφή μόνο υποχρέωση να προστατευθούν οι Αρμένιοι από την τουρκική κακοδιοίκηση. Η Αρμενία παρέμεινε διαμελισμένη ανάμεσα στη ρωσική και στην οθωμανική αυτοκρατορία (Αγαμπατιάν, 2002).

Πριν την έναρξη του Α' Παγκοσμίου Πολέμου το Κίνημα των Νεότουρκων πρωταγωνιστεί στην Ανατολή. Οι ελπίδες που έτρεφαν οι Αρμένιοι για μια καλύτερη συμβίωση με τους Τούρκους στα πρώτα «φιλελεύθερα» βήματα της νεοτουρκικής τάξης αποδείχθηκαν φρούδες. Οι Αρμένιοι θεωρήθηκαν «προδότες» με σκοπό να λυθεί το αρμενικό ζήτημα μια για πάντα (Hovannisian, 2000).

Στις 24 και 25 Απριλίου 1915 μεγάλος αριθμός Αρμενίων πολιτικών, θρησκευτικών και πνευματικών ηγετών της Κωνσταντινούπολης συλλαμβάνεται και φονεύεται στα βάθη της Ανατολίας. Στόχος είναι να παραμείνει ο αρμενικός λαός χωρίς πνευματική και πολιτική ηγεσία. Από εκεί και έπειτα και για περίπου ένα χρόνο μετά, η Γενοκτονία παίρνει τεράστιες διαστάσεις με σκοπό τον αφανισμό του αρμενικού στοιχείου. Υπολογίζεται ότι από τους 1.845.450 Αρμένιους της οθωμανικής επικράτειας σώθηκαν μόνο 600.000. Στις αρμενικές επαρχίες της Ανατολίας στρατολογούνται και στη συνέχεια αποπλίζονται και εκτελούνται όλοι οι άντρες μεταξύ 15 και 62 ετών. Οι άμαχοι και οι γυναίκες διώκονται από τις προγονικές τους εστίες και στέλνονται σε πορείες θανάτου στις ερήμους της Συρίας. Καθοδόν δέχονται τις επιθέσεις του τακτικού στρατού αλλά και των άτακτων νομάδων Κούρδων. Οι σφαγές, οι βιασμοί, οι δολοφονίες και οι ληστείες συνθέτουν ένα τραγικό σκηνικό και στοιχειοθετούν την πρώτη Γενοκτονία του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Χασιώτης, 1999).

Μετά την Επανάσταση των Μπολσεβίκων το 1917 η Ρωσία αποσύρθηκε από τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και άφησε τους καυκασιανούς λαούς στο έλεος των τουρκικών στρατευμάτων και των Γερμανών συμμάχων τους. Το Μάιο του 1918 οι Αρμένιοι απέκρουσαν την τουρκική επίθεση και στις 28 του ίδιου μήνα ανακήρυξαν την ανεξαρτησία τους. Οι οικονομικές συνθήκες όμως του νεοσύστατου κράτους ήταν σε άθλια κατάσταση. Η ανεξαρτησία της Αρμενίας αναγνωρίστηκε με τη Συνθήκη των Σεβρών το 1920. Το Σεπτέμβρη

του ίδιου χρόνου η Αρμενία δέχτηκε ταυτόχρονη επίθεση από τους Τούρκους και τους μπολσεβίκους. Μην έχοντας τη δύναμη να αμυνθεί, η αρμενική κυβέρνηση αποφάσισε να παραδοθεί ειρηνικά στους μπολσεβίκους και να ενσωματωθεί στη Σοβιετική Ένωση (Αγαμπατιάν, 2002).

Με τη Μικρασιατική Καταστροφή και τον ερχομό των Ελλήνων προσφύγων, χιλιάδες Αρμένιοι από τη Μικρά Ασία και την Κιλικία βρίσκουν καταφύγιο στην Ελλάδα. Ο αρμενικός πληθυσμός που φτάνει στην Ελλάδα ανέρχεται στις 80.000 άτομα. Ένα μέρος αυτών θα διοχετευτεί σε άλλες χώρες, όπου θα δημιουργήσει παροικίες και θα συγκροτήσει σταδιακά τη μεγάλη αρμενική Διασπορά. Μετά το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πολέμου θα ξεκινήσει η παλιννόστηση των Αρμενίων, η *perkahit*. Το 9,2% του αρμενικού πληθυσμού της Διασποράς θα επιστρέψει στη Σοβιετική Αρμενία (Νικολάου, 2010).

Το 1991 η Σοβιετική Ένωση διαλύθηκε και η Αρμενία έγινε ξανά ανεξάρτητο κράτος. Τα πρώτα χρόνια σηματοδεύτηκαν από οικονομικές δυσκολίες, αποτέλεσμα κυρίως του πολέμου με το Αζερμπαϊτζάν για τα εδάφη του Καραμπάχ. Ο πόλεμος με τους Αζέρους τελείωσε νικηφόρα για τους Αρμένιους του Καραμπάχ το 1994, ύστερα από επίμονες διπλωματικές προσπάθειες των Ρώσων. Από τότε διεξάγονται ειρηνευτικές συνομιλίες με τη μεσολάβηση του Οργανισμού για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη. Το διοικητικό καθεστώς του Καραμπάχ δεν έχει καθοριστεί με σαφήνεια ακόμη (Νικολάου, 2010).

Δυστυχώς μέχρι και σήμερα οι Αρμένιοι του Αρτσάχ, όπως λέγεται η περιοχή από τους κατοίκους της, δέχονται συνεχείς επιθέσεις από τους Αζέρους με την υποκίνηση της Τουρκίας. Μόλις πριν λίγες μέρες αναγκάστηκαν να εκχωρήσουν εδάφη μετά από Συνθήκη Ειρήνης που υποχρεώθηκαν να υπογράψουν οι Αρμένιοι με τους Αζέρους, τους Ρώσους και τους Τούρκους.

## **2.1. Οι Αρμένιοι στην Ελλάδα**

Ήδη από τα πρώτα χρόνια της Τουρκοκρατίας κάποιοι Αρμένιοι είχαν μεταφερθεί στον ελλαδικό χώρο, κυρίως για επαγγελματικούς και οικονομικούς λόγους. Το σημαντικότερο κύμα προσφύγων, όμως, κατέφθασε στην Ελλάδα μετά τη Γενοκτονία και τη Μικρασιατική Καταστροφή. Οι περισσότεροι πρόσφυγες και κυρίως τα ορφανά παιδιά που σώθηκαν προωθήθηκαν σε άλλες χώρες, με αποτέλεσμα ο προσφυγικός πληθυσμός των Αρμενίων στη

χώρα μας να μειωθεί. Οι περιοχές που εγκαταστάθηκαν οι Αρμένιοι δεν διαφέρουν από αυτές των Ελλήνων προσφύγων της Μικράς Ασίας. Αρχικά εγκαθίστανται σε νησιωτικές περιοχές και αργότερα διοχετεύονται στα αστικά κέντρα. Η εγκατάστασή τους σε αγροτικές περιοχές αποκλείστηκε, αφού όλη η διαθέσιμη γη είχε ήδη μοιραστεί στους Έλληνες πρόσφυγες αγρότες (Νικολάου, 2010).

Κύριος στόχος από την πρώτη στιγμή που εγκαταστάθηκαν ήταν η δημιουργία σχολείου. Ο κλήρος και οι λαϊκοί εκπρόσωποι της κοινότητας αναλάμβαναν ουσιαστικά την ευθύνη για τη λειτουργία των σχολείων, των οικοτροφείων και όλων των οργανισμών κοινής ωφέλειας. Στις περιοχές των Αθηνών, Πειραιά και Θεσσαλονίκης εμφανίζονται σχολεία με νόμιμη άδεια, ιδιωτικά, τα οποία ακολουθούσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας. Η διδασκαλία κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας στηριζόταν πρωτίστως στον εφημέριο της κοινότητας. Άλλωστε τα πρώτα σχολεία στεγάζονταν σε οικήματα κοντά στις εκκλησίες ή ακόμα και μέσα σε αυτές. Με την πάροδο του χρόνου οι παρειακές φρόντιζαν να εξασφαλίσουν μόνιμο χώρο εγκατάστασης και λειτουργίας των σχολείων. Έρανοι, εισφορές και έκτατες χορηγίες από ομοεθνείς ήταν οι βασικοί πόροι συντήρησης του αρμενικού σχολείου. Η προσπάθεια αυτή συντονιζόταν άλλοτε από τις μητροπόλεις, άλλοτε από φιλανθρωπικές οργανώσεις και άλλοτε από τις τοπικές κοινότητες.

Το 1924 ιδρύεται ο Αρμενικός Κυανούς Σταυρός, μια φιλανθρωπική, μη κερδοσκοπική, εθελοντική γυναικεία οργάνωση. Σκοπό έχει την κοινωνική πρόνοια, την ευημερία και την κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη της αρμενικής κοινότητας. Ανάμεσα στις πολλαπλές ενέργειες για προσφορά βοήθειας στην κοινότητα συγκαταλέγεται και η ενίσχυση των σχολείων.

Το 1936, επί κυβέρνησης Μεταξά, αναστέλλεται η λειτουργία των αρμενικών σχολείων. Έπειτα όμως από πιέσεις που άσκησαν οι φορείς της αρμενικής κοινότητας στο Υπουργείο Παιδείας, επιτράπηκε η διδασκαλία της αρμενικής γλώσσας. Κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου και του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, το οικονομικό βάρος της εκπαίδευσης ήταν δυσβάστακτο για την ελληνική παρειακή. Τα έξοδα αναλαμβάνουν οι ξένες φιλανθρωπικές οργανώσεις και οι ιεραποστολές. Η μείωση άλλωστε των Αρμενίων προσφύγων οδήγησε αναπόφευκτα και στη μείωση των σχολείων. Μετά το τέλος του πολέμου ο Αρμενικός Κυανούς Σταυρός αναλαμβάνει τη διεύθυνση του σχολείου στην Αθήνα και στον Πειραιά.

Τη δεκαετία του 1970 τα σχολεία του Αρμενικού Κυανού Σταυρού υπόκεινται στο νόμο 682, (ΦΕΚ Α' 244 / 1-9-1977) «Περί Ιδιωτικών σχολείων Γενικής Εκπαιδευσεως και Σχολικών Οικοτροφείων», όσο αφορά την διοικητική τους και την οικονομική τους λειτουργία. Αρκετά χρόνια αργότερα και μετά από πολλές προσπάθειες των Αρμενίων υπόκεινται στο νόμο για τα δίγλωσσα σχολεία (ΦΕΚ 124 Α/17-06-1996/ΝΟΜΟΣ 2413, άρθρο 46,2).

## **2.2. Τα σχολεία του Αρμενικού Κυανού Σταυρού**

### **2.2.1. Το Δημοτικό Σχολείο Ζαβαριάν στη Νίκαια**

Η Ελλάδα έδωσε καταφύγιο σε περίπου 90.000 Αρμένιους πρόσφυγες, που είχαν την άμεση ανάγκη να ιδρύσουν σχολεία, εκκλησίες και συλλόγους, όπου θα μπορούσαν να ευδοκιμήσουν και να ανθίσουν τα συναισθήματά τους, το εθνικό τους φρόνημα και το θρησκευτικό τους κριτήριο. Έφεραν σε πέρας το απαιτητικό αυτό πόνημα βασιζόμενοι στην ψυχική τους δύναμη και την ασίγαστη πίστη τους, παρά την οικονομική αθλιότητα που έπρεπε καθημερινά να αντιμετωπίζουν, παρά την ίδια την πρόκληση της επιβίωσης που έστεκε μόνιμη απειλή πάνω από τα κεφάλια τους.

Με αυταπάρνηση και ζήλο, τα μέλη του Αρμενικού Κυανού Σταυρού, που έχει αναλάβει την ανοικοδόμηση του κτηρίου, συγκεντρώνουν με τη βοήθεια των συμπατριωτών τους 750 δραχμές και ιδρύουν τον Σύλλογο-Σχολείο «Ζαβαριάν». Με την τεράστια συμβολή της νηπιαγωγού Χαϊαστάν Ουσακλιάν λειτουργεί, το φθινόπωρο του 1927, το Νηπιαγωγείο «Χριψιμιάντς», ενώ, σε ένα νοικιασμένο κτήριο, λειτουργεί παράλληλα το Δημοτικό Σχολείο «Ζαβαριάν», με 6 δασκάλους και 80 μαθητές/-τριες, υπό τη διεύθυνση του Ζακάρ Ζακαριάν.

Μόλις την επόμενη σχολική χρονιά, 1928-29, νηπιαγωγείο και δημοτικό ενώνονται και τελείται η επίσημη έναρξη λειτουργίας του Σχολείου «Ζαβαριάν», με διευθυντή τον Σος Βανί (Οβαννές) Καραμπετιάν και 260 μαθητές/-τριες, στον χώρο όπου και στέκει ακόμα. Αρχικά, πέραν του εκπαιδευτικού του ρόλου, το ίδρυμα λειτουργούσε και ως καταφύγιο, περιθάλποντας και βοηθώντας παιδιά άστεγα και ορφανά.

Στη συνέχεια, η ιστορία γράφει τις μαύρες σελίδες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, οι οποίες αναγκάζουν το «Ζαβαριάν» να αναστείλει τη λειτουργία του έως το 1945, οπότε και

ανοίγει ξανά τις πόρτες του. Ο επαναπατρισμός χιλιάδων Αρμενίων προς τη Σοβιετική Αρμενία και η μετανάστευση λόγω του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφύλιου Πόλεμου, προκάλεσαν την αισθητή μείωση των μαθητών/-τριών του σχολείου.

Το 1992, μετά από τις επισταμένες ενέργειες και την αφοσιωμένη δουλειά της επιτροπής που συστάθηκε για τον σκοπό αυτό, ολοκληρώνεται το νέο κτήριο που στεγάζει και σήμερα το Ίδρυμα «Ζαβαριάν». Οι καταστροφές που υπέστη το παλαιό κτήριο μετά από τον σεισμό του 1981 αλλά και οι αυξημένες ανάγκες της νέας εποχής δίνουν το έναυσμα για αυτό το μεγαλόπνοο σχέδιο. Έτσι, το σχολείο επιστρέφει στο χώρο του, στον πρώτο όροφο του νέου κτηρίου, με όλες τις ανέσεις και προδιαγραφές ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού ιδρύματος (Μοβσεσιάν, 2018).

### **2.2.2. Το Δημοτικό Σχολείο Αγκοπιάν στην Αθήνα**

Το σημερινό σχολείο Λεβόν και Σοφία Αγκοπιάν, όπως ονομάζεται, σε πρώτη φάση στεγάστηκε στο χώρο της Καθολικής εκκλησίας, την οποία είχαν φτιάξει οι Αρμένιοι πρόσφυγες ερχόμενοι στην Αθήνα. Όταν η εκκλησία χρειάστηκε τις εγκαταστάσεις για τις δικές της δραστηριότητες, στα τέλη της δεκαετίας του '50, ο Αρμενικός Κυανός Σταυρός κινήθηκε προς αναζήτηση νέου χώρου για τη στέγαση των διαφόρων τμημάτων του και κυρίως του σχολείου. Η επιτροπή που ανέλαβε να δώσει λύση στο ζήτημα προσανατολίστηκε στην αγορά οικοπέδου για την ανέγερση καινούργιου σχολείου. Ήταν ένα τολμηρό εγχείρημα, δεδομένων των δυσμενών οικονομικών συνθηκών της εποχής και της αυξημένης ζήτησης οικοπέδων, λόγω της ανοικοδόμησης της Αθήνας. Έγινε έκκληση προς όλα τα μέλη της παροικίας για οικονομική συνδρομή. Τονίστηκε ιδιαίτερα η ανάγκη λειτουργίας σχολείου στην περιοχή του Ν. Κόσμου, το οποίο θα στέγαζε επίσης τις υπόλοιπες οργανώσεις της παροικίας, δημιουργώντας ουσιαστικά ένα αρμενικό πολιτιστικό πυρήνα σε μία από τις τυπικές αρμενικές γειτονιές της Αθήνας.

Στην έκκληση ανταποκρίθηκαν ο Αρμένιοι τόσο της Ελλάδας όσο και της Διασποράς. Το απαιτούμενο ποσό άρχισε να συγκεντρώνεται με γοργούς ρυθμούς. Η αγορά και η ανέγερση του κτιρίου, όμως, δε θα ήταν εφικτή χωρίς τη συνδρομή της Σοφίας Αγκοπιάν, η οποία ζούσε στην Αμερική. Στη μνήμη του συζύγου της, Λεβόν, διέθεσε ένα πολύ σημαντικό για την εποχή ποσό

προκειμένου να καλυφθούν τα έξοδα κατασκευής του σχολείου. Σε αναγνώριση της προσφοράς δόθηκε το όνομά της και του συζύγου της στο σχολείο.

Οι εργασίες κατασκευής του σχολείου άρχισαν το 1959 και ολοκληρώθηκαν το 1961. Εκτός από τις σχολικές αίθουσες είχε προβλεφθεί χώρος για γυμναστήριο, αίθουσα εκδηλώσεων και άλλους βοηθητικούς χώρους προκειμένου το συγκρότημα να λειτουργήσει ως κέντρο συνάντησης και σημείο αναφοράς για τους Αρμένιους της Αθήνας (Νικολάου, 2010).

Το σχολείο λειτούργησε για πρώτη φορά στο νέο κτήριο το σχολικό έτος 1961-1962 και «δεν είχε να ζηλέψει τίποτα από τα περισσότερα ιδιωτικά σχολεία της εποχής, ενώ ήταν ασυγκρίτως ανώτερο από τα δημόσια. Το κτήριο διέθετε έξι τάξεις για το δημοτικό, μία για το νηπιαγωγείο, αίθουσα και γραφεία καθηγητών, όργανα φυσικής, χημείας και ανθρωπολογίας, ιατρείο, γήπεδο καλαθοσφαίρισης, χώρο γυμναστικής με όργανα (μονόζυγο, δίζυγο), ευρύχωρη αίθουσα τελετών όπου πραγματοποιούνταν οι εκδηλώσεις και οι γιορτές του σχολείου όπως και κινηματογραφικές προβολές για τους μαθητές/-τριες.

Κάθε πρωί προσφερόταν σοκολατούχο γάλα, ενώ κατά τακτά χρονικά διαστήματα με αρωγή του ιδρύματος Καραγκιοζιάν, επισκέπτονταν το σχολείο γιατροί (οδοντίατροι, παθολόγοι, οφθαλμίατροι) για την εξέταση των παιδιών. Δεν θα ήταν υπερβολή να το χαρακτηρίζαμε ως ένα από τα πλέον πρωτοποριακά -σε πολλά θέματα- σχολεία στην επικράτεια. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τα δωρεάν ενισχυτικά μαθήματα (φροντιστήριο) που έκανε η ΣΤ΄ τάξη, καθώς μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970, οι μαθητές/-τριες έδιναν εξετάσεις για την εισαγωγή τους στο Γυμνάσιο. Επίσης, στην ίδια τάξη γινόταν μάθημα σεξουαλικής αγωγής στο τέλος της χρονιάς από ειδικευμένους γιατρούς. Ακόμα, στις δύο τελευταίες τάξεις εκλέγονταν μαθητικά συμβούλια. Όλα αυτά φάνταζαν εξωπραγματικά για τη συντριπτική πλειοψηφία των ελληνικών σχολείων. Με την πάροδο του χρόνου πραγματοποιήθηκαν και άλλες προσθήκες και βελτιώσεις» (Γαζαριάν, 2012).

### 2.3. Καθεστώς λειτουργίας των σχολείων

Από την πρώτη στιγμή λειτουργίας τους τα σχολεία που ίδρυσαν οι Αρμένιοι πρόσφυγες είχαν σκοπό τη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού που έφεραν μαζί τους. Τα αρμενικά σχολεία λειτούργησαν αρχικά στους κόλπους της αρμενικής εκκλησίας, η οποία προσπάθησε να διατηρήσει ζωντανές τις πολιτιστικές καταβολές του αρμενικού λαού. Μαζί με τη διατήρηση της πίστης, οι Αρμένιοι έκαναν ό,τι περνούσε από τις πενιχρές δυνάμεις τους για να διαφυλάξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους διδάσκοντας τους/τις μαθητές/-τριες τους βασικά στοιχεία της ιστορίας τους. Όταν πια η παραμονή στην Ελλάδα ήταν δεδομένη, προέκυψε η ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, ώστε να μπορέσουν οι νέοι Αρμένιοι να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία και να διαγράψουν την πορεία τους στην νέα τους πια πατρίδα. Τότε προσλήφθηκαν στα ιδιωτικά αρμενικά σχολεία Έλληνες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ακολουθούσαν τα εκάστοτε Αναλυτικά Προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας.

«Στο ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου, παράλληλα με την ελληνική παιδεία, το πρόγραμμα της οποίας είναι κοινό με αυτό των ελληνικών σχολείων, δίνεται βάση και στην προάσπιση και προώθηση της αρμενικής παιδείας. Οι μαθητές/-τριες, μέσα από τις αρμενικές τέχνες και τη λογοτεχνία, διδάσκονται και εξοικειώνονται με την αρμενική γλώσσα και ιστορία» (Μοβσεσιάν, 2018).

Κατά τα χρόνια λειτουργίας των σχολείων παρουσιάστηκαν αρκετά οικονομικά προβλήματα. Παρότι τα σχολεία λειτουργούσαν ως ιδιωτικά και τα έξοδά τους καλύπτονταν από τα δίδακτρα των μαθητών/-τριών, χορηγίες και δωρεές, οι πόροι δεν επαρκούσαν. Τα δίδακτρα παρέμεναν σκοπίμως χαμηλά λόγω των δυσμενών οικονομικών συνθηκών που ζούσαν οι Αρμένιοι πρόσφυγες στην Ελλάδα. Η παροικία ζήτησε τη συνδρομή της ελληνικής πολιτείας, η οποία ικανοποίησε το αίτημά της. Με ειδική νομοθετική ρύθμιση φρόντισε για τη διάθεση Ελλήνων δασκάλων στα σχολεία του Αρμενικού Κυανού Σταυρού και την είσοδο των σχολείων στον Οργανισμό Σχολικών Κτηρίων. (ΦΕΚ 203 Α/24-12-1986) Από το 1997 το κράτος ανέλαβε επίσης τη μισθοδοσία των Αρμενίων εκπαιδευτικών. (ΦΕΚ 160 Α/11-08-1997 και 14 Α/2006) Οι ρυθμίσεις αυτές απάλλαξαν την παροικία από ένα πολύ σημαντικό βάρος και συνέβαλαν ουσιαστικά στην εύρυθμη λειτουργία των σχολείων (Νικολάου, 2010).



Σήμερα, τα σχολεία του Αρμενικού Κυανού Σταυρού ακολουθούν το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, συμπεριλαμβάνοντας και τα Μαθηματικά, όπως και τα δημόσια σχολεία αντίστοιχης βαθμίδας. Υπάρχει, όμως, μια παρέκκλιση του σχολικού προγράμματος με την πρόσθεση των μαθημάτων της Αρμενικής Γλώσσας, της Αρμενικής Ιστορίας και των Στοιχείων Αρμενικού Πολιτισμού. Επίσης, οι μαθητές/-τριες των σχολείων διδάσκονται το μάθημα των Θρησκευτικών στα αρμενικά από τους Αρμένιους εκπαιδευτικούς, αφού ανήκουν σε άλλο δόγμα.

## Κεφάλαιο 3

### Μεθοδολογία έρευνας

#### 3.1. Προβληματική της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές/-τριες το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της οικογένειας επηρεάζει τη γονική συμμετοχή.

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η μελέτη των πεποιθήσεων των μαθητών/-τριών των δημοτικών σχολείων του Αρμενικού Κυανού Σταυρού στην Αθήνα. Βασιζόμενοι στην έρευνα των Cao, Bishop και Forgasz (2006), διερευνώνται τα εξής ζητήματα σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τη γονική εμπλοκή στα Μαθηματικά οι μαθητές/-τριες των δημοτικών σχολείων των Αρμενίων:

- α) Ποιες είναι οι πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών των δύο δημοτικών σχολείων για τη γονική εμπλοκή στα Μαθηματικά;
- β) Πώς διαμορφώνονται ανάλογα με την τάξη που παρακολουθούν οι μαθητές/-τριες;
- γ) Υπάρχουν διαφορές ανάλογα με το φύλο του παιδιού;

#### 3.2. Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στις 13 και 14 Ιουνίου του 2019 σε μαθητές/-τριες των Γ' έως και Στ' τάξεων των δύο Δημοτικών Σχολείων του Αρμενικού Κυανού Σταυρού. Στην έρευνα συμμετείχαν 45 μαθητές/-τριες από το Δημοτικό Σχολείο Αγκοπιάν και 33 από το Δημοτικό Σχολείο Ζαβαριάν. Στους/στις μαθητές/-τριες δόθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν εντός των διδακτικών ωρών του σχολείου. Λόγω πρότερης γνωριμίας με τους μαθητές/-τριες του Δημοτικού Σχολείου Αγκοπιάν, η έρευνα πραγματοποιήθηκε χωρίς την παρουσία των εκπαιδευτικών, ενώ στο Δημοτικό Σχολείο Ζαβαριάν σε κάθε τάξη ήταν παρών ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός. Στους/στις μαθητές/-τριες δόθηκε χρονικό περιθώριο είκοσι λεπτών

για να διαβάσουν και να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο, αφού δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες για τη συμπλήρωσή του.

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζονται ο αριθμός των μαθητών/-τριών που συμμετείχαν στην έρευνα ανά τάξη, φύλο και σχολείο.

### Τάξη \* Φύλο \* Σχολείο

Σχολείο			Φύλο		Total
			κορίτσι	αγόρι	
Αγκοπιάν	Τάξη	Γ	8	7	15
		Δ	2	5	7
		Ε	4	4	8
		ΣΤ	7	8	15
	Total		21	24	45
Ζαβαριάν	Τάξη	Γ	5	9	14
		Δ	0	5	5
		Ε	5	1	6
		ΣΤ	5	3	8
	Total		15	18	33
Total	Τάξη	Γ	13	16	29
		Δ	2	10	12
		Ε	9	5	14
		ΣΤ	12	11	23
	Total		36	42	78

### 3.3. Συλλογή δεδομένων

Ένα εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες για τις πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών σχετικά με την εμπλοκή των γονέων τους στη μαθηματική τους εκπαίδευση είναι το PPI (Perceived Parental Influence) των Cao, Bishop και Forgasz. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο στο PPI (Perceived Parental Influence), διαμορφωμένο ώστε να γίνεται κατανοητό ακόμα και από τους πιο μικρούς ηλικιακά μαθητές/-τριες. Το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει προτάσεις που αφορούν την εμπλοκή της μητέρας και του πατέρα στη μάθηση των Μαθηματικών στο σπίτι, όπως την αντιλαμβάνονται οι

μαθητές/-τριες. Αποτελείται από 16 ερωτήματα τύπου Likert: 8 μετρούν την αντιλαμβανόμενη εμπλοκή της μητέρας και 8 του πατέρα. Αναδεικνύονται τέσσερις συνιστώσες: α) Γονική ενθάρρυνση (ερ. 5, 6, 7, 14, 15, 16), β) Στάση και βοήθεια μητέρας επικεντρωμένες στα μαθηματικά (ερ. 1, 2, 3, 4), γ) Στάση και βοήθεια πατέρα επικεντρωμένες στα μαθηματικά (ερ. 10, 11, 12, 13), και δ) Γονική προσδοκία επίδοσης (ερ. 8, 17). Το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

### 3.4. Παρουσίαση ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε προσαρμόστηκε με την αφαίρεση τεσσάρων προτάσεων (6, 7, 15 και 16 από το πρωτότυπο) και την προσθήκη πέντε προτάσεων που αφορούν στη συνολική εμπλοκή της οικογένειας με τη μάθηση των Μαθηματικών (ερ. 1, 2, 3, 4, 5) και τριών προτάσεων που αφορούν την ενασχόληση με τα Μαθηματικά πέραν των σχολικών εργασιών (ερ. 20, 21, 22). Οι υπόλοιπες προτάσεις είναι μοιρασμένες σε δύο ομάδες: οι μισές αφορούν τη μητέρα ενώ οι άλλες μισές επαναλαμβάνονται ακριβώς ίδιες για τον πατέρα. Συνολικά, λοιπόν, το ερωτηματολόγιο που δόθηκε περιείχε 22 προτάσεις με διαβάθμιση Likert.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους/στις μαθητές/-τριες ήταν το παρακάτω:

Δηλώσεις - ερωτήσεις	Διαφωνώ πάρα πολύ	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πάρα πολύ
1. Η οικογένειά μου με ενέπνευσε να ασχοληθώ με τα Μαθηματικά και με έκανε να τα αγαπήσω.	1	2	3	4	5
2. Η οικογένειά μου με ενθαρρύνει να κάνω Μαθηματικά γιατί με θεωρεί καλό/ή σε αυτά.	1	2	3	4	5
3. Η οικογένειά μου με πιέζει να διαβάσω Μαθηματικά και αυτό με αγχώνει.	1	2	3	4	5
4. Θέλω να παίρνω καλούς βαθμούς στα διαγωνίσματα των Μαθηματικών για να ευχαριστήσω τους γονείς μου.	1	2	3	4	5
5. Χρειάζομαι βοήθεια από τους γονείς μου για να ολοκληρώσω τις ασκήσεις των Μαθηματικών που έχω για το σπίτι.	1	2	3	4	5

6. Η μητέρα μου είναι καλή στα Μαθηματικά.	1	2	3	4	5
7. Η μητέρα μου ελέγχει συχνά τις εργασίες των Μαθηματικών που κάνω στο σπίτι.	1	2	3	4	5
8. Η μητέρα μου με ρωτάει πώς τα πήγα στα Μαθηματικά στο σχολείο.	1	2	3	4	5
9. Η μητέρα μου με βοηθάει σε μερικά δύσκολα μαθηματικά προβλήματα	1	2	3	4	5
10. Η μητέρα μου με βοηθάει να νιώθω ότι μπορώ να τα καταφέρω στα Μαθηματικά.	1	2	3	4	5
11. Η μητέρα μου περιμένει να είμαι καλός/ή μαθητής/τρια στα Μαθηματικά.	1	2	3	4	5
12. Η μητέρα μου πιστεύει ότι είναι σημαντικό να τα πηγαίνω καλά στα Μαθηματικά.	1	2	3	4	5
13. Ο πατέρας μου είναι καλός στα Μαθηματικά.	1	2	3	4	5
14. Ο πατέρας μου ελέγχει συχνά τις εργασίες των Μαθηματικών που κάνω στο σπίτι.	1	2	3	4	5
15. Ο πατέρας μου με ρωτάει πώς τα πήγα στα Μαθηματικά στο σχολείο.	1	2	3	4	5
16. Ο πατέρας μου με βοηθάει σε μερικά δύσκολα μαθηματικά προβλήματα.	1	2	3	4	5
17. Ο πατέρας μου με βοηθάει να νιώθω ότι μπορώ να τα καταφέρω στα Μαθηματικά.	1	2	3	4	5
18. Ο πατέρας μου περιμένει να είμαι καλός/ή μαθητής/τρια στα Μαθηματικά.	1	2	3	4	5
19. Ο πατέρας μου πιστεύει ότι είναι σημαντικό να τα πηγαίνω καλά στα Μαθηματικά.	1	2	3	4	5
20. Στο σπίτι μου υπάρχουν βιβλία για τα Μαθηματικά εκτός από αυτά του σχολείου.	1	2	3	4	5
21. Στο σπίτι λύνω ασκήσεις Μαθηματικών (που δεν είναι του σχολείου) μαζί με τη μητέρα μου.	1	2	3	4	5

22. Στο σπίτι λύνω ασκήσεις Μαθηματικών (που δεν είναι του σχολείου) μαζί με τον πατέρα μου.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

### 3.5. Ανάλυση δεδομένων

Για την επεξεργασία των αποτελεσμάτων που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS Statistics 25 της IBM. Επειδή ζητούμενο της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσουμε τις πεποιθήσεις των παιδιών ανά τάξη και φύλο, κάθε πρόταση μελετάται ξεχωριστά.

Ορίστηκαν αρχικά οι εξής μεταβλητές:

- Σχολείο φοίτησης (με τιμές 1: Αγκοπιάν, 2: Ζαβαριάν)
- Φύλο (με τιμές 1: κορίτσι, 2: αγόρι)
- Τάξη (με τιμές 1: Γ' τάξη, 2: Δ' τάξη, 3: Ε' τάξη, 4: ΣΤ' τάξη)
- Δηλώσεις ερωτηματολογίου (22 δηλώσεις, με τιμές 1: Διαφωνώ πάρα πολύ, 2: Διαφωνώ, 3: Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ πάρα πολύ)

## Κεφάλαιο 4

### Αποτελέσματα έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται αντίστοιχα με τις ενότητες του ερωτηματολογίου. Επειδή αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι οι πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών τόσο ως προς την ηλικία-τάξη αλλά και ως προς το φύλο, ο υπολογισμός των αποτελεσμάτων έχει πραγματοποιηθεί με τις δύο συνιστώσες παράλληλα. Κάθε ερώτηση-πρόταση αναλύεται ως προς τις απαντήσεις των παιδιών ανά τάξη και ανά φύλο ταυτόχρονα.

Τα αποτελέσματα κάθε πρότασης μελετώνται ποσοστιαία ως προς το σύνολο των μαθητών/-τριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αρχικά είναι κατηγοριοποιημένα ανά φύλο και στη συνέχεια ανά τάξη. Στο τέλος κάθε πίνακα εμφανίζεται και το ποσοστιαίο σύνολο των παιδιών που έδωσαν την κάθε απάντηση.

Κάθε πίνακα αποτελεσμάτων ακολουθούν δύο ραβδογράμματα. Στο πρώτο παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητριών ανά τάξη, ενώ στο δεύτερο εμφανίζονται οι αντίστοιχες απαντήσεις των μαθητών ανά τάξη. Στη συνέχεια παρατίθεται αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας ανά ομάδα ερωτήσεων-προτάσεων του ερωτηματολογίου.

#### 4.1. Προτροπή και ενθάρρυνση από οικογένεια

Οι πρώτες 5 προτάσεις αφορούν τη συνολική εμπλοκή της οικογένειας στη μάθηση των Μαθηματικών. Στους παρακάτω πίνακες καταγράφονται οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών όσον αφορά την ενθάρρυνση και προτροπή από την οικογένεια για την ενασχόληση με τα Μαθηματικά, αλλά και το πόσο σημαντική θεωρούν οι μαθητές/-τριες τη βοήθεια από τις οικογένειές τους.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τις απαντήσεις στην πρόταση 1 (Η οικογένειά μου με ενέπνευσε να ασχοληθώ με τα Μαθηματικά και με έκανε να τα αγαπήσω), φαίνεται ότι οι μαθητές/-τριες είναι διχασμένοι στο κατά πόσο η οικογένειά τους τους/τις ενέπνευσε να ασχοληθούν με τα Μαθηματικά, αφού τα ποσοστά των απαντήσεων «Διαφωνώ πάρα πολύ» και

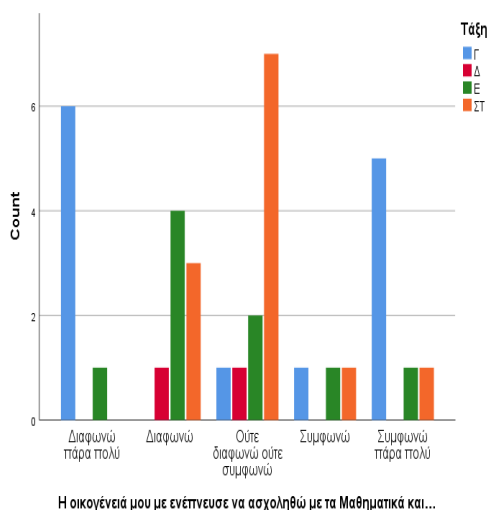
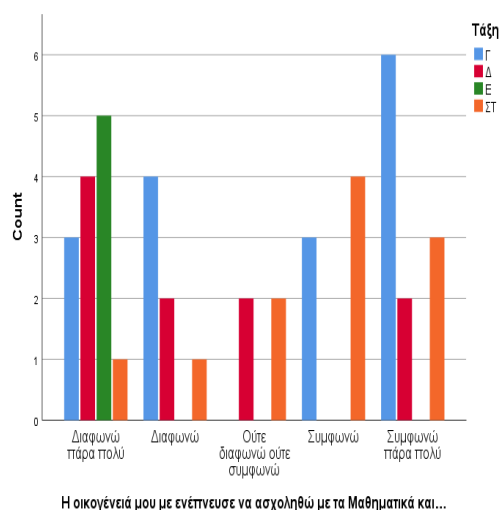
«Συμφωνώ πάρα πολύ», οι οποίες είναι και οι συνηθέστερες, είναι πολύ κοντά (25,6% και 23,1% αντίστοιχα). Τα κορίτσια της Γ΄ τάξης σε μεγαλύτερο ποσοστό τείνουν να διαφωνούν (16,7%), ενώ τα κορίτσια των μεγαλύτερων τάξεων εμφανίζονται να έχουν πιο ουδέτερη στάση (19,4%). Αντίστοιχα, τα αγόρια της Γ΄ τάξης σε μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνούν απόλυτα με την πρόταση (14,3%), ενώ όλα τα αγόρια της Ε΄ τάξης διαφωνούν απόλυτα (11,9%). Στο σημείο αυτό, βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι η λέξη «ενέπνευσε», που υπάρχει στην πρόταση, δημιούργησε σύγχυση στους μαθητές/-τριες και ήταν ένα από τα σημεία που ζητήθηκαν διευκρινίσεις. Από τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα φαίνεται ότι στις μικρότερες τάξεις οι μαθητές/-τριες είναι πιο απόλυτοι στις απαντήσεις τους, ενώ μεγαλώνοντας φαίνεται να έχουν διαφορετική άποψη.

### Πίνακας 1. Η οικογένειά μου με ενέπνευσε να ασχοληθώ με τα Μαθηματικά και με έκανε να τα αγαπήσω \* Τάξη \* Φύλο

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	<b>16,7%</b>		2,8%		19,4%
	Διαφωνώ		2,8%	11,1%	8,3%	22,2%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,8%	2,8%	5,6%	<b>19,4%</b>	30,6%
	Συμφωνώ	2,8%		2,8%	2,8%	8,3%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>13,9%</b>		2,8%	2,8%	19,4%
	Total		36,1%	5,6%	25,0%	33,3%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	7,1%	9,5%	<b>11,9%</b>	2,4%	31,0%
	Διαφωνώ	9,5%	4,8%		2,4%	16,7%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		4,8%		4,8%	9,5%
	Συμφωνώ	7,1%			9,5%	16,7%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>14,3%</b>	4,8%		7,1%	26,2%
	Total		38,1%	23,8%	11,9%	26,2%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	11,5%	5,1%	7,7%	1,3%	<b>25,6%</b>
	Διαφωνώ	5,1%	3,8%	5,1%	5,1%	19,2%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	1,3%	3,8%	2,6%	11,5%	19,2%
	Συμφωνώ	5,1%		1,3%	6,4%	12,8%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	14,1%	2,6%	1,3%	5,1%	<b>23,1%</b>
	Total		37,2%	15,4%	17,9%	29,5%





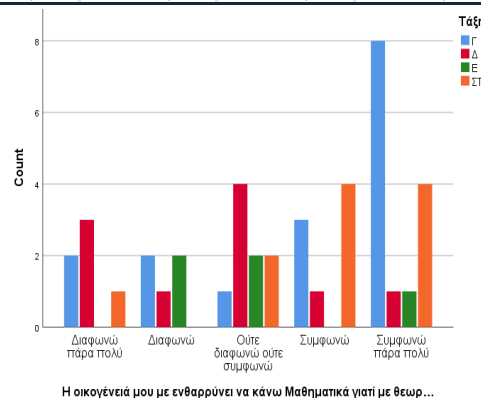
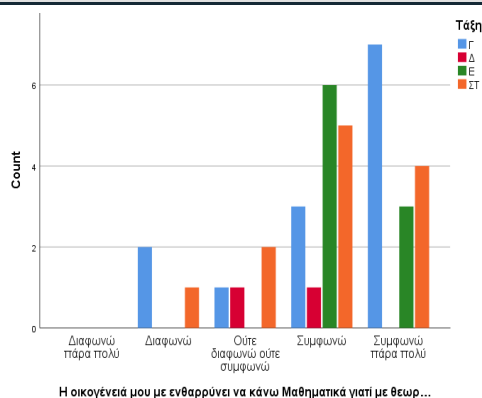
Στη δεύτερη πρόταση (Η οικογένειά μου με ενθαρρύνει να κάνω Μαθηματικά γιατί με θεωρεί καλό/ή σε αυτά) το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/-τριών φαίνεται να συμφωνεί απόλυτα. Ανεξαρτήτου φύλου και τάξης οι μαθητές/-τριες απάντησαν με θετική διάθεση σε αυτή την πρόταση, αφού κατά μεγαλύτερο ποσοστό επέλεξαν τις απαντήσεις «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ πάρα πολύ» (29,5% και 35,9% αντίστοιχα). Ειδικότερα τα κορίτσια της Ε' τάξης έδωσαν μόνο θετικές απαντήσεις (16,7% και 8,3%), ενώ και στις άλλες τάξεις οι θετικές απαντήσεις υπερέχουν (8,3% και 19,4% στη Γ', 13,9% και 11,1% στη ΣΤ'). Τα αγόρια αντίστοιχα απάντησαν θετικά στη Γ' και στη ΣΤ' τάξη (7,1% και 19% στη Γ', 9,5% και 9,5% στη ΣΤ'), όμως εμφανίζεται μεγάλο ποσοστό της ουδέτερης απάντησης στη Δ' τάξη (9,5%).

**Πίνακας 2. Η οικογένειά μου με ενθαρρύνει να κάνω Μαθηματικά γιατί με θεωρεί καλό/ή σε αυτά \* Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσια	Διαφωνώ	5,6%			2,8%	8,3%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,8%	2,8%		5,6%	11,1%
	Συμφωνώ	8,3%	2,8%	16,7%	13,9%	41,7%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	19,4%		8,3%	11,1%	38,9%
Total		36,1%	5,6%	25,0%	33,3%	100,0%

αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	4,8%	7,1%		2,4%	14,3%
	Διαφωνώ	4,8%	2,4%	4,8%		11,9%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,4%	<b>9,5%</b>	4,8%	4,8%	21,4%
	Συμφωνώ	<b>7,1%</b>	2,4%		<b>9,5%</b>	19,0%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>19,0%</b>	2,4%	2,4%	<b>9,5%</b>	33,3%
Total		38,1%	23,8%	11,9%	26,2%	100,0%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	2,6%	3,8%		1,3%	7,7%
	Διαφωνώ	5,1%	1,3%	2,6%	1,3%	10,3%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,6%	6,4%	2,6%	5,1%	16,7%
	Συμφωνώ	7,7%	2,6%	7,7%	11,5%	<b>29,5%</b>
	Συμφωνώ πάρα πολύ	19,2%	1,3%	5,1%	10,3%	<b>35,9%</b>
Total		37,2%	15,4%	17,9%	29,5%	100,0%

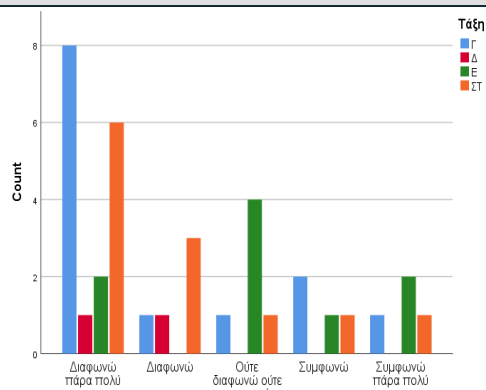


Η τρίτη πρόταση (Η οικογένειά μου με πιέζει να διαβάσω Μαθηματικά και αυτό με αγχώνει) έχει μια αρνητική προδιάθεση, καθώς αναφέρεται στην πίεση που ασκείται από τους γονείς στα παιδιά, ώστε να μελετούν και να επιτυγχάνουν στο μάθημα των Μαθηματικών, αλλά και στο άγχος που δημιουργείται στους μαθητές/-τριες από αυτή την πίεση. Παρόλα αυτά οι μαθητές/-τριες απάντησαν αρνητικά σε μεγαλύτερο ποσοστό (47,2% τα κορίτσια και 57,1% τα αγόρια όλων των τάξεων). Τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια όλων των τάξεων απάντησαν ότι «Διαφωνούν πάρα πολύ» (52,6% στο σύνολο των παιδιών), που σημαίνει ότι δεν αισθάνονται πως πιέζονται από τις οικογένειές τους να μελετούν περισσότερο.

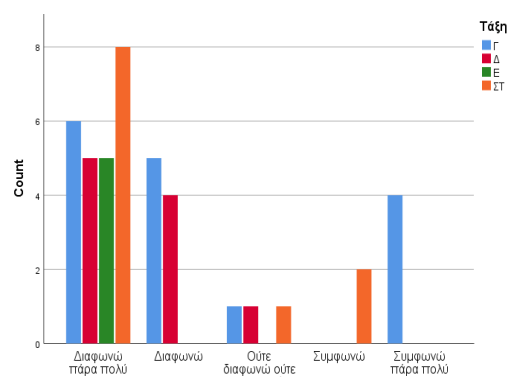
**Πίνακας 3. Η οικογένειά μου με πιέζει να διαβάσω Μαθηματικά και αυτό με αγχώνει \*  
Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	22,2%	2,8%	5,6%	16,7%	<b>47,2%</b>
	Διαφωνώ	2,8%	2,8%		8,3%	13,9%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,8%		11,1%	2,8%	16,7%
	Συμφωνώ	5,6%		2,8%	2,8%	11,1%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	2,8%		5,6%	2,8%	11,1%
	<b>Total</b>		<b>36,1%</b>	<b>5,6%</b>	<b>25,0%</b>	<b>33,3%</b>
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	14,3%	11,9%	11,9%	19,0%	<b>57,1%</b>
	Διαφωνώ	11,9%	9,5%			21,4%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,4%	2,4%		2,4%	7,1%
	Συμφωνώ				4,8%	4,8%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	9,5%				9,5%
	<b>Total</b>		<b>38,1%</b>	<b>23,8%</b>	<b>11,9%</b>	<b>26,2%</b>
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	<b>17,9%</b>	<b>7,7%</b>	<b>9,0%</b>	<b>17,9%</b>	<b>52,6%</b>
	Διαφωνώ	7,7%	6,4%		3,8%	17,9%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,6%	1,3%	5,1%	2,6%	11,5%
	Συμφωνώ	2,6%		1,3%	3,8%	7,7%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	6,4%		2,6%	1,3%	10,3%
	<b>Total</b>		<b>37,2%</b>	<b>15,4%</b>	<b>17,9%</b>	<b>29,5%</b>



Η οικογένειά μου με πιέζει να διαβάσω Μαθηματικά και αυτό με ...



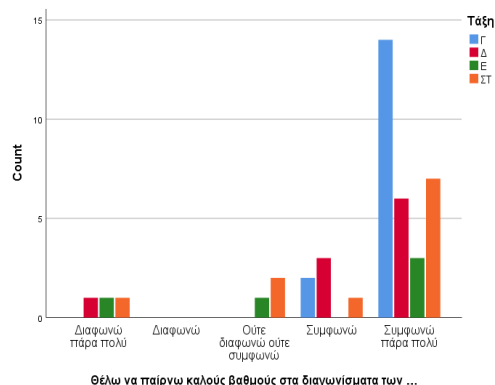
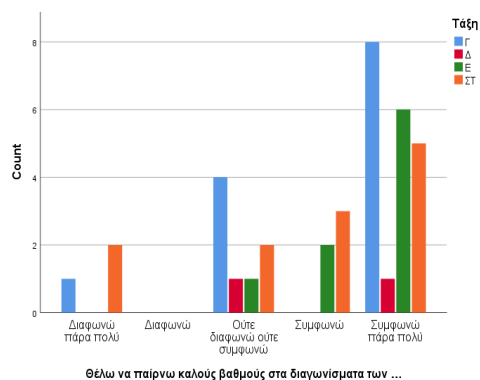
Η οικογένειά μου με πιέζει να διαβάσω Μαθηματικά και αυτό με ...

Η τέταρτη πρόταση (Θέλω να παίρνω καλούς βαθμούς στα διαγωνίσματα των Μαθηματικών για να ευχαριστήσω τους γονείς μου) αναφέρεται στην επίδοση των μαθητών/-τριών στα διαγωνίσματα των Μαθηματικών και στο κατά πόσο η επιτυχία τους σε αυτά γίνεται για να ευχαριστήσουν την οικογένειά τους. Σε μεγαλύτερο ποσοστό οι μαθητές/-τριες όλων των τάξεων απάντησαν ότι συμφωνούν πάρα πολύ (64,1%), ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας μαθητής/-τρια δε σημείωσε την απάντηση «Διαφωνώ», οπότε και δεν εμφανίζεται στο συγκεντρωτικό πίνακα που ακολουθεί. Αναλυτικότερα, οι μαθήτριες όλων των τάξεων απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι «Συμφωνούν πάρα πολύ» (22,2% στη Γ', 2,8% στη Δ', 16,7% στην Ε', 13,9% στη ΣΤ' και 55,6% στο σύνολο). Αντίστοιχα, οι μαθητές όλων των τάξεων απάντησαν και αυτοί ότι «Συμφωνούν πάρα πολύ» (33,3% στη Γ', 14,3 % στη Δ', 7,1% στην Ε', 16,7% στη ΣΤ' και 71,4% στο σύνολο).

**Πίνακας 4. Θέλω να παίρνω καλούς βαθμούς στα διαγωνίσματα των Μαθηματικών για να ευχαριστήσω τους γονείς μου \* Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	2,8%			5,6%	8,3%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	11,1%	2,8%	2,8%	5,6%	22,2%
	Συμφωνώ			5,6%	8,3%	13,9%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>22,2%</b>	<b>2,8%</b>	<b>16,7%</b>	<b>13,9%</b>	<b>55,6%</b>
	Total	36,1%	5,6%	25,0%	33,3%	100,0%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ		2,4%	2,4%	2,4%	7,1%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ			2,4%	4,8%	7,1%
	Συμφωνώ	4,8%	7,1%		2,4%	14,3%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>33,3%</b>	<b>14,3%</b>	<b>7,1%</b>	<b>16,7%</b>	<b>71,4%</b>
	Total	38,1%	23,8%	11,9%	26,2%	100,0%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	1,3%	1,3%	1,3%	3,8%	7,7%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5,1%	1,3%	2,6%	5,1%	14,1%
	Συμφωνώ	2,6%	3,8%	2,6%	5,1%	14,1%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>28,2%</b>	<b>9,0%</b>	<b>11,5%</b>	<b>15,4%</b>	<b>64,1%</b>
	Total	37,2%	15,4%	17,9%	29,5%	100,0%



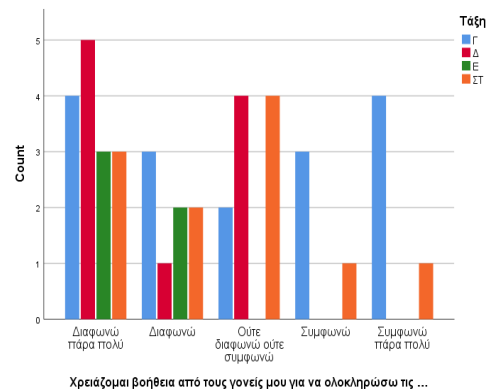
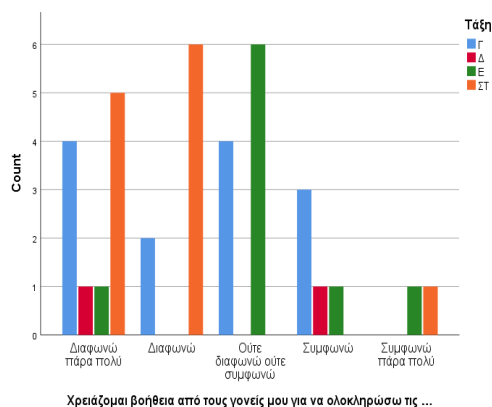
Στην πρόταση 5 (Χρειάζομαι βοήθεια από τους γονείς μου για να ολοκληρώσω τις ασκήσεις των Μαθηματικών που έχω για το σπίτι) εξετάζεται κατά πόσο οι μαθητές/-τριες πιστεύουν στις δυνατότητές τους ή αναζητούν τη βοήθεια των γονιών τους για να ολοκληρώσουν τη λύση των ασκήσεων που έχουν για το σπίτι. Στην πρόταση αυτή ζητήθηκε διευκρίνιση από τους/τις μαθητές/-τριες για το τι πρέπει να απαντήσουν αν ζητούν βοήθεια πού και πού και όχι καθημερινά. Προτάθηκε στην περίπτωση αυτή να σημειώνουν την απάντηση «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ». Παρατηρείται ότι στην πλειοψηφία τους οι μαθητές/-τριες δήλωσαν ότι δεν χρειάζονται βοήθεια στην ολοκλήρωση των ασκήσεών τους (33,3% στο σύνολο των παιδιών η τελείως αρνητική απάντηση, 20,5% η αρνητική και 25,6% η ουδέτερη). Μελετώντας, όμως, τον πίνακα αποτελεσμάτων φαίνεται πως τα κορίτσια της Ε' τάξης δυσκολεύονται περισσότερο από τα αγόρια της αντίστοιχης τάξης και αναζητούν περιστασιακά τη βοήθεια των γονιών τους (16,7% έναντι μηδενικού ποσοστού). Το αντίστροφο συμβαίνει με τα αγόρια της ΣΤ' τάξης που εμφανίζονται να αναζητούν περιστασιακά τη βοήθεια των γονιών τους σε αντίθεση με τα κορίτσια της ίδιας ηλικίας (9,5% έναντι μηδενικού ποσοστού).

**Πίνακας 5. Χρειάζομαι βοήθεια από τους γονείς μου για να ολοκληρώσω τις ασκήσεις των Μαθηματικών που έχω για το σπίτι \* Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	11,1%	2,8%	2,8%	13,9%	30,6%
	Διαφωνώ	5,6%			16,7%	22,2%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	11,1%		16,7%		27,8%
	Συμφωνώ	8,3%	2,8%	2,8%		13,9%

	Συμφωνώ πάρα πολύ			2,8%	2,8%	5,6%
	Total	36,1%	5,6%	25,0%	33,3%	100,0%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	9,5%	11,9%	7,1%	7,1%	35,7%
	Διαφωνώ	7,1%	2,4%	4,8%	4,8%	19,0%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4,8%	9,5%		<b>9,5%</b>	23,8%
	Συμφωνώ	7,1%			2,4%	9,5%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	9,5%			2,4%	11,9%
	Total	38,1%	23,8%	11,9%	26,2%	100,0%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	<b>10,3%</b>	7,7%	5,1%	10,3%	<b>33,3%</b>
	Διαφωνώ	6,4%	1,3%	2,6%	10,3%	<b>20,5%</b>
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	7,7%	5,1%	7,7%	5,1%	<b>25,6%</b>
	Συμφωνώ	7,7%	1,3%	1,3%	1,3%	11,5%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	5,1%		1,3%	2,6%	9,0%
	Total	37,2%	15,4%	17,9%	29,5%	100,0%



## 4.2. Στάση και βοήθεια μητέρας επικεντρωμένες στα Μαθηματικά

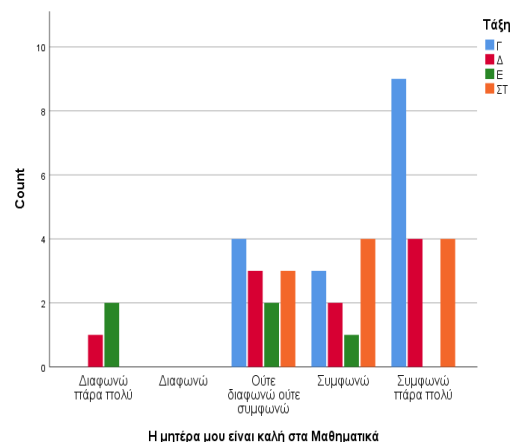
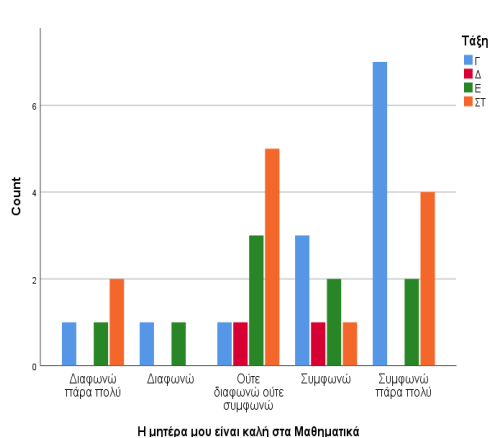
Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων (ερ. 6-12) εξετάζει τις πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών όσον αφορά στη συμμετοχή της μητέρας τους στη μελέτη των Μαθηματικών. Στην πρόταση 6 (Η μητέρα μου είναι καλή στα Μαθηματικά) οι μαθητές/-τριες έπρεπε να δηλώσουν κατά πόσο πιστεύουν ότι η μητέρα τους είναι καλή στα Μαθηματικά. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι, σε γενικές γραμμές, οι μαθητές/-τριες θεωρούν πως η μητέρα τους είναι καλή στα Μαθηματικά (38,5% στο σύνολο των μαθητών). Ειδικά οι μικρότεροι μαθητές/-τριες σε

μεγαλύτερο ποσοστό απάντησαν ότι συμφωνούν πάρα πολύ με αυτή την πρόταση (19,4% τα κορίτσια και 21,4% τα αγόρια της Γ' τάξης). Οι μαθήτριες της Στ' τάξης, βέβαια, εμφανίζονται σχεδόν μοιρασμένες ανάμεσα στην απόλυτη συμφωνία και την πιο ουδέτερη απάντηση (11,1% και 13,9% αντίστοιχα). Αντίθετα τα αγόρια της ίδιας τάξης ισορροπούν ανάμεσα στις δύο θετικές απαντήσεις (9,5% και οι δύο απαντήσεις), ενώ τα αγόρια της Ε' τάξης φαίνεται να διαφωνούν με την πρόταση (4,8% και οι δύο αρνητικές απαντήσεις).

### Πίνακας 6. Η μητέρα μου είναι καλή στα Μαθηματικά \* Τάξη \* Φύλο Crosstabulation

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	2,8%		2,8%	5,6%	11,1%
	Διαφωνώ	2,8%		2,8%		5,6%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,8%	2,8%	8,3%	<b>13,9%</b>	27,8%
	Συμφωνώ	8,3%	2,8%	5,6%	2,8%	19,4%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>19,4%</b>		5,6%	<b>11,1%</b>	36,1%
	Total		36,1%	5,6%	25,0%	33,3%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ		2,4%	<b>4,8%</b>		7,1%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	9,5%	7,1%	<b>4,8%</b>	7,1%	28,6%
	Συμφωνώ	7,1%	4,8%	2,4%	<b>9,5%</b>	23,8%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>21,4%</b>	9,5%		<b>9,5%</b>	40,5%
	Total		38,1%	23,8%	11,9%	26,2%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	1,3%	1,3%	3,8%	2,6%	9,0%
	Διαφωνώ	1,3%		1,3%		2,6%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	6,4%	5,1%	6,4%	10,3%	28,2%
	Συμφωνώ	7,7%	3,8%	3,8%	6,4%	21,8%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	20,5%	5,1%	2,6%	10,3%	<b>38,5%</b>
	Total		37,2%	15,4%	17,9%	29,5%



Η επόμενη πρόταση (Η μητέρα μου ελέγχει συχνά τις εργασίες των Μαθηματικών που κάνω στο σπίτι) αφορά στη συχνότητα του ελέγχου από τη μητέρα τους των εργασιών που έχουν οι μαθητές/-τριες για το σπίτι. Σε μεγαλύτερο ποσοστό οι μαθητές/-τριες απάντησαν ότι διαφωνούν με την πρόταση αυτή (21,8% και 20,5% οι δύο αρνητικές απαντήσεις στο σύνολο των μαθητών/-τριών). Εξαιρέση αποτελούν οι μαθητές/-τριες, ανεξαρτήτου φύλου, της Γ' τάξης, οι οποίοι απάντησαν ότι συμφωνούν πάρα πολύ (13,9% τα κορίτσια και 11,9% τα αγόρια). Φαίνεται πως οι μητέρες των μαθητών/-τριών αυτής της ηλικίας δεν εμπιστεύονται ακόμα τις δυνατότητες των παιδιών τους και επιδιώκουν τον έλεγχο των εργασιών για το σπίτι, θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο τα βοηθούν.

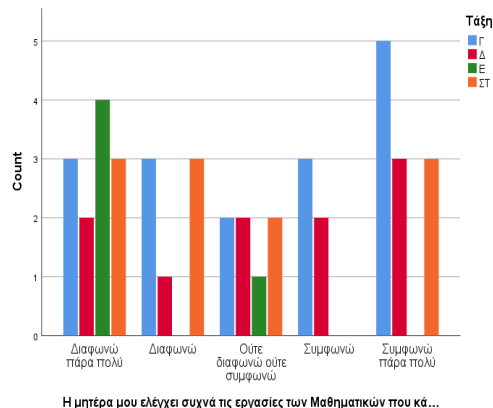
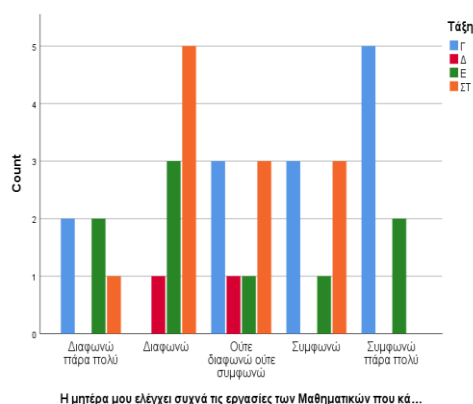
**Πίνακας 7. Η μητέρα μου ελέγχει συχνά τις εργασίες των Μαθηματικών που κάνω στο σπίτι \* Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	5,6%		5,6%	2,8%	13,9%
	Διαφωνώ		2,8%	8,3%	13,9%	25,0%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	8,3%	2,8%	2,8%	8,3%	22,2%
	Συμφωνώ	8,3%		2,8%	8,3%	19,4%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>13,9%</b>		5,6%		19,4%
Total		36,1%	5,6%	25,0%	33,3%	100,0%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	7,1%	4,8%	9,5%	7,1%	28,6%
	Διαφωνώ	7,1%	2,4%		7,1%	16,7%



	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4,8%	4,8%	2,4%	4,8%	16,7%
	Συμφωνώ	7,1%	4,8%			11,9%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>11,9%</b>	7,1%		7,1%	26,2%
Total		38,1%	23,8%	11,9%	26,2%	100,0%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	6,4%	2,6%	7,7%	5,1%	<b>21,8%</b>
	Διαφωνώ	3,8%	2,6%	3,8%	10,3%	<b>20,5%</b>
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	6,4%	3,8%	2,6%	6,4%	19,2%
	Συμφωνώ	7,7%	2,6%	1,3%	3,8%	15,4%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>12,8%</b>	3,8%	2,6%	3,8%	23,1%
Total		37,2%	15,4%	17,9%	29,5%	100,0%

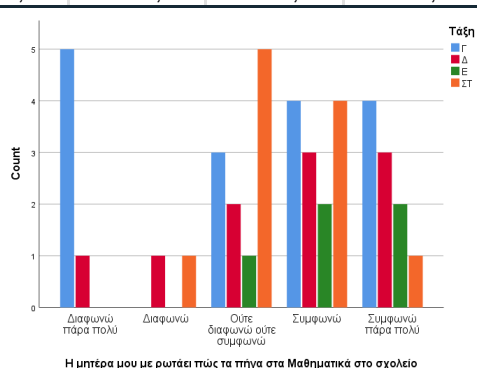
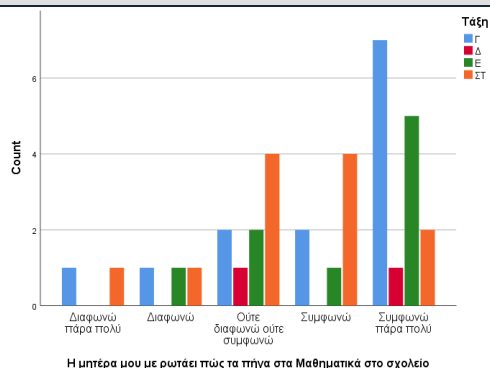


Η πρόταση που ακολουθεί (Η μητέρα μου με ρωτάει πώς τα πήγα στα Μαθηματικά στο σχολείο) αφορά στο ενδιαφέρον που δείχνει η μητέρα για την επίδοση στα Μαθηματικά στο σχολικό περιβάλλον την ώρα του μαθήματος. Όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί, στη μικρότερη τάξη και πάλι το ποσοστό της απάντησης «Συμφωνώ πάρα πολύ» είναι μεγαλύτερο, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις μειώνεται (14,1% στη Γ' τάξη, 5,1% στη Δ', 9% στην Ε' και 3,8% στην ΣΤ'). Ειδικά στην Στ' τάξη οι μαθητές/-τριες απάντησαν με την πιο ουδέτερη επιλογή, δηλώνοντας πως το ενδιαφέρον της μητέρας τους δεν είναι καθημερινό (11,1% τα κορίτσια και 11,9% τα αγόρια). Σημαντικό είναι, ωστόσο, ότι τα ποσοστά των απαντήσεων «Διαφωνώ πάρα πολύ» και «Διαφωνώ» είναι πολύ μικρά (κυμαίνονται ανάμεσα στο 1,3% και στο 7,7% στο σύνολο των παιδιών), κάτι που φανερώνει ότι οι μητέρες δεν είναι αδιάφορες για την καθημερινή επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο.

**Πίνακας 8. Η μητέρα μου με ρωτάει πώς τα πήγα στα Μαθηματικά στο σχολείο \* Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	2,8%			2,8%	5,6%
	Διαφωνώ	2,8%		2,8%	2,8%	8,3%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5,6%	2,8%	5,6%	11,1%	25,0%
	Συμφωνώ	5,6%		2,8%	11,1%	19,4%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	19,4%	2,8%	13,9%	5,6%	41,7%
	Total		36,1%	5,6%	25,0%	33,3%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	11,9%	2,4%			14,3%
	Διαφωνώ		2,4%		2,4%	4,8%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	7,1%	4,8%	2,4%	11,9%	26,2%
	Συμφωνώ	9,5%	7,1%	4,8%	9,5%	31,0%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	9,5%	7,1%	4,8%	2,4%	23,8%
	Total		38,1%	23,8%	11,9%	26,2%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	7,7%	1,3%		1,3%	10,3%
	Διαφωνώ	1,3%	1,3%	1,3%	2,6%	6,4%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	6,4%	3,8%	3,8%	11,5%	25,6%
	Συμφωνώ	7,7%	3,8%	3,8%	10,3%	25,6%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	14,1%	5,1%	9,0%	3,8%	32,1%
	Total		37,2%	15,4%	17,9%	29,5%



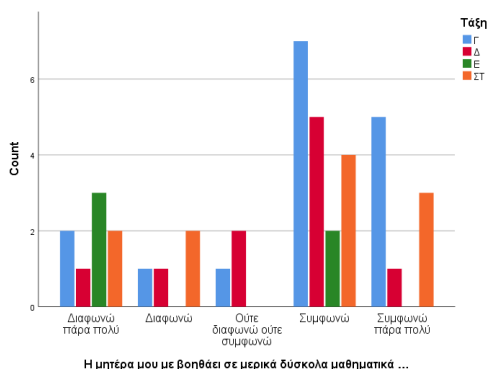
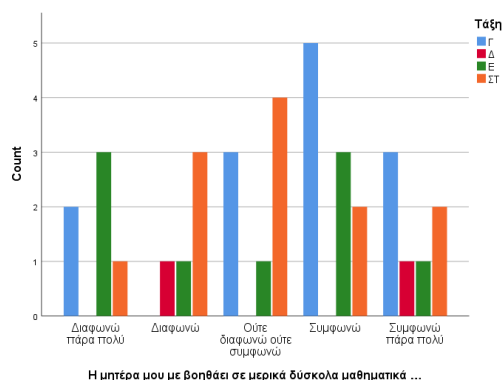
Περίπου τα ίδια αποτελέσματα φαίνονται και στον πίνακα της επόμενης πρότασης (Η μητέρα μου με βοηθάει σε μερικά δύσκολα μαθηματικά προβλήματα). Η πρόταση αυτή εξετάζει τη βοήθεια από τη μητέρα στα μαθηματικά προβλήματα που δυσκολεύουν τους μαθητές/-τριες.

Οι περισσότεροι μαθητές/-τριες απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι οι μητέρες τους τους βοηθούν (35,9% και 20,5% οι δύο θετικές απαντήσεις). Ειδικά οι μικρότεροι μαθητές/-τριες απάντησαν κατά κύριο λόγο θετικά (15,4% και 10,3% οι δύο θετικές απαντήσεις έναντι σε 5,1% και 1,3% οι δύο αρνητικές). Τα μεγαλύτερα παιδιά, αντίθετα, δεν έχουν τέτοιες αποκλίσεις στα ποσοστά των απαντήσεών τους. Υπερέχουν οι θετικές απαντήσεις, αλλά όχι με μεγάλη διαφορά από τις αρνητικές και την ουδέτερη. Πρέπει, ακόμα, να επισημάνουμε πως τα αγόρια φαίνεται να συμφωνούν με την πρόταση σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό από ότι τα κορίτσια (42,9% και 21,4% έναντι 27,8% και 19,4%).

**Πίνακας 9. Η μητέρα μου με βοηθάει σε μερικά δύσκολα μαθηματικά προβλήματα \***  
**Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	5,6%		8,3%	2,8%	16,7%
	Διαφωνώ		2,8%	2,8%	8,3%	13,9%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	8,3%		2,8%	11,1%	22,2%
	Συμφωνώ	<b>13,9%</b>		8,3%	5,6%	<b>27,8%</b>
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>8,3%</b>	2,8%	2,8%	5,6%	<b>19,4%</b>
	Total	36,1%	5,6%	25,0%	33,3%	100,0%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	4,8%	2,4%	7,1%	4,8%	19,0%
	Διαφωνώ	2,4%	2,4%		4,8%	9,5%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,4%	4,8%			7,1%
	Συμφωνώ	<b>16,7%</b>	11,9%	4,8%	9,5%	<b>42,9%</b>
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>11,9%</b>	2,4%		7,1%	<b>21,4%</b>
	Total	38,1%	23,8%	11,9%	26,2%	100,0%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	<b>5,1%</b>	1,3%	7,7%	3,8%	17,9%
	Διαφωνώ	<b>1,3%</b>	2,6%	1,3%	6,4%	11,5%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5,1%	2,6%	1,3%	5,1%	14,1%
	Συμφωνώ	<b>15,4%</b>	6,4%	6,4%	7,7%	<b>35,9%</b>
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>10,3%</b>	2,6%	1,3%	6,4%	<b>20,5%</b>
	Total	37,2%	15,4%	17,9%	29,5%	100,0%

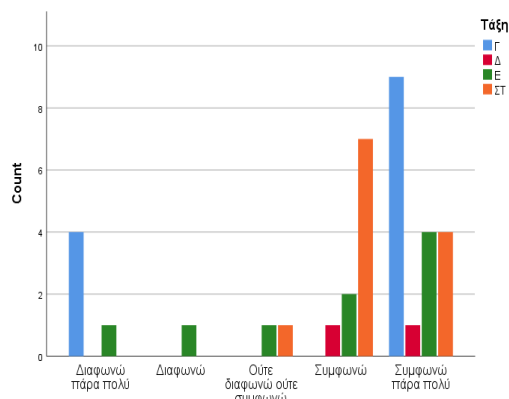


Η πρόταση που ακολουθεί (Η μητέρα μου με βοηθάει να νιώθω ότι μπορώ να τα καταφέρω στα Μαθηματικά) εξετάζει κατά πόσο οι μαθητές/-τριες πιστεύουν ότι οι μητέρες τους τους ενισχύουν την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα παρουσιάζεται η εικόνα του πίνακα αποτελεσμάτων όσον αφορά στις απαντήσεις των μαθητριών. Οι μισές μαθήτριες που πήραν μέρος στην έρευνα απάντησαν ότι συμφωνούν πάρα πολύ με αυτή την πρόταση (50%), ενώ μεγάλο ποσοστό καταλαμβάνει και η δεύτερη θετική απάντηση (27,8%). Και οι μαθητές απάντησαν θετικά, αλλά όχι με τόσο μεγάλο ποσοστό (28,6% και 35,7% οι δύο θετικές απαντήσεις). Στη Γ' τάξη τα κορίτσια είναι μοιρασμένα στην απόλυτη διαφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την πρόταση (11,1% και 25% αντίστοιχα). Στη Δ' τάξη απάντησαν μόνο θετικά, ενώ στη Στ' τάξη απάντησαν θετικά κατά την πλειοψηφία και σε μικρό ποσοστό ουδέτερα (19,4% και 11,1% οι δύο θετικές απαντήσεις και 2,8% η ουδέτερη). Τα αγόρια των αντίστοιχων τάξεων τείνουν να συμφωνούν κατά κύριο λόγο με την πρόταση, υπάρχουν όμως και κάποιες αρνητικές απαντήσεις (11,9% και 14,3% οι θετικές απαντήσεις στη Γ' τάξη, 9,5% και 4,8% στη Δ', 4,8% και 14,3% στη ΣΤ', ενώ οι απαντήσεις στην Ε' μοιράζονται εξίσου κατά 2,8% σε κάθε απάντηση). Το σύνολο των μαθητών/-τριών πάντως έχει θετική στάση για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους από τη μητέρα τους, αφού κατά 42,3% απάντησαν ότι «Συμφωνούν πάρα πολύ» με την πρόταση.

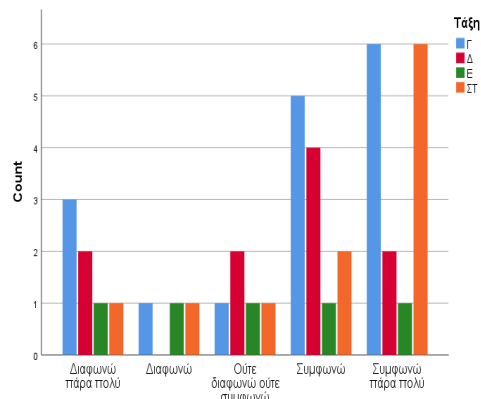
**Πίνακας 10. Η μητέρα μου με βοηθάει να νιώθω ότι μπορώ να τα καταφέρω στα Μαθηματικά \* Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	11,1%		2,8%		13,9%
	Διαφωνώ			2,8%		2,8%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ			2,8%	2,8%	5,6%
	Συμφωνώ		2,8%	5,6%	19,4%	27,8%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	25,0%	2,8%	11,1%	11,1%	50,0%
	Total		36,1%	5,6%	25,0%	33,3%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	7,1%	4,8%	2,4%	2,4%	16,7%
	Διαφωνώ	2,4%		2,4%	2,4%	7,1%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,4%	4,8%	2,4%	2,4%	11,9%
	Συμφωνώ	11,9%	9,5%	2,4%	4,8%	28,6%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	14,3%	4,8%	2,4%	14,3%	35,7%
	Total		38,1%	23,8%	11,9%	26,2%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	9,0%	2,6%	2,6%	1,3%	15,4%
	Διαφωνώ	1,3%		2,6%	1,3%	5,1%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	1,3%	2,6%	2,6%	2,6%	9,0%
	Συμφωνώ	6,4%	6,4%	3,8%	11,5%	28,2%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	19,2%	3,8%	6,4%	12,8%	42,3%
	Total		37,2%	15,4%	17,9%	29,5%



Η μητέρα μου με βοηθάει να νιώθω ότι μπορώ να τα καταφέρω στα...



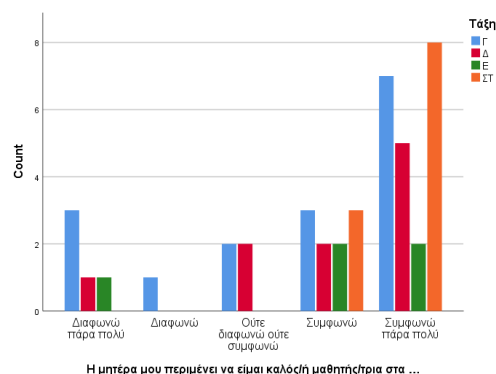
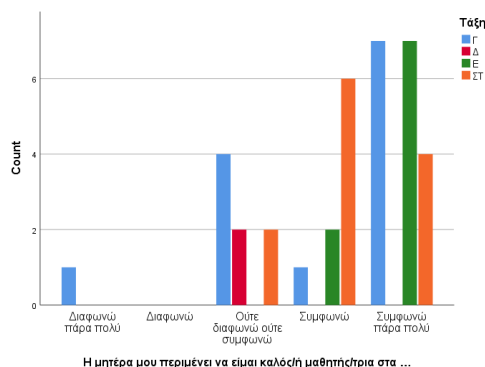
Η μητέρα μου με βοηθάει να νιώθω ότι μπορώ να τα καταφέρω στα...

Η ακόλουθη πρόταση (Η μητέρα μου περιμένει να είμαι καλός/ή μαθητής/τρια στα Μαθηματικά) αφορά στην πεποίθηση των μαθητών/-τριών για τις προσδοκίες της μητέρας τους για την επίδοσή τους στο μάθημα των Μαθηματικών. Είναι εμφανές ότι όλοι οι μαθητές/-τριες, ανεξαρτήτου φύλου και τάξης συμφωνούν ότι οι μητέρες τους περιμένουν από αυτούς να έχουν καλή επίδοση στα Μαθηματικά (24,4% και 51,3% οι θετικές απαντήσεις στο σύνολο). Αίσθηση προκαλεί ότι όλα τα κορίτσια της Δ' τάξης απάντησαν μόνο ουδέτερα (5,6%), ενώ σχεδόν όλα τα αγόρια των δύο μεγαλύτερων τάξεων απάντησαν μόνο θετικά (4,8% η κάθε θετική απάντηση στην Ε' τάξη και 7,1% και 19% οι δύο θετικές στην ΣΤ' τάξη).

**Πίνακας 11. Η μητέρα μου περιμένει να είμαι καλός/ή μαθητής/τρια στα Μαθηματικά \*  
Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	2,8%				2,8%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	11,1%	<b>5,6%</b>		5,6%	22,2%
	Συμφωνώ	2,8%		5,6%	16,7%	25,0%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	19,4%		19,4%	11,1%	50,0%
	Total	36,1%	5,6%	25,0%	33,3%	100,0%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	7,1%	2,4%	2,4%		11,9%
	Διαφωνώ	2,4%				2,4%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4,8%	4,8%			9,5%
	Συμφωνώ	7,1%	4,8%	<b>4,8%</b>	<b>7,1%</b>	23,8%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	16,7%	11,9%	<b>4,8%</b>	<b>19,0%</b>	52,4%
Total	38,1%	23,8%	11,9%	26,2%	100,0%	
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	5,1%	1,3%	1,3%		7,7%
	Διαφωνώ	1,3%				1,3%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	7,7%	5,1%		2,6%	15,4%
	Συμφωνώ	5,1%	2,6%	5,1%	11,5%	<b>24,4%</b>
	Συμφωνώ πάρα πολύ	17,9%	6,4%	11,5%	15,4%	<b>51,3%</b>
Total	37,2%	15,4%	17,9%	29,5%	100,0%	



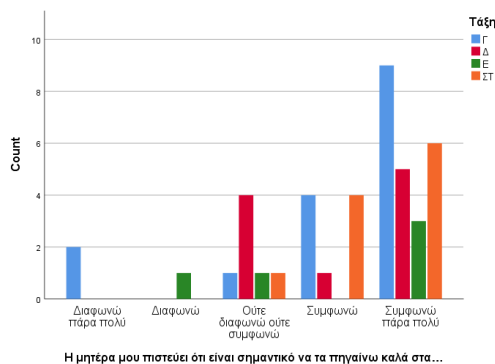
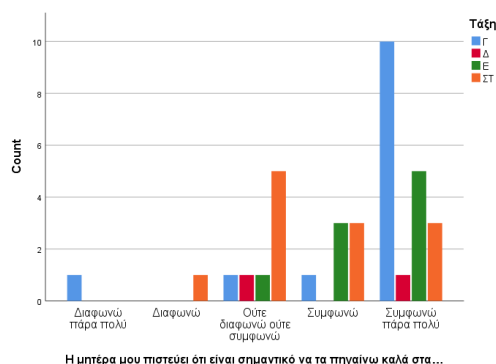
Την ίδια περίπου εικόνα έχουν και τα αποτελέσματα που εμφανίζονται στον πίνακα της επόμενης πρότασης. Η πρόταση αυτή (Η μητέρα μου πιστεύει ότι είναι σημαντικό να τα πηγαίνω καλά στα Μαθηματικά) εξετάζει τι πιστεύουν τα παιδιά για τις πεποιθήσεις των μητέρων τους που αφορούν στη σημασία της καλής επίδοσης στο μάθημα των Μαθηματικών. Και σε αυτή της πρόταση οι μισοί μαθητές/-τριες απάντησαν ότι συμφωνούν πάρα πολύ, ενώ ελάχιστοι απάντησαν ότι διαφωνούν (53,8% έναντι 3,8% αντίστοιχα). Ειδικά οι μαθητές/-τριες της Γ' τάξης απάντησαν σχεδόν στο σύνολό τους απόλυτα θετικά (27,8% τα κορίτσια και 21,4% τα αγόρια). Φαίνεται, λοιπόν, πως οι μαθητές/-τριες θεωρούν πως είναι πολύ σημαντικό για τις μητέρες τους να έχουν επιτυχίες στα Μαθηματικά στο σχολείο.

**Πίνακας 12. Η μητέρα μου πιστεύει ότι είναι σημαντικό να τα πηγαίνω καλά στα Μαθηματικά \* Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	2,8%				2,8%
	Διαφωνώ				2,8%	2,8%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,8%	2,8%	2,8%	13,9%	22,2%
	Συμφωνώ	2,8%		8,3%	8,3%	19,4%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>27,8%</b>	2,8%	13,9%	8,3%	52,8%
Total		36,1%	5,6%	25,0%	33,3%	100,0%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	4,8%				4,8%
	Διαφωνώ			2,4%		2,4%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,4%	9,5%	2,4%	2,4%	16,7%
	Συμφωνώ	9,5%	2,4%		9,5%	21,4%

	Συμφωνώ πάρα πολύ	21,4%	11,9%	7,1%	14,3%	54,8%
Total		38,1%	23,8%	11,9%	26,2%	100,0%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	3,8%				3,8%
	Διαφωνώ			1,3%	1,3%	2,6%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,6%	6,4%	2,6%	7,7%	19,2%
	Συμφωνώ	6,4%	1,3%	3,8%	9,0%	20,5%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	24,4%	7,7%	10,3%	11,5%	53,8%
Total		37,2%	15,4%	17,9%	29,5%	100,0%



### 4.3. Στάση και βοήθεια πατέρα επικεντρωμένες στα Μαθηματικά

Η επόμενη ομάδα προτάσεων (ερ.13-19) αφορά στις πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών για τους πατέρες τους και πόσο αυτοί εμπλέκονται στη μάθηση των Μαθηματικών. Οι προτάσεις είναι ακριβώς ίδιες με αυτές που προηγήθηκαν για τις μητέρες.

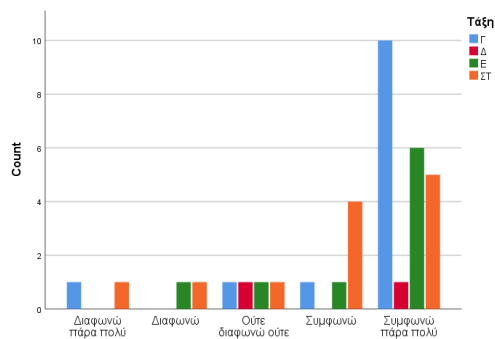
Έτσι, λοιπόν, η πρόταση 13 (Ο πατέρας μου είναι καλός στα Μαθηματικά) εξετάζει τις πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών για το κατά πόσο οι πατέρες τους είναι καλοί στα Μαθηματικά. Σε συντριπτική πλειοψηφία φαίνεται ότι τα κορίτσια όλων των τάξεων συμφωνούν απόλυτα ότι οι πατέρες τους είναι καλοί (61,1% στο σύνολο των μαθητριών). Οι μαθητές φαίνεται να έχουν μεν θετική άποψη, πιο ισορροπημένη όμως ανάμεσα στην ουδέτερη απάντηση και στη θετική. Σε ποσοστό 35,7% απάντησαν ουδέτερα, ενώ σχεδόν ισοψηφούν οι απαντήσεις «Συμφωνώ» κα «Συμφωνώ πάρα πολύ» (26,2% και 28,6% αντίστοιχα).



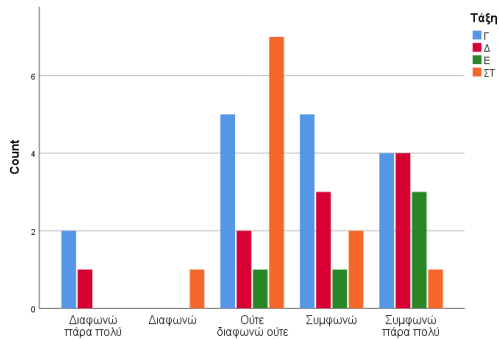
**Πίνακας 13. Ο πατέρας μου είναι καλός στα Μαθηματικά \* Τάξη \* Φύλο**  
**Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	2,8%			2,8%	5,6%
	Διαφωνώ			2,8%	2,8%	5,6%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,8%	2,8%	2,8%	2,8%	11,1%
	Συμφωνώ	2,8%		2,8%	11,1%	16,7%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>27,8%</b>	<b>2,8%</b>	<b>16,7%</b>	<b>13,9%</b>	<b>61,1%</b>
	Total	36,1%	5,6%	25,0%	33,3%	100,0%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	4,8%	2,4%			7,1%
	Διαφωνώ				2,4%	2,4%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	11,9%	4,8%	2,4%	16,7%	<b>35,7%</b>
	Συμφωνώ	11,9%	7,1%	2,4%	4,8%	<b>26,2%</b>
	Συμφωνώ πάρα πολύ	9,5%	9,5%	7,1%	2,4%	<b>28,6%</b>
	Total	38,1%	23,8%	11,9%	26,2%	100,0%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	3,8%	1,3%		1,3%	6,4%
	Διαφωνώ			1,3%	2,6%	3,8%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	7,7%	3,8%	2,6%	10,3%	24,4%
	Συμφωνώ	7,7%	3,8%	2,6%	7,7%	21,8%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	17,9%	6,4%	11,5%	7,7%	43,6%
	Total	37,2%	15,4%	17,9%	29,5%	100,0%



Ο πατέρας μου είναι καλός στα Μαθηματικά



Ο πατέρας μου είναι καλός στα Μαθηματικά

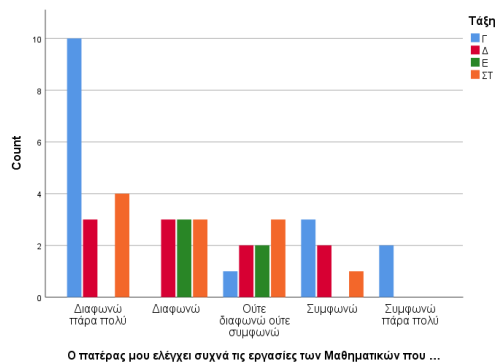
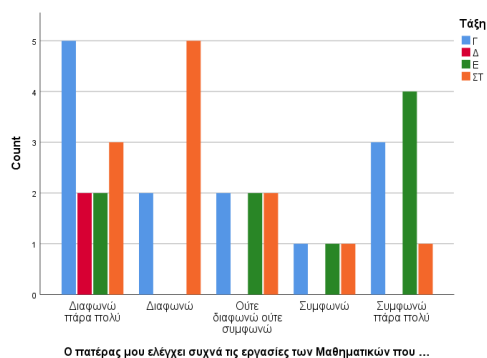
Η πρόταση 14(Ο πατέρας μου ελέγχει συχνά τις εργασίες των Μαθηματικών που κάνω στο σπίτι) αφορά τον έλεγχο των εργασιών που έχουν οι μαθητές/-τριες για το σπίτι από τον πατέρα τους. Οι μαθήτριες όλων των τάξεων, εκτός από την Ε', δήλωσαν ότι δεν είναι συχνός ο

έλεγχος από τον πατέρα τους. Οι μαθητές σε μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσαν ότι «Διαφωνούν πάρα πολύ» (40,5% στο σύνολο των αγοριών), που δείχνει ότι δεν έχουν σχεδόν κανένα έλεγχο από τους πατέρες τους στις ασκήσεις για το σπίτι. Οι μικρότεροι μαθητές/-τριες εμφανίζονται να έχουν λιγότερο έλεγχο από τον πατέρα τους σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους μαθητές/-τριες (13,9% και 23,8% η απάντηση «Διαφωνώ πάρα πολύ» των δύο φύλων της Γ' τάξης). Οι μαθήτριες της Ε' τάξης φαίνεται να έχουν συχνότερο έλεγχο σε σχέση με τα παιδιά όλων των τάξεων, αφού εμφανίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό στην απόλυτα θετική απάντηση (11,1%). Σε γενικές γραμμές πάντως, είναι φανερό ότι οι πατέρες δεν ελέγχουν ιδιαίτερα τις ασκήσεις που έχουν τα παιδιά για το σπίτι, καθώς στο σύνολο των μαθητών/-τριών οι αρνητικές απαντήσεις συγκεντρώνουν το 37,2% και 20,5%.

**Πίνακας 14. Ο πατέρας μου ελέγχει συχνά τις εργασίες των Μαθηματικών που κάνω στο σπίτι \* Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	13,9%	5,6%	5,6%	8,3%	33,3%
	Διαφωνώ	5,6%			13,9%	19,4%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5,6%		5,6%	5,6%	16,7%
	Συμφωνώ	2,8%		2,8%	2,8%	8,3%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	8,3%		11,1%	2,8%	22,2%
	Total		36,1%	5,6%	25,0%	33,3%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	23,8%	7,1%		9,5%	40,5%
	Διαφωνώ		7,1%	7,1%	7,1%	21,4%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,4%	4,8%	4,8%	7,1%	19,0%
	Συμφωνώ	7,1%	4,8%		2,4%	14,3%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	4,8%				4,8%
	Total		38,1%	23,8%	11,9%	26,2%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	19,2%	6,4%	2,6%	9,0%	37,2%
	Διαφωνώ	2,6%	3,8%	3,8%	10,3%	20,5%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3,8%	2,6%	5,1%	6,4%	17,9%
	Συμφωνώ	5,1%	2,6%	1,3%	2,6%	11,5%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	6,4%		5,1%	1,3%	12,8%
	Total		37,2%	15,4%	17,9%	29,5%



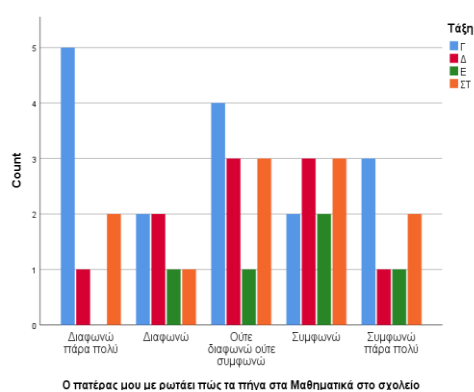
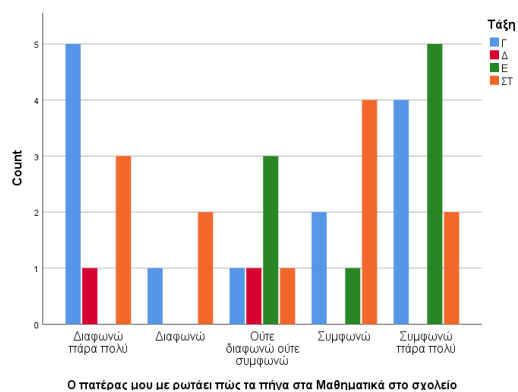
Στην επόμενη πρόταση (Ο πατέρας μου με ρωτάει πώς τα πήγα στα Μαθηματικά στο σχολείο) οι μαθητές/-τριες δηλώνουν κατά πόσο ο πατέρας τους τούς ρωτάει πώς τα πήγαν στο μάθημα των Μαθηματικών στο σχολείο. Στο σύνολο των μαθητών/-τριών οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες σχεδόν σε ίσα ποσοστά, με μια μικρή πλειοψηφία της απάντησης «Συμφωνώ πάρα πολύ» (21,8% οι απαντήσεις «Διαφωνώ πάρα πολύ», «Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ» και «Συμφωνώ», 23,1% η απάντηση «Συμφωνώ πάρα πολύ»). Από τα αποτελέσματα φαίνεται, επίσης, ότι τα κορίτσια είναι και πάλι μοιρασμένα ανάμεσα στην απόλυτη διαφωνία και την απόλυτη συμφωνία (25% και 30,6% αντίστοιχα). Τα αγόρια απάντησαν πιο ουδέτερα (26,2%) με μια τάση να συμφωνούν (23,8%).

**Πίνακας 15. Ο πατέρας μου με ρωτάει πώς τα πήγα στα Μαθηματικά στο σχολείο \***  
**Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	13,9%	2,8%		8,3%	<b>25,0%</b>
	Διαφωνώ	2,8%			5,6%	8,3%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,8%	2,8%	8,3%	2,8%	16,7%
	Συμφωνώ	5,6%		2,8%	11,1%	19,4%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	11,1%		13,9%	5,6%	<b>30,6%</b>
Total		36,1%	5,6%	25,0%	33,3%	100,0%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	11,9%	2,4%		4,8%	19,0%
	Διαφωνώ	4,8%	4,8%	2,4%	2,4%	14,3%

	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	9,5%	7,1%	2,4%	7,1%	<b>26,2%</b>
	Συμφωνώ	4,8%	7,1%	4,8%	7,1%	<b>23,8%</b>
	Συμφωνώ πάρα πολύ	7,1%	2,4%	2,4%	4,8%	16,7%
Total		38,1%	23,8%	11,9%	26,2%	100,0%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	12,8%	2,6%		6,4%	<b>21,8%</b>
	Διαφωνώ	3,8%	2,6%	1,3%	3,8%	11,5%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	6,4%	5,1%	5,1%	5,1%	<b>21,8%</b>
	Συμφωνώ	5,1%	3,8%	3,8%	9,0%	<b>21,8%</b>
	Συμφωνώ πάρα πολύ	9,0%	1,3%	7,7%	5,1%	<b>23,1%</b>
Total		37,2%	15,4%	17,9%	29,5%	100,0%

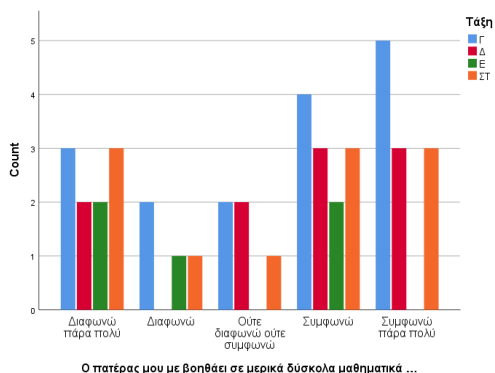
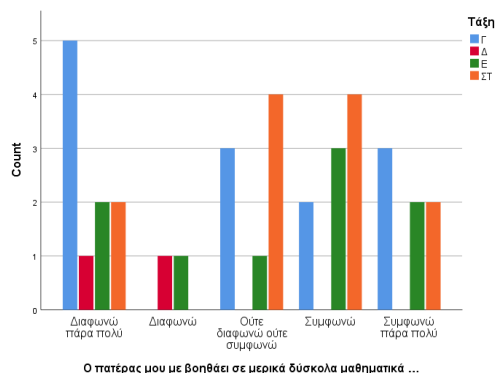


Η πρόταση που ακολουθεί (Ο πατέρας μου με βοηθάει σε μερικά δύσκολα μαθηματικά προβλήματα) αφορά στη βοήθεια σε δύσκολα μαθηματικά προβλήματα από τον πατέρα. Και σε αυτή την πρόταση οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών είναι σχετικά μοιρασμένες, κυρίως ανάμεσα στην τελείως αρνητική απάντηση και στις δύο θετικές. Στο γενικό σύνολο, η αρνητική απάντηση έχει σχεδόν το ίδιο ποσοστό με τις δύο θετικές (25,6%, 26,9% και 23,1%), ενώ η πιο ουδέτερη έχει πολύ μικρό ποσοστό (16,7%). Ειδικότερα, οι μαθήτριες της Γ' τάξης κατά μεγαλύτερο ποσοστό απάντησαν ότι δεν έχουν βοήθεια από τους πατέρες τους, ενώ οι μαθητές ίδιας ηλικίας απάντησαν θετικά (13,9% και 11,9% αντίστοιχα). Το αντίστροφο φαίνεται να συμβαίνει στις δύο μεγαλύτερες τάξεις, όπου τα ποσοστά των δύο θετικών απαντήσεων των κοριτσιών είναι μεγαλύτερα από αυτά των αρνητικών (8,3% και 5,6% η Ε' τάξη και 11,1% και 5,6% η ΣΤ' τάξη στις θετικές απαντήσεις, ενώ 5,6% και 2,8% η Ε' τάξη και 5,6% και 0% η ΣΤ' τάξη στις αρνητικές).

**Πίνακας 16. Ο πατέρας μου με βοηθάει σε μερικά δύσκολα μαθηματικά προβλήματα \***  
**Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	13,9%	2,8%	5,6%	5,6%	27,8%
	Διαφωνώ		2,8%	2,8%		5,6%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	8,3%		2,8%	11,1%	22,2%
	Συμφωνώ	5,6%		8,3%	11,1%	25,0%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	8,3%		5,6%	5,6%	19,4%
	Total		36,1%	5,6%	25,0%	33,3%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	7,1%	4,8%	4,8%	7,1%	23,8%
	Διαφωνώ	4,8%		2,4%	2,4%	9,5%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4,8%	4,8%		2,4%	11,9%
	Συμφωνώ	9,5%	7,1%	4,8%	7,1%	28,6%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	11,9%	7,1%		7,1%	26,2%
	Total		38,1%	23,8%	11,9%	26,2%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	10,3%	3,8%	5,1%	6,4%	25,6%
	Διαφωνώ	2,6%	1,3%	2,6%	1,3%	7,7%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	6,4%	2,6%	1,3%	6,4%	16,7%
	Συμφωνώ	7,7%	3,8%	6,4%	9,0%	26,9%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	10,3%	3,8%	2,6%	6,4%	23,1%
	Total		37,2%	15,4%	17,9%	29,5%

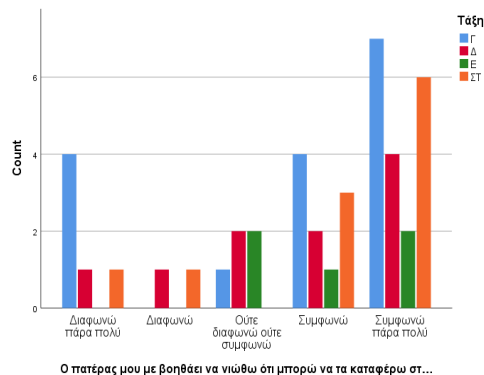
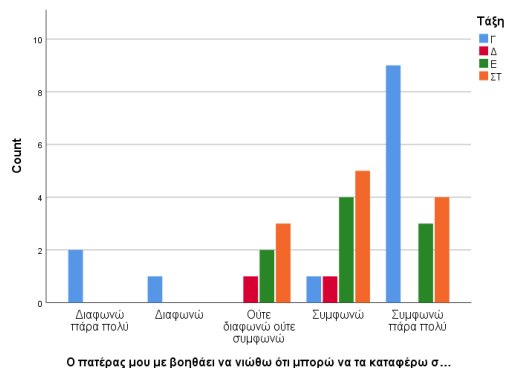


Η πρόταση 17 (Ο πατέρας μου με βοηθάει να νιώθω ότι μπορώ να τα καταφέρω στα Μαθηματικά) αναφέρεται στο κατά πόσο οι μαθητές/-τριες θεωρούν ότι οι πατέρες τους τους βοηθούν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Αίσθηση προκαλεί ότι οι μαθήτριες των Δ', Ε' και Στ' τάξεων δεν έχουν δώσει καμία αρνητική απάντηση, όπως και οι μαθητές της Ε' τάξης. Στο σύνολό τους οι μαθητές/-τριες απάντησαν θετικά στην πρόταση αυτή (26,9% και 44,9% οι δύο θετικές απαντήσεις). Φαίνεται ότι οι πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών είναι ότι οι πατέρες τους είναι υποστηρικτικοί και ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών τους όσον αφορά τα Μαθηματικά, αφού οι αρνητικές απαντήσεις έχουν πολύ μικρά ποσοστά που κυμαίνονται ανάμεσα στο 1,3% και στο 9,5%.

**Πίνακας 17. Ο πατέρας μου με βοηθάει να νιώθω ότι μπορώ να τα καταφέρω στα Μαθηματικά \* Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	5,6%				5,6%
	Διαφωνώ	2,8%				2,8%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		2,8%	5,6%	8,3%	16,7%
	Συμφωνώ	2,8%	2,8%	11,1%	13,9%	30,6%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	25,0%		8,3%	11,1%	44,4%
	Total		36,1%	5,6%	25,0%	33,3%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	9,5%	2,4%		2,4%	14,3%
	Διαφωνώ		2,4%		2,4%	4,8%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,4%	4,8%	4,8%		11,9%
	Συμφωνώ	9,5%	4,8%	2,4%	7,1%	23,8%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	16,7%	9,5%	4,8%	14,3%	45,2%
	Total		38,1%	23,8%	11,9%	26,2%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	7,7%	1,3%		1,3%	10,3%
	Διαφωνώ	1,3%	1,3%		1,3%	3,8%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	1,3%	3,8%	5,1%	3,8%	14,1%
	Συμφωνώ	6,4%	3,8%	6,4%	10,3%	26,9%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	20,5%	5,1%	6,4%	12,8%	44,9%
	Total		37,2%	15,4%	17,9%	29,5%



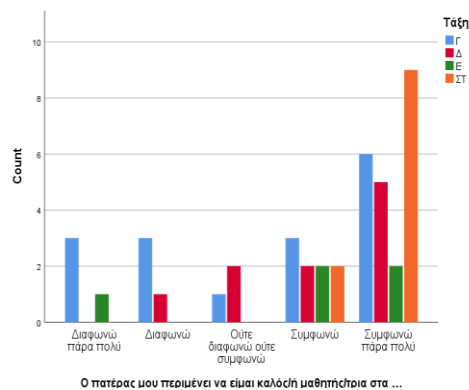
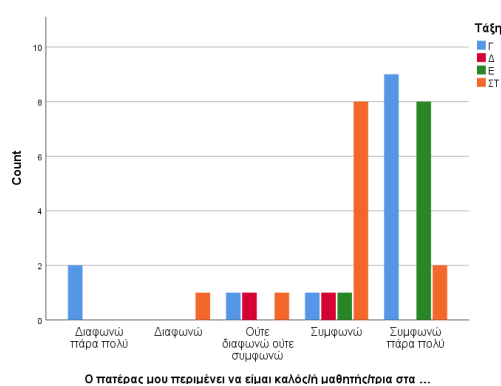
Η πρόταση που ακολουθεί (Ο πατέρας μου περιμένει να είμαι καλός/ή μαθητής/τρια στα Μαθηματικά) εξετάζει τις πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών για τις προσδοκίες των πατέρων τους ως προς τις επιδόσεις τους στο μάθημα των Μαθηματικών. Σχεδόν οι μισοί μαθητές/-τριες απάντησαν ότι συμφωνούν πάρα πολύ με την πρόταση αυτή, φτάνοντας σε ποσοστό το 52,6% των απαντήσεων, ενώ μεγάλο ποσοστό έχει και η έτερη θετική απάντηση (25,6%). Οι μαθήτριες της Ε' τάξης έχουν δώσει μόνο θετικές απαντήσεις (2,8% και 22,2%). Αντίστοιχα, οι μαθητές της Στ' τάξης έχουν απαντήσει μόνο θετικά (4,8% και 21,4%). Είναι εμφανές ότι όλοι οι μαθητές/-τριες θεωρούν πως οι πατέρες τους έχουν την προσδοκία να έχουν καλή επίδοση στο μάθημα των Μαθηματικών.

**Πίνακας 18. Ο πατέρας μου περιμένει να είμαι καλός/ή μαθητής/τρια στα Μαθηματικά \* Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	5,6%				5,6%
	Διαφωνώ				2,8%	2,8%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,8%	2,8%		2,8%	8,3%
	Συμφωνώ	2,8%	2,8%	2,8%	22,2%	30,6%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	25,0%		22,2%	5,6%	52,8%
Total		36,1%	5,6%	25,0%	33,3%	100,0%

αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	7,1%		2,4%		9,5%
	Διαφωνώ	7,1%	2,4%			9,5%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,4%	4,8%			7,1%
	Συμφωνώ	7,1%	4,8%	4,8%	<b>4,8%</b>	21,4%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	14,3%	11,9%	4,8%	<b>21,4%</b>	52,4%
Total		38,1%	23,8%	11,9%	26,2%	100,0%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	6,4%		1,3%		7,7%
	Διαφωνώ	3,8%	1,3%		1,3%	6,4%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,6%	3,8%		1,3%	7,7%
	Συμφωνώ	5,1%	3,8%	3,8%	12,8%	<b>25,6%</b>
	Συμφωνώ πάρα πολύ	19,2%	6,4%	12,8%	14,1%	<b>52,6%</b>
Total		37,2%	15,4%	17,9%	29,5%	100,0%



Την ίδια περίπου εικόνα έχουν και τα αποτελέσματα που εμφανίζονται στον πίνακα της πρότασης που ακολουθεί (Ο πατέρας μου πιστεύει ότι είναι σημαντικό να τα πηγαίνω καλά στα Μαθηματικά). Η πρόταση αυτή εξετάζει τι πιστεύουν τα παιδιά για τις πεποιθήσεις των πατέρων τους που αφορούν στη σημασία της καλής επίδοσης στο μάθημα των Μαθηματικών. Καμία μαθήτρια δεν απάντησε ότι διαφωνεί πάρα πολύ και για αυτό το λόγο δεν εμφανίζονται στο διάγραμμα. Ελάχιστες είναι και οι αρνητικές απαντήσεις των μαθητών (2,4% και 4,8% στο σύνολο των αγοριών). Είναι φανερό ότι όλοι οι μαθητές/-τριες πιστεύουν ότι είναι πολύ σημαντικό για τους πατέρες τους να τα πηγαίνουν καλά στα Μαθηματικά (57,7% δήλωσαν ότι «Συμφωνούν πάρα πολύ»), αφού οι αρνητικές απαντήσεις έχουν πολύ μικρά ποσοστά (1,3% και

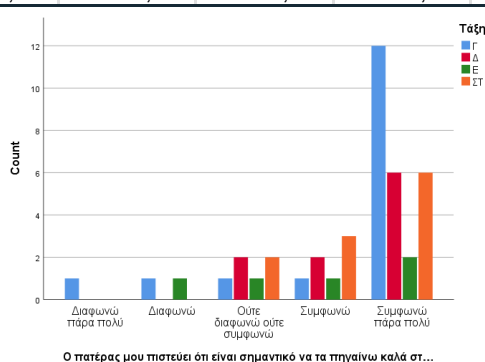
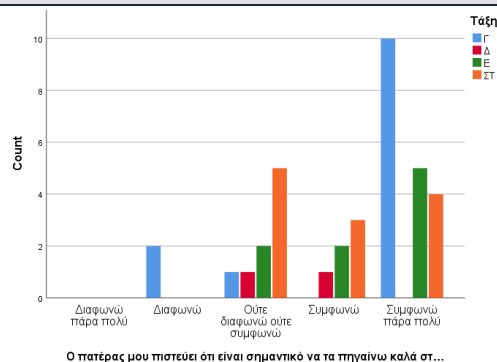


5,1%). Πρέπει, επίσης, να υπογραμμίσουμε πως οι μικρότεροι μαθητές/-τριες απάντησαν κυρίως ότι «Συμφωνούν πάρα πολύ» (27,8% τα κορίτσια και 28,6% τα αγόρια).

**Πίνακας 19. Ο πατέρας μου πιστεύει ότι είναι σημαντικό να τα πηγαίνω καλά στα Μαθηματικά \* Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ	5,6%				5,6%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,8%	2,8%	5,6%	13,9%	25,0%
	Συμφωνώ		2,8%	5,6%	8,3%	16,7%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>27,8%</b>		13,9%	11,1%	<b>52,8%</b>
	Total	36,1%	5,6%	25,0%	33,3%	100,0%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	2,4%				<b>2,4%</b>
	Διαφωνώ	2,4%		2,4%		<b>4,8%</b>
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,4%	4,8%	2,4%	4,8%	14,3%
	Συμφωνώ	2,4%	4,8%	2,4%	7,1%	16,7%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>28,6%</b>	14,3%	4,8%	14,3%	<b>61,9%</b>
Total	38,1%	23,8%	11,9%	26,2%	100,0%	
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	1,3%				<b>1,3%</b>
	Διαφωνώ	3,8%		1,3%		<b>5,1%</b>
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,6%	3,8%	3,8%	9,0%	19,2%
	Συμφωνώ	1,3%	3,8%	3,8%	7,7%	16,7%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	28,2%	7,7%	9,0%	12,8%	<b>57,7%</b>
Total	37,2%	15,4%	17,9%	29,5%	100,0%	



#### 4.4. Ενασχόληση με τα Μαθηματικά πέραν των σχολικών εργασιών

Η τελευταία ομάδα προτάσεων αφορούν την ενασχόληση με τα Μαθηματικά πέραν των σχολικών εργασιών (ερ. 20, 21, 22). Οι προτάσεις 21 και 22 αφορούν στο ίδιο θέμα και, όπως και οι προηγούμενες, επαναλαμβάνονται πρώτα για τη μητέρα και έπειτα για τον πατέρα. Η ομάδα αυτή δε μελετά τις πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών, αλλά τις συνήθειές τους στο χώρο του σπιτιού που έχουν σχέση με τα Μαθηματικά.

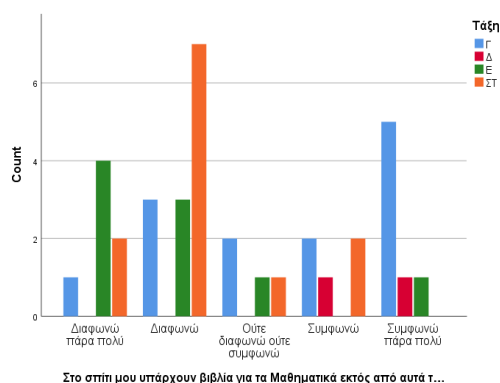
Η πρώτη από αυτές τις προτάσεις (Στο σπίτι μου υπάρχουν βιβλία για τα Μαθηματικά εκτός από αυτά του σχολείου) αφορά την ύπαρξη βιβλίων με θέμα τα Μαθηματικά, εκτός από τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι των μαθητών/-τριών. Σε αυτό το σημείο πρέπει να πούμε ότι αυτή η πρόταση δημιούργησε σύγχυση στους μαθητές/-τριες, διότι δεν μπορούσαν να κατανοήσουν ποια βιβλία ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Δηλώθηκε στα παιδιά ότι σε αυτή την κατηγορία ανήκουν όλα τα βιβλία που έχουν σαν θέμα τα Μαθηματικά, είτε είναι κάποια σχολικά βοηθήματα με επιπλέον ασκήσεις είτε λογοτεχνικά κείμενα με Μαθηματικό περιεχόμενο. Μετά τις απαραίτητες διευκρινήσεις, όπως φαίνεται και από τον πίνακα παρακάτω, οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών έχουν μεγάλες διαφορές από τάξη σε τάξη. Οι μικρότερες μαθήτριες φαίνεται να συμφωνούν με την πρόταση (13,9%), ενώ οι μεγαλύτερες να διαφωνούν (11,1% και 8,3% στην Ε' τάξη και 5,6% και 19,4% στην ΣΤ' τάξη οι δύο αρνητικές απαντήσεις αντίστοιχα). Οι μαθήτριες της Δ' τάξης μοιράστηκαν μόνο στις δύο θετικές απαντήσεις. Το αντίθετο συμβαίνει με τα αγόρια. Οι μαθητές της Γ' και Ε' τάξεων είναι μοιρασμένοι ανάμεσα στις θετικές και στις αρνητικές απαντήσεις.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι απαντήσεις στο σύνολο των μαθητών/-τριών να εμφανίζονται σε σχετική ισορροπία με μικρές διακυμάνσεις στα ποσοστά. Για παράδειγμα, η τελείως αρνητική απάντηση («Διαφωνώ πάρα πολύ») είναι στο 26,9% του συνόλου των μαθητών/-τριών και η τελείως θετική απάντηση («Συμφωνώ πάρα πολύ») είναι στο 21,8%. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, θεωρούμε ότι η πρόταση αυτή δυσκόλεψε αρκετά τους/τις μαθητές/-τριες και πιθανότατα δεν κατάλαβαν σε τι είδους βιβλία αναφέρεται, ακόμα και μετά τις διευκρινιστικές οδηγίες. Για το λόγο αυτό οι απαντήσεις των μαθητών/-τριών δεν θεωρούνται ακριβείς και δεν θα πρέπει να ληφθούν υπόψη.

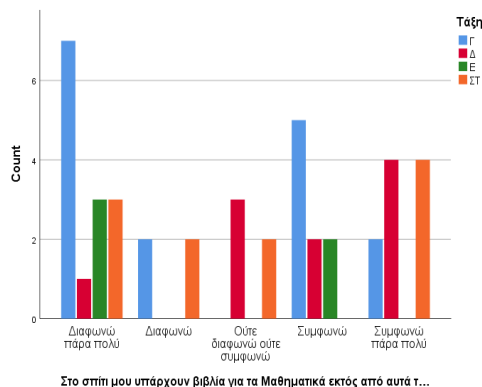
**Πίνακας 20. Στο σπίτι μου υπάρχουν βιβλία για τα Μαθηματικά εκτός από αυτά του σχολείου \* Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	2,8%		11,1%	5,6%	19,4%
	Διαφωνώ	8,3%		8,3%	19,4%	36,1%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	5,6%		2,8%	2,8%	11,1%
	Συμφωνώ	5,6%	2,8%		5,6%	13,9%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	13,9%	2,8%	2,8%		19,4%
	Total		36,1%	5,6%	25,0%	33,3%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	16,7%	2,4%	7,1%	7,1%	33,3%
	Διαφωνώ	4,8%			4,8%	9,5%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		7,1%		4,8%	11,9%
	Συμφωνώ	11,9%	4,8%	4,8%		21,4%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	4,8%	9,5%		9,5%	23,8%
	Total		38,1%	23,8%	11,9%	26,2%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	10,3%	1,3%	9,0%	6,4%	26,9%
	Διαφωνώ	6,4%		3,8%	11,5%	21,8%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,6%	3,8%	1,3%	3,8%	11,5%
	Συμφωνώ	9,0%	3,8%	2,6%	2,6%	17,9%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	9,0%	6,4%	1,3%	5,1%	21,8%
	Total		37,2%	15,4%	17,9%	29,5%



Στο σπίτι μου υπάρχουν βιβλία για τα Μαθηματικά εκτός από αυτά τ...



Στο σπίτι μου υπάρχουν βιβλία για τα Μαθηματικά εκτός από αυτά τ...

Οι επόμενες δύο τελευταίες προτάσεις εξετάζουν τη λύση μαθηματικών ασκήσεων, εκτός από αυτές που αποτελούν άσκηση για το σπίτι από τον/την εκπαιδευτικό, πρώτα με τη βοήθεια της μητέρας και έπειτα με τη βοήθεια του πατέρα. Στους μαθητές/-τριες δόθηκε η διευκρίνιση ότι αναφέρονται σε ασκήσεις-προβλήματα επαναληπτικού χαρακτήρα και εξάσκησης όσων διδάσκονται στο σχολείο, αλλά και σε προβλήματα που αφορούν την καθημερινότητα, όπως για παράδειγμα «πόσα ρέστα θα πάρω στο φούρνο της γειτονιάς;»

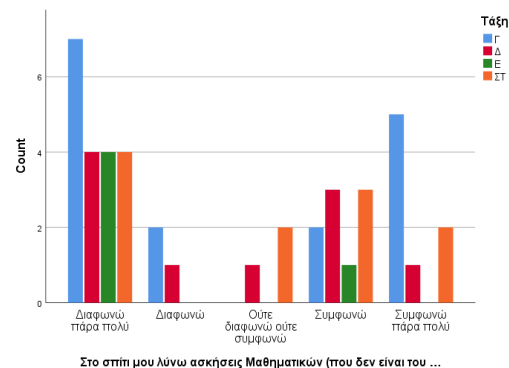
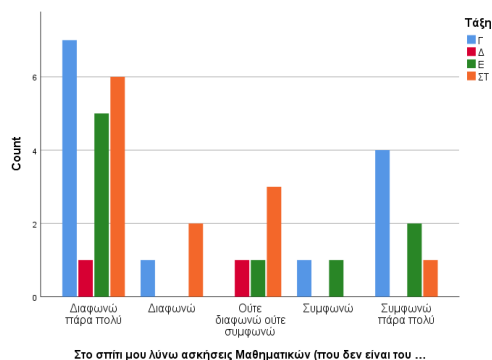
Η πρώτη (Στο σπίτι μου λύνω ασκήσεις Μαθηματικών (που δεν είναι του σχολείου) μαζί με τη μητέρα μου) αφορά τη λύση τέτοιων ασκήσεων με τις μητέρες των μαθητών/-τριών. Οι περισσότερες μαθήτριες από όλες τις τάξεις απάντησαν αρνητικά στην πρόταση αυτή (52,8%). Οι μαθητές απάντησαν κυρίως αρνητικά (45,2%) όμως υπάρχει και ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό που απάντησαν ότι συμφωνούν (21,4% και 19% οι δύο θετικές απαντήσεις). Στο σύνολο των μαθητών/-τριών φαίνεται ότι δεν είναι σύνηθες το να λύνουν μαθηματικές ασκήσεις με τις μητέρες τους εκτός αυτών του σχολείου, αφού σχεδόν οι μισοί μαθητές/-τριες απάντησαν αρνητικά (48,7%).

**Πίνακας 21. Στο σπίτι μου λύνω ασκήσεις Μαθηματικών (που δεν είναι του σχολείου) μαζί με τη μητέρα μου \* Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	19,4%	2,8%	13,9%	16,7%	<b>52,8%</b>
	Διαφωνώ	2,8%			5,6%	8,3%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		2,8%	2,8%	8,3%	13,9%
	Συμφωνώ	2,8%		2,8%		5,6%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	11,1%		5,6%	2,8%	19,4%
	Total		36,1%	5,6%	25,0%	33,3%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	16,7%	9,5%	9,5%	9,5%	<b>45,2%</b>
	Διαφωνώ	4,8%	2,4%			7,1%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		2,4%		4,8%	7,1%
	Συμφωνώ	4,8%	7,1%	2,4%	7,1%	<b>21,4%</b>
	Συμφωνώ πάρα πολύ	11,9%	2,4%		4,8%	<b>19,0%</b>
	Total		38,1%	23,8%	11,9%	26,2%

Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	17,9%	6,4%	11,5%	12,8%	<b>48,7%</b>
	Διαφωνώ	3,8%	1,3%		2,6%	7,7%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		2,6%	1,3%	6,4%	10,3%
	Συμφωνώ	3,8%	3,8%	2,6%	3,8%	14,1%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	11,5%	1,3%	2,6%	3,8%	19,2%
Total		37,2%	15,4%	17,9%	29,5%	100,0%



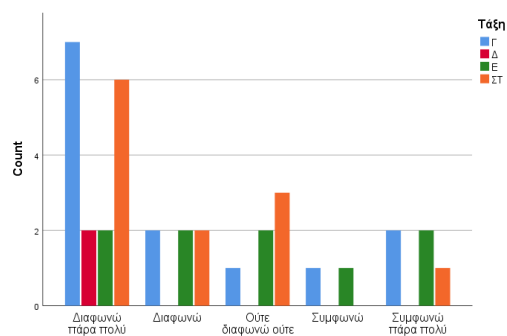
Η τελευταία πρόταση (Στο σπίτι μου λύνω ασκήσεις Μαθηματικών (που δεν είναι του σχολείου) μαζί με τον πατέρα μου) εξετάζει το ίδιο θέμα, αλλά αυτή τη φορά σε σχέση με τους πατέρες των μαθητών/-τριών. Και εδώ τα αποτελέσματα είναι ως επί των πλείστων αρνητικά (51,3%). Η διαφορά από την προηγούμενη πρόταση είναι ότι οι μαθητές έχουν απαντήσει κυρίως αρνητικά σε ποσοστό 54,8%, με αποτέλεσμα η αρνητική απάντηση στο σύνολο των μαθητών/-τριών να φτάνει στο 51,3%. Τα κορίτσια και σε αυτή την ερώτηση απάντησαν κυρίως αρνητικά (47,2%).

**Πίνακας 22. Στο σπίτι μου λύνω ασκήσεις Μαθηματικών (που δεν είναι του σχολείου) μαζί με τον πατέρα μου \* Τάξη \* Φύλο Crosstabulation**

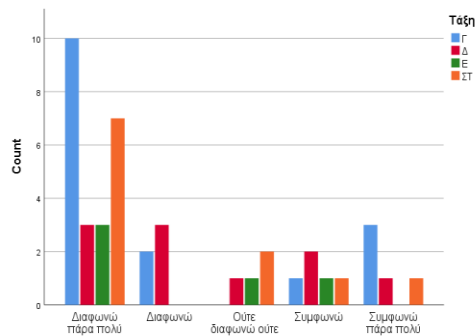
% of Total

Φύλο		Τάξη				Total
		Γ	Δ	Ε	ΣΤ	
κορίτσι	Διαφωνώ πάρα πολύ	19,4%	5,6%	5,6%	16,7%	<b>47,2%</b>
	Διαφωνώ	5,6%		5,6%	5,6%	16,7%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	2,8%		5,6%	8,3%	16,7%
	Συμφωνώ	2,8%		2,8%		5,6%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	5,6%		5,6%	2,8%	13,9%

Total		36,1%	5,6%	25,0%	33,3%	100,0%
αγόρι	Διαφωνώ πάρα πολύ	23,8%	7,1%	7,1%	16,7%	<b>54,8%</b>
	Διαφωνώ	4,8%	7,1%			11,9%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ		2,4%	2,4%	4,8%	9,5%
	Συμφωνώ	2,4%	4,8%	2,4%	2,4%	11,9%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	7,1%	2,4%		2,4%	11,9%
Total		38,1%	23,8%	11,9%	26,2%	100,0%
Total	Διαφωνώ πάρα πολύ	21,8%	6,4%	6,4%	16,7%	<b>51,3%</b>
	Διαφωνώ	5,1%	3,8%	2,6%	2,6%	14,1%
	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	1,3%	1,3%	3,8%	6,4%	12,8%
	Συμφωνώ	2,6%	2,6%	2,6%	1,3%	9,0%
	Συμφωνώ πάρα πολύ	6,4%	1,3%	2,6%	2,6%	12,8%
Total		37,2%	15,4%	17,9%	29,5%	100,0%



Στο σπίτι μου λύνω ασκήσεις Μαθηματικών (που δεν είναι του ...



Στο σπίτι μου λύνω ασκήσεις Μαθηματικών (που δεν είναι του ...

## Κεφάλαιο 5

### Συμπεράσματα

Έχοντας ολοκληρώσει την επεξεργασία των δεδομένων και τη διατύπωση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, στην ενότητα αυτή επιχειρείται μια συνθετική αποτίμηση των απαντήσεων στα αρχικά ερωτήματα της έρευνας. Τα ερωτήματα εξετάστηκαν παράλληλα και με αυτό τον τρόπο αναλύθηκαν. Θεωρείται λοιπόν επόμενο να σχολιαστούν με τον ίδιο τρόπο, αφού αποτελούν μια σφαιρική άποψη του θέματος.

Υπενθυμίζουμε, λοιπόν ότι σκοπός της έρευνας αυτής είναι να εξετάσει ποιες είναι οι πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών των δύο δημοτικών σχολείων του Αρμενικού Κυανού Σταυρού για τη γονική εμπλοκή στα Μαθηματικά. Παράλληλα να εξετάσει πώς διαμορφώνονται οι απαντήσεις ανάλογα με την τάξη που παρακολουθούν οι μαθητές/-τριες και αν υπάρχουν διαφορές ανάλογα με το φύλο του παιδιού.

Για να εξετάσουμε αυτό το θέμα, θεωρήθηκε απαραίτητο να εξετάσουμε πρώτα τις πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών για τη γενική σχέση της οικογένειας με τα Μαθηματικά (ερ. 1-5) και έπειτα τις πεποιθήσεις τους για τις μητέρες και τους πατέρες ξεχωριστά (ερ. 6-12 και 13-19).

Σε σχέση με τη γενική σχέση της οικογένειας με τα Μαθηματικά από τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών συμπεραίνουμε ότι όλοι οι μαθητές/-τριες αισθάνονται ότι οι οικογένειές τους τους/τις ενθαρρύνουν να ασχοληθούν με τα Μαθηματικά και παράλληλα δεν αισθάνονται πίεση. Παρόλα αυτά επιθυμούν να επιτυγχάνουν στα διαγωνίσματα των Μαθηματικών στο σχολείο για να ευχαριστήσουν τους γονείς τους. Επίσης, όλοι οι μαθητές/-τριες, με εξαίρεση τις μαθήτριες της Ε' τάξης, δηλώνουν ότι δεν χρειάζονται βοήθεια στη λύση των ασκήσεων Μαθηματικών που έχουν για το σπίτι.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις φαίνεται ότι:

- Όλοι οι μαθητές/-τριες έχουν την πεποίθηση ότι οι γονείς τους είναι καλοί στα Μαθηματικά. Παρατηρείται όμως ότι τα ποσοστά θετικών απαντήσεων για τη μητέρα

είναι πιο χαμηλά σε σύγκριση με αυτά που αφορούν τον πατέρα (38,5% για τη μητέρα και 43,6% για τον πατέρα).

- Όσον αφορά στον έλεγχο των ασκήσεων από τους γονείς, οι μητέρες φαίνεται ότι ελέγχουν πιο συχνά τους μαθητές/-τριες της Γ' τάξης στις ασκήσεις που έχουν για το σπίτι (7,7% και 12,8% οι θετικές απαντήσεις των μαθητών/-τριών της Γ' τάξης), ενώ οι πατέρες ελέγχουν τις μαθήτριες της Ε' τάξης (11,1% η θετική απάντηση και 5,6% η αρνητική). Είναι αξιοσημείωτο ότι οι υπόλοιποι μαθητές/-τριες απάντησαν αρνητικά σε αυτή την ερώτηση (37,2% και 20,5% οι αρνητικές στο σύνολο των μαθητών/-τριών).
- Αντίστοιχα, στην επόμενη ερώτηση οι μαθητές/-τριες της Γ' τάξης έχουν απαντήσει ότι οι μητέρες τους τους ρωτούν πώς τα πήγαν στο μάθημα των Μαθηματικών στο σχολείο (7,7% και 14,1% οι δύο θετικές απαντήσεις στο σύνολο των μαθητών/-τριών της Γ' τάξης όσον αφορά τη μητέρα), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές/-τριες απαντούν ουδέτερα προς θετικά και για τη μητέρα αλλά και για τον πατέρα τους (25,6% και 32,1% για τη μητέρα και 21,8% και 23,1% για τον πατέρα). Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μητέρες ανησυχούν πιο πολύ για τους μικρότερους μαθητές/-τριες, ίσως επειδή ακόμα δεν έχουν εμπιστοσύνη στο ότι μπορούν να μελετήσουν μόνοι τους τις ασκήσεις που έχουν για το σπίτι.
- Οι μικρότεροι μαθητές/-τριες, επιπλέον, φαίνεται να δέχονται βοήθεια και από τους δύο γονείς στην επίλυση δύσκολων προβλημάτων (15,4% και 10,3% οι μικρότεροι μαθητές/-τριες από τη μητέρα και 7,7% και 10,3% για τον πατέρα αντίστοιχα). Στις μεγαλύτερες τάξεις αυτή η ενίσχυση φαίνεται να εξασθενεί χωρίς, βέβαια, να χάνεται τελείως (οι θετικές απαντήσεις κυμαίνονται από 1,3% ως 7,7% για τη μητέρα και από 2,6% ως 6,4% για τον πατέρα). Είναι φανερό ότι οι γονείς προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους όποτε κρίνεται απαραίτητο.
- Επίσης, έκδηλη είναι και η πεποίθηση όλων των μαθητών/-τριών ότι οι γονείς τους προσπαθούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους ως προς τις δυνατότητές τους στα Μαθηματικά. Σχεδόν το σύνολο των παιδιών απάντησε θετικά όσον αφορά στη βοήθεια από τις μητέρες τους στο να τα καταφέρουν στα Μαθηματικά, αλλά και από τους πατέρες τους (42,3% για τις μητέρες και 44,9% για τους πατέρες).
- Το ίδιο ισχύει και για τις πεποιθήσεις των μαθητών/-τριών για τις προσδοκίες των γονιών τους από τους ίδιους, αλλά και για το πόσο σημαντική θεωρούν οι γονείς τους την καλή επίδοση στο μάθημα των Μαθηματικών. Στην πλειονότητά τους οι μαθητές/-τριες



απάντησαν θετικά σε αυτές τις ερωτήσεις (51,3% και 53,8% για τις μητέρες και 52,6% και 57,7% για τους πατέρες).

Στο ερώτημα αν υπάρχουν άλλα βιβλία, πέρα από τα σχολικά εγχειρίδια, που έχουν ως θέμα τα Μαθηματικά στο σπίτι οι μαθητές/-τριες φαίνεται να συγχύστηκαν. Οι μαθήτριες των δύο μικρότερων τάξεων απάντησαν θετικά, ενώ οι μαθητές αυτών των τάξεων απάντησαν αρνητικά. Αντίθετα στις δύο μεγαλύτερες τάξεις, οι μαθήτριες απάντησαν αρνητικά, ενώ οι μαθητές θετικά. Η ύπαρξη μαθηματικών βιβλίων στο σπίτι έχει άμεση σχέση με τις δύο επόμενες ερωτήσεις που αφορούν την επίλυση ασκήσεων Μαθηματικών πέρα από τις σχολικές. Στο σύνολό τους οι μαθητές/-τριες απάντησαν αρνητικά και όσο αφορά την επίλυση ασκήσεων με τη μητέρα τους, αλλά και με τον πατέρα τους. Είναι φανερό ότι οι γονείς δεν θεωρούν απαραίτητο να βάζουν επιπλέον ασκήσεις ή προβλήματα για εξάσκηση στα παιδιά τους και μένουν στη λύση μόνο των ασκήσεων που έχει δώσει ο/η εκπαιδευτικός για το σπίτι.

Από τις απαντήσεις των μαθητών/-τριών είναι εμφανές ότι οι μικρότεροι μαθητές βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη γονική εμπλοκή. Και οι δύο γονείς ασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά της μικρότερης τάξης τόσο στο να τα βοηθήσουν με κάποια δύσκολα μαθηματικά προβλήματα όσο και με το να ρωτούν για τη σχολική τους επίδοση. Για τους μαθητές/-τριες των υπόλοιπων τάξεων παρατηρείται ότι οι γονείς δεν εμφανίζονται αδιάφοροι, αλλά δε δημιουργούν στα παιδιά τους το αίσθημα της πίεσης κι έτσι οι μαθητές/-τριες αναζητούν τη βοήθειά τους όποτε το χρειάζονται οι ίδιοι.

Όσον αφορά τη σύγκριση ανά φύλο των παιδιών, δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών/-τριών, αφού τα ποσοστά απαντήσεων των παιδιών δεν έχουν σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στους δύο γονείς. Εξαιρέση αποτελούν οι μαθήτριες της Ε' τάξης, οι οποίες εμφανίζονται να έχουν θετικότερες απαντήσεις για τους πατέρες τους σε σύγκριση με τις μητέρες τους όσον αφορά στην προσφερόμενη βοήθεια από τους γονείς αλλά και στον έλεγχο στο σπίτι.

Καθώς οι μαθητές/-τριες των δύο σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονται από ομογενείς ομάδες πληθυσμού με κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία ως προς τη γλώσσα, την καταγωγή και το πολιτισμικό επίπεδο, δε θεωρήθηκε απαραίτητο να γίνει σύγκριση ανάμεσα στους/στις μαθητές/-τριες των δύο σχολείων. Άλλωστε τα δύο σχολεία του Αρμενικού Κυανού Σταυρού λειτουργούν παράλληλα και σε στενή συνεργασία. Η επιλογή των μαθητών/-τριών που

φοιτούν σε αυτά έχει να κάνει μόνο με το μέρος που διαμένει ο/η κάθε μαθητής/-τρια και την ευκολία πρόσβασης σε αυτά.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας απάντησης του ερωτηματολογίου από τους μαθητές/-τριες παρατηρήθηκε ότι σε κάποιες προτάσεις τα παιδιά δεν μπορούσαν να καταλάβουν τι τους ζητείται να απαντήσουν. Στην ερώτηση 1 «Η οικογένειά μου με ενέπνευσε να ασχοληθώ με τα Μαθηματικά και με έκανε να τα αγαπήσω» η λέξη «ενέπνευσε» δημιούργησε σύγχυση στους μαθητές/-τριες κυρίως των μικρότερων τάξεων και ζήτησαν διευκρινήσεις. Ίσως θα ήταν καλύτερα να χρησιμοποιηθεί μια άλλη λέξη ή περιγραφική φράση στη θέση της, όπως «με οδήγησε», «μου έδωσε την ιδέα» ή «με βοήθησε». Το ίδιο παρατηρήθηκε και με τη δεύτερη ερώτηση «Η οικογένειά μου με ενθαρρύνει να κάνω Μαθηματικά γιατί με θεωρεί καλό/ή σε αυτά» για τη λέξη «ενθαρρύνει». Θα ήταν πιο βοηθητικό να χρησιμοποιηθεί η πιο περιγραφική φράση «μου δίνει θάρρος» που είναι πιο οικεία λέξη στα παιδιά.

Την ίδια σύγχυση δημιούργησε στους/στις μαθητές/-τριες και η ερώτηση 20 «Στο σπίτι μου υπάρχουν βιβλία για τα Μαθηματικά εκτός από αυτά του σχολείου». Έπρεπε να γίνει διευκρίνιση στα παιδιά ποια βιβλία ανήκουν σε αυτή την κατηγορία. Στους/στις μαθητές/-τριες δόθηκε η διευκρίνιση ότι η ερώτηση αναφέρεται σε οποιοδήποτε βιβλίο έχει μέσα Μαθηματικά, είτε αυτό είναι ένα βοήθημα για τα Μαθηματικά του σχολείου, είτε ένα λογοτεχνικό κείμενο με θέμα τα Μαθηματικά ή κάποιο διάσημο μαθηματικό. Θα ήταν καλύτερα να είναι εξαρχής η ερώτηση πιο συγκεκριμένη, ώστε να μπορούν τα παιδιά να απαντήσουν πιο σωστά.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι πολύ μικρό και δεν θεωρείται επαρκές για να εξαχθούν συμπεράσματα που αφορούν το σύνολο του μαθητικού δυναμικού. Για το λόγο αυτό προτείνεται στο μέλλον η διεξαγωγή της ίδιας έρευνας αλλά σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών/-τριών, ώστε να μπορέσουμε να έχουμε μια πιο σφαιρική εικόνα. Επιπρόσθετα, προτείνεται η παρούσα έρευνα να πραγματοποιηθεί και σε άλλα σχολεία, αντίστοιχης βαθμίδας, ώστε να μπορέσει να γίνει αντικείμενο συγκριτικής μελέτης ανάμεσα σε μαθητές/-τριες που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτιστικά και κοινωνικά σύνολα.

## Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. Στο K. G. Smith, & M. A. Hitt, *Great minds in management* (σσ. 9-35). Oxford: Oxford University Press.
- Britton, J. (2008, Ιούνιος). Vygotsky 's Contribution to Pedagogical Theory. *English in Education, Volume 21*(Issue 3), σσ. 22-26.
- Cobb, P. (1986). *Contexts, goals, beliefs and learning mathematics for the learning of mathematics*. Montreal, Quebec, Canada.: FCM Publishing association.
- DeBellis, V. A., & Goldin, G. A. (1999). Aspects of affect: mathematical intimacy, mathematical integrity. In O. Zaslavsky (Ed.). *Proceedings of the PME23 Vol. II* (σσ. 249-256). Haifa: Technion.
- Goldin, G. (1998). Representational systems, learning, and problem solving in mathematics. *Journal of Mathematical Behavior*, 137-165.
- Hovannisian, G. (2000). Ξερίζωσαν 3000 χρόνια ιστορίας. *Περιοδικό Ε*, 28, 3-5.
- Husen, T. (1967). *International study of achievement in mathematics Vol. 2*. N. Y.: Wiley.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: CUP.
- Leder, G. (1993). Reconseling affective and cognitive aspects of mathematical learning: Reality or pious hope? *Proceedings of the 17st PME Conference* (σσ. 46-64). Tsukuba,Ibiraka: University of Tsukuba, Japan.
- McLeod, D. B. (1992). Research on Affect in Mathematics Education: A Reconceptualization. Στο D. A. (Ed.), *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning* (σσ. 575-596). New York: Macmillan.
- Muis, K. (2004). Personal epistemology and Mathematics: A critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, 74(3), 317-377.
- NCTM. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston: VA: Author.
- Nicolaidou, M., & Philippou, G. (2002). ATTITUDES TOWARDS MATHEMATICS, SELF-EFFICACY AND ACHIEVEMENT IN PROBLEM-SOLVING. *EUROPEAN RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION III Thematic Group 2*, 1-11.
- Pehkonen, E. (2001). A Hidden Regulating Factor in Mathematics Classrooms: Mathematics-Related Beliefs. Στο M. Ahtee, O. Bjockqvist, E. Pehkonen, & V. Vatanen, *Research on Mathematics and Science Education* (σσ. 11-35). Institute for Educational Research. University of Jyvaskyla.

- Perry, B., White, A. L., Way, J., & Southwell, B. (2005/2006). Mathematical Attitudes, Beliefs and Achievement in Primary Pre-service Mathematics Teacher Education. *Mathematics Teacher Education and Development Vol. 7*, 33–52.
- Phillip, R. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. Στο F. K. Lester, *Second Handbook of research on mathematics teaching and learning* (σσ. 257-318). NCTM.
- Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated. *International Journal of Educational Research*, 33, 459 – 470.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological beliefs of research: tentative understanding and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 293-319.
- Shoenfeld, A. (1985). *Mathematical problem solving*. London: Academic Press.
- Slade, P. D., & Russell, G. (1971). Developmental dyscalculia: a brief report on four cases. *Psychological medicine*, σσ. 292 - 298.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. Στο D. A. (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (σσ. 127-146). New York: Macmillan.
- Αγαμπατιάν, Ο.-Σ. (2002). *Οι Αρμένιοι*. Αθήνα: Έκδοση Αρμενικής Εθνικής Επιτροπής Ελλάδος.
- Αποστολοπούλου, Δ. (2012). *Οι Θεωρίες Μάθησης και η Ενσωμάτωσή τους στο Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Πάτρα.
- Βυγκότσκι, Λ. (2000). *Νους στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βυγκότσκι, Λ. (2008). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: ΓΝΩΣΗ.
- Γαζαριάν, Ο. ( 2012, Οκτώβριος - Δεκέμβριος). *Περιοδικό Αρμενικά*. Ανάκτηση Μάιος 16, 2019, από armenika.gr: <http://armenika.gr/koinotita/174-sxoleia/496-50-xronia-apo-thn-anegersh-tou-sxoleiou-levon-sofia-hagorian>
- Δημητρουλάκη, Ε. (2009). *Σχέσεις Ανάμεσα στις Επιστημονικές Πεποιθήσεις των Μαθητών για τα Μαθηματικά και την Επίδοσή τους*.
- Καγκουρά, Θ., Σπύρου, Π., Ηλία, Ι., & Μονογιού, Α. (2008). Αλλαγή των στάσεων και πεποιθήσεων των μαθητών για τα Μαθηματικά και την επίλυση προβλήματος κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. *10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 195-212). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου; Κυπριακός Όμιλος Ενιαίας Εκπαίδευσης;.
- Καφούση, Σ., & Σκουμπουρδή, Χ. (2008). *Τα Μαθηματικά των παιδιών 4-6 ετών. Αριθμοί και χώρος*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.

- Καφούση, Σ., & Χαβιάρης, Π. (2013). *Σχολική τάξη, οικογένεια, κοινωνία και μαθηματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κλαουδάτος, Ν. (1996). *Διδακτική Μαθηματικών (σημειώσεις παραδόσεων)*. Αθήνα.
- Λεμονίδης, Χ., Μαρκαδάς, Σ., & Τσακίριδου, Ε. (2017). Ένα μοντέλο για τον προσδιορισμό της γονεϊκής εμπλοκής των Ελλήνων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στα Μαθηματικά. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών* 6, 61-80.
- Μαλιγκούδης, Φ. (2000). Ελληνισμός και Αρμενία: δεσμοί αιώνων. *Περιοδικό Ε, Ιστορικά*, 28, 6-9.
- Μαλιώρας, Χ. (2018). *Πεποιθήσεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη μάθηση και τη διδασκαλία των μαθηματικών με τη χρήση των Τ.Π.Ε*. Ρόδος.
- Μοβσεσιάν, Μ. (2018, Αύγουστος- Σεπτέμβριος). *Περιοδικό Αρμενικά*. Ανάκτηση Μάιος 16, 2019, από armenika.gr: <http://armenika.gr/koinotita/174-sxoleia/882--lr--90->
- Μούτσιος-Ρέντζος, Α., Χαβιάρης, Π., & Καφούση, Σ. (2014). Οι Αντιλήψεις Μαθητών Δημοτικών Σχολείων για τη Γονική Εμπλοκή στα Μαθηματικά σε Διαφορετικές Σχολικές Κοινότητες. *5ο Συνεδρίο της Ένωσης Ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών* (σσ. 1-10). Φλώρινα: ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Εκπαίδευση και ταυτότητα στη Διασπορά-Η περίπτωση του Σχολείου Αρμενοπαίδων "Λεβόν και Σοφία Αγκοπιάν"*. Αθήνα : Πεδίο.
- Ντζιαχρήστος, Β., & Καφούση, Σ. (2003). Γονείς, μαθητές/-τριες, δάσκαλοι και μαθηματικά. *Μαθηματική Επιθεώρηση*, 63-84.
- Πρόιου, Π. (2016). *Οι αντιλήψεις των μαθητών Δημοτικού Σχολείου για την εμπλοκή των γονέων τους στο μάθημα των Μαθηματικών*. Ρόδος.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράπτη.
- Φιλίππου, Γ., & Χρίστου, Κ. (2001). *Κείμενα Παιδείας: Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των Μαθηματικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Φίλιππου, Γ., Μονογιού, Α., & Καουρή, Ζ. (2018). Οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των δασκάλων, οι αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και οι πεποιθήσεις των μαθητών τους. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών* (σσ. 39-71). ΕΚΤ.
- Χασιώτης, Ι. Κ. (1999). *Οι Αρμένιοι της Ελλάδας*. Θεσσαλονίκη: Τροχαλία.

## Παράρτημα

### 1. Ερωτηματολόγιο PPI (Perceived Parental Influence) των Cao, Bishop και Forgasz

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πολύ
1. Η μητέρα μου είναι καλή στα Μαθηματικά				
2. Η μητέρα μου ελέγχει συχνά την εργασία στα Μαθηματικά που έχω για το σπίτι				
3. Η μητέρα μου με ρωτάει για την επίδοσή μου στα Μαθηματικά				
4. Η μητέρα μου με βοηθά με μερικά δύσκολα προβλήματα στα Μαθηματικά				
5. Η μητέρα μου με βοηθάει να νιώθω ότι μπορώ να τα καταφέρω στα Μαθηματικά				
6. Η μητέρα μου μου λέει ότι κάποιος πρέπει να δουλεύει σκληρά για να κάνει κάτι καλά				
7. Η μητέρα μου μου λέει ότι κάποιος πρέπει να κάνει κάτι προσεκτικά για να το κάνει καλά				
8. Η μητέρα μου περιμένει να είμαι ο/η καλύτερος/η μαθητής/τρια στα Μαθηματικά και στα άλλα μαθήματα στην τάξη				
9. Ο πατέρας μου είναι καλός στα Μαθηματικά				
10. Ο πατέρας μου ελέγχει συχνά την εργασία στα Μαθηματικά που έχω για το σπίτι				
11. Ο πατέρας μου με ρωτάει για την επίδοσή μου στα Μαθηματικά				
12. Ο πατέρας μου με βοηθά με μερικά δύσκολα προβλήματα στα Μαθηματικά				
13. Ο πατέρας μου με βοηθάει να νιώθω ότι μπορώ να τα καταφέρω στα Μαθηματικά				
14. Ο πατέρας μου μου λέει ότι κάποιος πρέπει να δουλεύει σκληρά για να κάνει κάτι καλά				
15. Ο πατέρας μου μου λέει ότι κάποιος πρέπει να κάνει κάτι προσεκτικά για να το κάνει καλά				

<p>16. Ο πατέρας μου περιμένει να είμαι ο/η καλύτερος/η μαθητής/τρια στα Μαθηματικά και στα άλλα μαθήματα στην τάξη</p>				
---	--	--	--	--

2. Χάρτης Ευρώπης και Αρμενίας



### 3. Τα δημοτικά σχολεία Ζαβαριάν και Αγκοπιάν





