

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΟ ΑΡΘΡΟ

Η εκδίκηση των τόνων ή επιστημονικές ατονίες

Τσέγκος, Ι. Κ., Παπαδάκης, Θ. Ν. & Βεκιάρη, Δ. 2005. *Η εκδίκηση των τόνων: Η επίδραση των «Αρχαίων Ελληνικών» και του «Μονοτονικού» στην ψυχοεκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού – Συγκριτική μελέτη*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Λουκία Ταξιτάρη
University of Oxford

1. Εισαγωγικά*

Η εισαγωγή του μονοτονικού συστήματος ήταν το αποτέλεσμα των φωνητικών χαρακτηριστικών της Νέας Ελληνικής, η οποία χαρακτηρίζεται από δυναμικό τονισμό –και από την οποία βέβαια η προσωδία της Αρχαίας Ελληνικής έχει πλήρως εκλείψει. Εντούτοις, η εισαγωγή του μονοτονικού συστήματος γραφής *έν μιᾷ νυκτί* βρήκε τους επίσημους φορείς της εκπαίδευσης απροετοίμαστους για τη διδασκαλία του.

Η δημοσίευση της έρευνας των Τσέγκου, Παπαδάκη και Βεκιάρη μέσα στο 2005 προκάλεσε την έκπληξη (θετικά ή αρνητικά) όλων, αφού το γλωσσικό ζήτημα φαινόταν να είχε λήξει οριστικά εδώ και τριάντα χρόνια. Οι πιο πάνω ερευνητές για πρώτη φορά στην ιστορία της Ελληνικής και του γλωσσικού ζητήματος αποπειράθηκαν να ελέγξουν «με συγκριτικό αντιπαραθετικό τρόπο, στατιστικώς αποδεδειγμένο, και με καθιερωμένα ειδικά εργαλεία (τεστ) τις όποιες συνέπειες της γλωσσικής μεταβολής» και την επίδραση των Αρχαίων Ελληνικών στην ψυχοεκπαιδευτική εξέλιξη του παιδιού.

Η έρευνα αυτή έχει προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις τόσο στην επιστημονική κοινότητα όσο και στον Τύπο και την κοινωνία γενικότερα. Αν και πρόδηλα αντιεπιστημονική, όπως θα φανεί παρακάτω, κατάφερε να προκαλέσει αμηχανία με την υποτιθέμενη στατιστική της αυστηρότητα και έδωσε το δικαίωμα να ξεσπάσουν μάχες σχετικά με την ορθότητα της απόφασης για την κατάργηση του πολυτονικού.

Όλες αυτές οι δημοσιεύσεις στηρίχθηκαν σε μεμονωμένα μεθοδολογικά προβλήματα της έρευνας. Η παρούσα δημοσίευση απευθύνεται στην επιστημονική κοινότητα και σκοπό έχει την αξιολόγηση των ερευνητικών και αναλυτικών μεθόδων, καθώς και των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής, δείχνοντας ότι είναι πειραματικά και στατιστικά έωλη. Η προσέγγιση περιορίζεται στην ψυχο-γλωσσολογική θεώρηση του γλωσσικού φαινομένου και δεν θα γίνει καμία προσπάθεια συζήτησης των φιλολογικών και πολιτικο-ιδεολογικών επεκτάσεων του ζητήματος, παρά μόνο στο πλαίσιο της καθαρά επιστημονικής προσέγγισης των εν λόγω φαινομένων. Για τον ίδιο λόγο θα γίνει περιορισμένη μόνο αναφορά στο πιο πρόσφατο βιβλίο του Ιωάννη Τσέγκου (2008), επικεντρώνοντας την προσοχή στα (ελάχιστα) μεθοδολογικά ζητήματα που θίγονται εκεί.

* Η συντάκτης είναι ευγνώμων στον διδάκτορα Ιστορίας Βαγγέλη Πανταζή για τα οξυδερκή σχόλια και τις εύστοχες παρατηρήσεις του κατά τη διάρκεια της σύνταξης της βιβλιοκριτικής αυτής.

2. Η έρευνα

Σ' αυτό το μέρος θα γίνει προσπάθεια να αξιολογηθεί κριτικά η εν λόγω έρευνα, η οποία περιγράφεται με λεπτομέρεια στο υπό κρίση έργο.

2.1. Το δείγμα

Έλαβαν συνολικά μέρος 50 παιδιά, 6-9 ετών, που φοιτούσαν στις πρώτες τρεις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η ομάδα μελέτης (οι «Αρχαίοι») αποτελείται από 26 παιδιά, τα οποία εντοπίστηκαν μέσω του φροντιστηρίου «Ελληνική Αγωγή», όπου τα παιδιά είχαν εγγραφεί για την εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών. Η ομάδα ελέγχου («Μονοτονικοί»), η οποία περιλαμβάνει 24 παιδιά, συστάθηκε είτε με τη μεσολάβηση των γονέων των «Αρχαίων» (από τους οποίους ζητήθηκε να υποδείξουν ένα συμμαθητή του παιδιού τους, του οποίου οι γονείς θα επέτρεπαν τη συμμετοχή στην έρευνα), είτε από άτομα που ανήκουν στο φιλικό κύκλο του Ανοικτού Ψυχοθεραπευτικού Κέντρου.

Παρόλο που οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι κατέβαλαν κάθε προσπάθεια ώστε οι δύο ομάδες να είναι όσο το δυνατό όμοιες, ορισμένα χαρακτηριστικά τόσο της ομάδας μελέτης όσο και της ομάδας ελέγχου μπορούν να αποβούν προβληματικά στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Το πιο βασικό πρόβλημα εντοπίζεται στη μέθοδο δειγματοληψίας της ομάδας μελέτης: το δείγμα που συνελέχθη δεν ήταν τυχαίο, αλλά εμφανώς προεπιλεγμένο. Αποτελείται, συγκεκριμένα, από παιδιά των οποίων οι γονείς έκριναν σκόπιμη όχι μόνο τη εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών, αλλά και την έναρξή της από πολύ νωρίς. Επομένως, οι οικογένειες αυτές όχι μόνο είναι ιδιαίτερα ευνοϊκά διατεθειμένες στην εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών, αλλά θα περιμέναμε να επιδεικνύουν μία γενικότερη ευαισθητοποίηση σε γλωσσικά ή άλλα εκπαιδευτικά θέματα. Αυτή η ευαισθητοποίηση ενδεχομένως περιλαμβάνει κάποιες επιπλέον δραστηριότητες, τις οποίες οι γονείς είτε μοιράζονται με τα παιδιά τους είτε φροντίζουν τα παιδιά να ακολουθούν –και οι οποίες δεν έχουν ελεγχθεί ή δεν μπορούν να ελεγχθούν στην παρούσα έρευνα.

Αυτή η αδυναμία της μελέτης γίνεται αντικείμενο συζήτησης στο Τσέγκος (2008). Το επιχείρημα του Ιωάννη Τσέγκου είναι ότι η έρευνα είναι *φυσιολογική* και όχι πειραματική. Η γνωστική ψυχολογία όμως, και η επιστήμη γενικότερα, οφείλει να χρησιμοποιεί την πειραματική μέθοδο και αυστηρούς ελέγχους στην επιλογή του δείγματος, αλλιώς είναι αναπόφευκτη η εισαγωγή συστηματικού σφάλματος, όπως συμβαίνει στην περίπτωση αυτή.

Σημαντικό επίσης στοιχείο στη σύσταση των ομάδων είναι το ηλικιακό φάσμα που καλύπτουν: τα παιδιά των 6 ετών, και πριν από τη φοίτησή τους στο σχολείο, είναι δυνατό να επιδείξουν διαφορετικό επίπεδο ωριμότητας από τα μεγαλύτερα παιδιά τα οποία έχουν ήδη τη σχολική εμπειρία και γνώση. Το στοιχείο αυτό είναι πολύ σημαντικό όσον αφορά στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της δοκιμασίας W.I.S.C. III, αλλά και του «ΑΘΗΝΑ» τεστ. Ως γνωστόν τα συγκεκριμένα τεστ είναι δυνατό να επηρεαστούν από ποικίλους εξωγενείς παράγοντες, όπως το άγχος ή η κούραση, αλλά και ενδογενείς, όπως το επίπεδο ωριμότητας ή το μορφωτικό επίπεδο του εξεταζόμενου (Παρασκευόπουλος 1985α, 1985β, 1994). Ο βαθμός σταθερότητάς τους διατηρείται υψηλός κυρίως κατά τη σχολική ηλικία, αλλά είναι πιθανό να παρουσιαστούν σημαντικές ενδο-ατομικές διαφορές κατά τη μετάβαση από την προσχολική στη σχολική ηλικία. Στην παρούσα μελέτη η παρουσία μικρότερων παιδιών που δεν έχουν ακόμα φοιτήσει στο σχολείο ενδέχεται να προκαλέσει μεγάλες διαφορές μεταξύ αξιολόγησης και επαναξιολόγησης, συμβάλλοντας σε μεγάλο βαθμού ενδο-ομαδική

ανομοιογένεια και δημιουργώντας προβλήματα στην ερμηνεία αλλά και τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων αυτών των δοκιμασιών. Αυτό το ζήτημα θα συζητηθεί περισσότερο κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

2.2. Μέθοδος

Η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει βασικές αδυναμίες. Η μεγαλύτερη, όπως έχει και στο παρελθόν διαπιστωθεί από τον Μοσχονά (2006), εντοπίζεται στις δραστηριότητες που οι δύο ομάδες ακολουθούν. Η ομάδα μελέτης παρακολουθεί μαθήματα Νέων Ελληνικών στο σχολείο και επιπλέον μαθήματα Αρχαίων Ελληνικών για δύο ώρες εβδομαδιαίως. Η ομάδα ελέγχου, από την άλλη, (θεωρείται ότι) περιορίζεται στο σχολικό πρόγραμμα. Οι δύο ομάδες λοιπόν δεν λαμβάνουν ίσες διδακτικές ώρες εξωσχολικών δραστηριοτήτων, αλλά η ομάδα μελέτης ακολουθεί μία επιπλέον εκπαιδευτική δραστηριότητα, και μάλιστα γλωσσικής φύσεως.

Στην πραγματικότητα και τα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρακολουθούν ποικίλες άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες. Αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές, γιατί υπερέχουν της ομάδας μελέτης σε μαθήματα μίας ξένης γλώσσας (ίσως αναμενόμενο, αφού η τελευταία παρακολουθεί μαθήματα Αρχαίων Ελληνικών), μουσικής και αθλημάτων, που θα αναμέναμε να έχουν κάποια επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών. Η επίδραση αυτών των δραστηριοτήτων δεν είναι εδώ εμφανής και αυτό χρησιμοποιείται ως επιπλέον επιχειρήματα για τη θετική επίδραση των Αρχαίων Ελληνικών στην εξέλιξη του παιδιού, κυρίως στο δεύτερο βιβλίο του Ιωάννη Τσέγκου. Η απουσία εμφανούς επίδρασης όμως είναι πιθανό να οφείλεται στην ανομοιογένεια των εξωσχολικών δραστηριοτήτων στην ομάδα ελέγχου, με αποτέλεσμα ο αριθμός των παιδιών που καταπιάνονται με καθεμιά ξεχωριστά να καθίσταται πολύ μικρός και η επίδρασή του να μην μπορεί να ελεγχθεί σε μία συγκεκριμένη δοκιμασία των τεστ και στο σύνολο του δείγματος.

Αυτό λοιπόν που η παρούσα μελέτη εξετάζει δεν είναι, όπως ισχυρίζονται οι ερευνητές, η επίδραση των Αρχαίων Ελληνικών στην ψυχοεκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού σε σύγκριση με την επίδραση των Νέων Ελληνικών. Το μόνο που μπορεί να ελέγξει είναι την επίδραση της εκμάθησης Αρχαίων Ελληνικών, πέρα και ανεξάρτητα από την εκμάθηση των Νέων Ελληνικών. Με άλλα λόγια, οι ερευνητές μελετούν την επίδραση μίας εξωσχολικής, γλωσσικής φύσεως, δραστηριότητας στην ανάπτυξη του παιδιού και προβλέπουν ότι θα έχει κάποια θετική συμβολή σε σχέση με παιδιά που δεν λαμβάνουν αυτές τις επιπλέον ώρες διδασκαλίας!

Επομένως, η ομάδα ελέγχου δεν μπορεί ουσιαστικά να ελέγξει την ομάδα μελέτης, γιατί δεν λαμβάνει αντίστοιχες διδακτικές ώρες και ξεκινά τη μελέτη έχοντας ένα συγκριτικό μειονέκτημα σε σχέση με την τελευταία. Θα εκπλήρωνε το σκοπό για τον οποίο συστάθηκε στην περίπτωση κατά την οποία τα παιδιά της ομάδας ελέγχου εμπλέκονταν συστηματικά σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα παρόμοιας φύσεως για χρόνο ίσο με αυτό της ομάδας μελέτης. Θα μπορούσαν δηλαδή είτε να παρακολουθούν μαθήματα κάποιας ξένης γλώσσας ή ίσως περισσότερες ώρες Νέων Ελληνικών σε φροντιστήριο. Η ιδανική βέβαια περίπτωση θα ήταν τα παιδιά της ομάδας μελέτης να διδάσκονται στο σχολείο Αρχαία Ελληνικά αντί για τα Νέα, τα οποία παρακολουθεί η ομάδα ελέγχου με βάση το σχολικό πρόγραμμα.

Μια άλλη βασική μεθοδολογική αδυναμία εντοπίζεται στη μέθοδο διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών. Η τελευταία γίνεται σε φροντιστηριακό επίπεδο και περιλαμβάνει δραστηριότητες γλωσσικής και μη γλωσσικής φύσεως, όπως

δραματοποίηση, ζωγραφική, καλλιγραφία, ανάγνωση, απαγγελία, παραγωγή λόγου και λογοκριτική απομνημόνευση. Μπορούμε λοιπόν να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα ότι όποιες διαφορές παρατηρούνται στους «Αρχαίους» κατά την επαναξιολόγηση οφείλονται στα Αρχαία Ελληνικά και το πολυτονικό ή μήπως θα μπορούσαν να οφείλονται σε κάποια από τις παραπάνω δραστηριότητες; Με άλλα λόγια είναι τα Αρχαία Ελληνικά που επιδρούν στην ανάπτυξη του παιδιού ή μήπως η μέθοδος διδασκαλίας τους; Δυστυχώς κανείς δεν μπορεί να πει με βεβαιότητα. Σίγουρα όμως υπάρχει το ενδεχόμενο οποιαδήποτε βελτίωση παρουσιάσει η ομάδα μελέτης να οφείλεται σε μια σειρά παραγόντων που συνδέονται με τις διδακτικές δραστηριότητες κατά την εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών και όχι με τη γλώσσα καθ' εαυτή.

Δυστυχώς η υπάρχουσα ομάδα ελέγχου δεν είναι αρκετή για να δώσει απάντηση ούτε στο ερώτημα αυτό, λόγω της ανομοιογένειας των δραστηριοτήτων με τις οποίες στο σύνολό της καταπιάνεται –αν και κάποιες δραστηριότητες συμπίπτουν στις δύο ομάδες. Ο μόνος τρόπος για να ελεγχθεί αυτή η μεταβλητή και να μπορεί κανείς με σιγουριά να υποστηρίξει ότι τα παιδιά επωφελούνται από τη διδασκαλία της ίδιας της γλώσσας και όχι από τη μέθοδο διδασκαλίας της θα ήταν η δημιουργία μίας επιπλέον ομάδας ελέγχου, η οποία να διδάσκεται τα Νέα Ελληνικά, ή έστω κάποια ξένη γλώσσα, με μέθοδο διδασκαλίας αντίστοιχη με αυτή που εφαρμόζεται από την «Ελληνική Αγωγή» για τη διδασκαλία της Αρχαίας σε φροντιστηριακό, και όχι σε σχολικό, επίπεδο.

2.3. Στατιστική ανάλυση

Δυστυχώς η παρουσίαση της στατιστικής ανάλυσης στο Τσέγκος κ.ά. (2005) είναι ελλιπειατική και δεν επιτρέπει την ασφαλή ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε πολλές περιπτώσεις. Για παράδειγμα, δεν δίνονται σε καμία περίπτωση οι αριθμοί των δειγμάτων, παρόλο που γνωρίζουμε ότι κάποια παιδιά αποχώρησαν κατά την τελική αξιολόγηση, δεν αναφέρεται ο αριθμός των παιδιών ανά χρονολογική ηλικία στην κάθε ομάδα, όπως επίσης και το t-κριτήριο κατά τη διεξαγωγή του t-test. Εντούτοις, θα γίνει προσπάθεια αξιολόγησης της στατιστικής ανάλυσης με όσα στοιχεία παρουσιάζονται στο βιβλίο.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων, οι επιδόσεις της κάθε ομάδας χωριστά συγκρίνονται κατά την αρχική και τελική αξιολόγηση στα δύο διαφορετικά τεστ με χρήση t-test κατά ζεύγη. Στο τεστ W.I.S.C. III οι «Μονοτονικοί» δεν παρουσιάζουν καμία διαφορά μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης, ενώ οι «Αρχαίοι» παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική αύξηση στην υπο-δοκιμασία *συναρμολόγηση αντικειμένων*. Στο «ΑΘΗΝΑ» τεστ, οι «Μονοτονικοί» εμφανίζουν πτώση στην υπο-δοκιμασία *μνήμη εικόνων*. Οι υπο-δοκιμασίες στις οποίες οι «Αρχαίοι» παρουσιάζουν βελτίωση είναι η *αντιγραφή σχημάτων* και η *διάκριση φθόγγων*. Πτώση παρουσιάζουν στη *σύνθεση φθόγγων*, ενώ οριακά ανοδική τάση εμφανίζουν στις υπο-δοκιμασίες *μνήμη σχημάτων* και *γλωσσικές αναλογίες*.

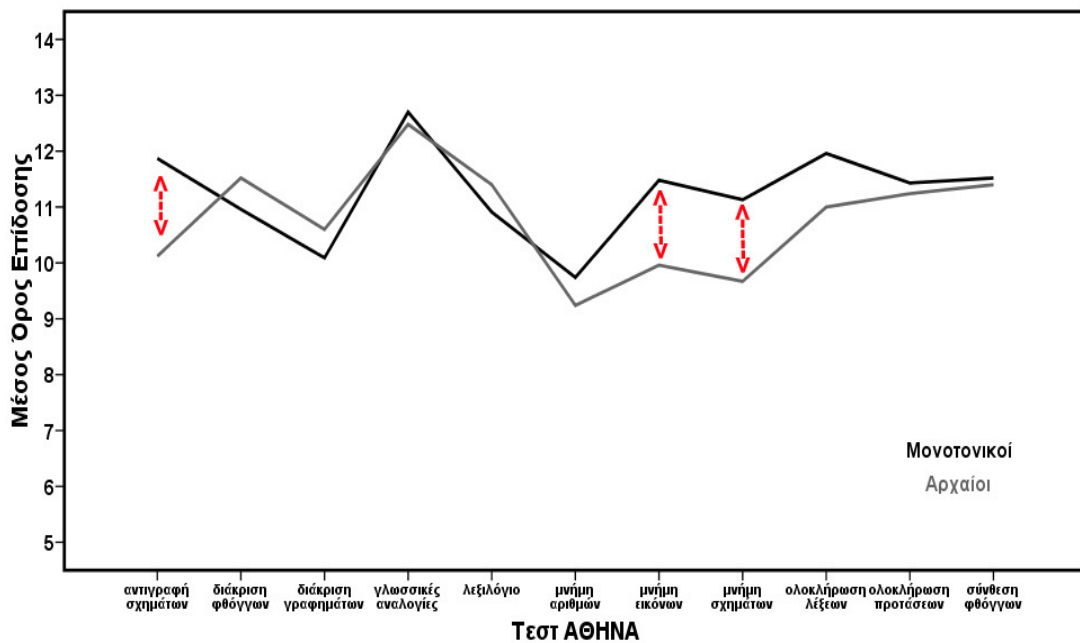
Οι περισσότερες στατιστικά σημαντικές διαφορές για τους «Αρχαίους» εντοπίζονται στις μετρήσεις της δοκιμασίας «ΑΘΗΝΑ», η οποία εξετάζει μια σειρά μαθησιακών ικανοτήτων σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Αυτό το τεστ αποτελεί ένα διαγνωστικό εργαλείο πολυθεματικής φύσεως που δεν περιορίζεται στις γλωσσικές ικανότητες, παρόλο που βέβαια τις περιλαμβάνει.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη το κατά πόσο οι δύο ομάδες είναι πραγματικά ισοδύναμες. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το δείγμα

της ομάδας μελέτης δεν επιλέγηκε τυχαία, είχε όμως καταβληθεί προσπάθεια τα παιδιά της ομάδας ελέγχου να αντιστοιχούν σ' αυτά της ομάδας μελέτης. Η ταύτιση όμως δεν μπορεί να είναι απόλυτη, γι' αυτό κρίνεται σκόπιμη και απαραίτητη η απευθείας στατιστική σύγκριση των δύο ομάδων κατά την αρχική αξιολόγηση. (Για περιγραφή του τρόπου δειγματοληψίας και ελέγχου της ομοιογένειας των δειγμάτων βλ. Παρασκευόπουλος 1993).

Κατά την περιγραφή των ευρημάτων, αν και αναφέρεται η σύγκριση των αρχικών αξιολογήσεων των δύο ομάδων για τη δοκιμασία W.I.S.C. III, πουθενά δεν παρουσιάζεται η σύγκριση των «Αρχαίων» και των «Μονοτονικών» για τη δοκιμασία «ΑΘΗΝΑ». Στο W.I.S.C. III οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν μεταξύ τους κατά την αρχική αξιολόγηση, αλλά τι συμβαίνει με το «ΑΘΗΝΑ»; Αν τα παιδιά των δύο ομάδων δεν παρουσιάζουν όμοια επίδοση, τότε προκύπτει ένα σοβαρό μεθοδολογικό πρόβλημα: η ομάδα με τα παιδιά που έχουν καλύτερη επίδοση ξεκινά με προβάδισμα έναντι της άλλης και, επομένως, οι δύο ομάδες δεν μπορούν να συγκριθούν απευθείας για να ελεγχθεί ένας τρίτος παράγοντας (εκτός εάν είναι δυνατό να εντοπιστεί και να ληφθεί υπόψη σε κάθε περαιτέρω ανάλυση ο παράγοντας που προκαλεί την αρχική διαφοροποίηση, πράγμα που δεν συμβαίνει εδώ).

Εντούτοις, παρόλο που αυτή η σύγκριση παραλείπεται επιμελώς κατά τη συζήτηση και ερμηνεία των ευρημάτων, η παράθεση των μέσων όρων της αρχικής αξιολόγησης των δύο ομάδων στο Παράρτημα μάς επιτρέπει την απευθείας σύγκρισή τους (παρακάτω σε μορφή γραφικής παράστασης). Μία προσεκτική ματιά στις τιμές μεταξύ αρχικών επιδόσεων «Αρχαίων» και «Μονοτονικών» δίνει μία εναργέστερη εικόνα για την ομοιογένεια του δείγματος –και ενδεχομένως επεξηγεί την απουσία της απευθείας σύγκρισης των δύο ομάδων:

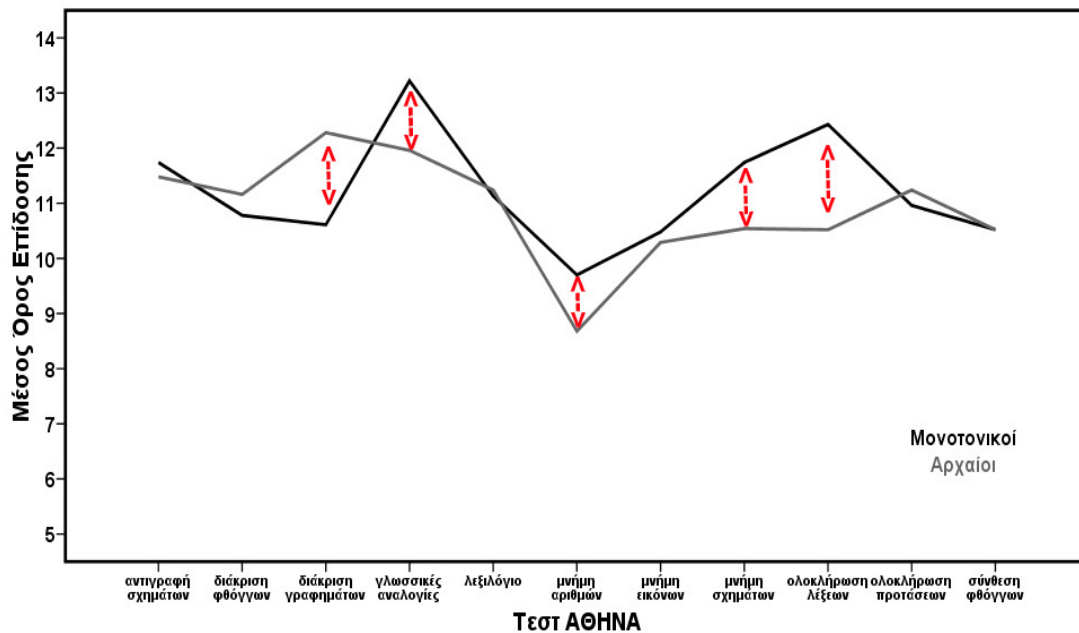


Γραφική Παράσταση 1: Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων κατά την αρχική αξιολόγηση – «ΑΘΗΝΑ» τεστ

Όπως γίνεται εμφανές, κατά την αρχική αξιολόγηση οι δύο ομάδες παρουσιάζουν διαφορές σε κάποιες υπο-κατηγορίες του «ΑΘΗΝΑ» τεστ. Δυστυχώς δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές. Οι «Αρχαίοι» όμως φαίνονται να υστερούν από τους «Μονοτονικούς» στις υπο-δοκιμασίες *αντιγραφή*

σχημάτων, μνήμη εικόνων και μνήμη σχημάτων. Μοιάζει λοιπόν να επιβεβαιώνεται ο παραπάνω προβληματισμός όσον αφορά στην ομοιογένεια του δείγματος: οι δύο ομάδες κατά την αρχική αξιολόγηση δεν είναι στην πραγματικότητα ισοδύναμες. Αυτό το στοιχείο είναι καθοριστικό και πρέπει να ληφθεί υπόψη τόσο σε κάθε μετέπειτα σύγκρισή τους, αλλά κυρίως στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων. Μεγαλύτερη ακόμα έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι οι διαφορές εντοπίζονται σε δύο από τις υπο-δοκιμασίες, οι οποίες για την ομάδα των «Αρχαίων» εμφανίζουν σημαντική άνοδο κατά την τελική αξιολόγηση και οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές για να υποστηρίξουν την ευεργετική επίδραση των Αρχαίων Ελληνικών στην οπτικοαντιληπτική ανάπτυξη των παιδιών.

Η μόνη απευθείας σύγκριση που γίνεται για τη δοκιμασία «ΑΘΗΝΑ» (σελ. 98) περιορίζεται στην αντιπαράθεση των διαφορών στους μέσους όρους μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης (τελική αξιολόγηση μείον αρχική αξιολόγηση) για τις δύο ομάδες. Εξίσου ενδιαφέρουσα όμως είναι και η απευθείας σύγκριση των δύο ομάδων στο «ΑΘΗΝΑ» τεστ κατά την τελική αξιολόγηση (τέσσερα από τα παιδιά δεν κατέστη δυνατό να αξιολογηθούν, αλλά δεν αναφέρεται η ομάδα στην οποία ανήκαν, το φύλο ή η ηλικία τους):



Γραφική Παράσταση 2: Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων κατά την τελική αξιολόγηση – «ΑΘΗΝΑ» τεστ

Για άλλη μία φορά το μοτίβο είναι παρόμοιο: οι «Αρχαίοι» είτε βελτιώνονται για να φτάσουν στο επίπεδο των «Μονοτονικών» είτε υστερούν από αυτούς σε όλες τις υπο-δοκιμασίες του «ΑΘΗΝΑ» τεστ. Σε μία μόνο δοκιμασία έχουν καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου και αυτή είναι η *διάκριση γραφημάτων*. Από την άλλη πλευρά, στις γλωσσικές υπο-δοκιμασίες όχι μόνο δεν βελτιώνονται, αλλά παρουσιάζουν πτώση, γεγονός που κατά την άποψή μας χρήζει ιδιαίτερης προσοχής κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Οι «Μονοτονικοί», από την άλλη πλευρά, διατηρούνται γενικά σταθεροί, εκτός από την υπο-δοκιμασία *μνήμη εικόνων*.

3. Τα συμπεράσματα της έρευνας

Οι ερευνητές ερμηνεύουν τις στατιστικά σημαντικές διαφορές που εντοπίζονται στους «Αρχαίους» μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης στις υπο-δοκιμασίες οπτικοαντιληπτικής φύσεως ως αποτέλεσμα της *μόνης διαφορίζουσας μεταβλητής*, δηλαδή της παρακολούθησης μαθημάτων Αρχαίων Ελληνικών. Αντίθετα με τις προβλέψεις τους, η παρακολούθηση Αρχαίων δεν συνέβαλε στη βελτίωση των υπο-δοκιμασιών γλωσσικής φύσεως –μάλιστα παρατηρήθηκε πτώση σε μία από αυτές. Αυτό το αποτέλεσμα είναι απρόσμενο και δυσερμήνευτο, γι' αυτό και οι ερευνητές ζήτησαν τη βοήθεια έμπειρων ψυχολόγων. Η πείρα των τελευταίων υπέδειξε ότι τα αποτελέσματα είναι δυνατό να ερμηνευθούν αν εστιάσουμε την προσοχή μας όχι στο γλωσσικό σύστημα γενικά αλλά στον τρόπο γραπτής απεικόνισής του, και μάλιστα στο σύστημα τονισμού. Πιο συγκεκριμένα, προτείνουν ότι το πολυτονικό, ως πιο πολύπλοκο σύστημα τονισμού από το μονοτονικό, επιδρά στο ρυθμό της οπτικοαντιληπτικής ανάπτυξης των παιδιών αυτών και τα βοηθά να ωριμάσουν γρηγορότερα από τα παιδιά που δεν παρακολουθούν Αρχαία Ελληνικά.

Το λογικό άλμα εδώ είναι εμφανές: ενώ ένας αριθμός παραγόντων στην έρευνα δεν ελέγχεται αυστηρά, οι ερευνητές είναι έτοιμοι να απομονώσουν ένα συγκεκριμένο στοιχείο και να υποστηρίξουν ότι οι διαφορές που παρατηρούνται οφείλονται σ' αυτό. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρων είναι και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι όροι *πολυτονικό* και *ιστορική ορθογραφία* στο τελευταίο μέρος του βιβλίου, όπου γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων. Οι δύο όροι μοιάζουν να εναλλάσσονται ελεύθερα και δίνεται η εντύπωση ότι τα δύο ταυτίζονται. Η ιστορική ορθογραφία όμως διακρίνεται τόσο από τα Αρχαία Ελληνικά όσο και από το πολυτονικό και είναι παρούσα και στα *Νέα Ελληνικά*. Η ταύτιση των Αρχαίων Ελληνικών με το πολυτονικό σύστημα τονισμού και την ιστορική ορθογραφία αποτελεί βέβαια αυθαιρεσία τόσο σε επιστημονικό (γλωσσολογικό και ψυχολογικό), όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Είναι λοιπόν αναγκαίο, μιλώντας για τα Αρχαία Ελληνικά ως γλωσσικό σύστημα, για το πολυτονικό ως τονικό σύστημα, αλλά και για την ιστορική ορθογραφία ως σύστημα γραφής, να γίνεται διάκριση μεταξύ των τριών εννοιών.

4. Μεθοδολογικές αδυναμίες – Συνολική θεώρηση

Όπως φάνηκε στην παραπάνω σύγκριση των δύο ομάδων, η έρευνα αυτή, από τη σύσταση των ομάδων μέχρι τη μεθοδολογία και την ανάλυση των δεδομένων, έχει βασικές αδυναμίες. Πιο συγκεκριμένα:

1. *Δείγμα και αρχική αξιολόγηση*. Η έρευνα φαίνεται να ξεκινά με (σημαντικές;) διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, που εντοπίζονται κυρίως στον οπτικοαντιληπτικό τομέα της δοκιμασίας «ΑΘΗΝΑ» (με προβάδισμα της ομάδας ελέγχου έναντι της ομάδας μελέτης). Οι ερευνητές δεν κάνουν καμία αναφορά στις διαφορές αυτές, αν και τονίζουν την απουσία διαφορών στη δοκιμασία W.I.S.C. III. Το εμφανές ερώτημα που τίθεται βέβαια είναι το εξής: πώς μπορούμε να μιλάμε για επιτάχυνση της ωρίμανσης στην ομάδα των «Αρχαίων» συγκριτικά με τους «Μονοτονικούς», όταν η έρευνα ξεκινά με ανομοιογενείς ομάδες και όταν μάλιστα οι «Μονοτονικοί» έχουν ήδη καλύτερη επίδοση από τους «Αρχαίους» στις συγκεκριμένες υπο-δοκιμασίες κατά την προ-αξιολόγηση;

2. *Τελική αξιολόγηση*. Όχι μόνο απουσιάζει η αναφορά στις διαφορές της αρχικής αξιολόγησης, αλλά δεν έχουμε εικόνα για τις διαφορές ούτε στην τελική αξιολόγηση. Η σύγκριση της διαφοράς μεταξύ αρχικών και τελικών επιδόσεων στις δύο ομάδες

ξεχωριστά είναι φυσικά χρήσιμη αλλά όχι αρκετή για να μας δώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα του δείγματος. Οι «Αρχαίοι», παρόλο που παρουσιάζουν βελτίωση σε κάποιες υπο-δοκιμασίες, ξεπερνούν τους «Μονοτονικούς» σε μία μόνο υπο-δοκιμασία κατά την τελική αξιολόγηση, και στην καλύτερη περίπτωση επιτυγχάνουν να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο επίδοσης!

3.3. *Ενδο-ομαδική ομοιογένεια.* Το ηλικιακό φάσμα που καλύπτουν οι ομάδες συμβάλλει σε μεγάλου βαθμού ενδο-ομαδική ανομοιογένεια (και ενδεχομένως μη κανονική κατανομή στις διάφορες μετρήσεις): τα παιδιά της Α' Δημοτικού, τα οποία κατά την αρχική αξιολόγηση δεν γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή, δεν μπορεί να περιλαμβάνονται στην ίδια ομάδα με παιδιά που έχουν ήδη διδαχτεί το γραπτό λόγο! Ο ρυθμός ανάπτυξης των δύο ηλικιών αναμένεται να είναι πολύ διαφορετικός, με αποτέλεσμα να μην είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ποιες αλλαγές οφείλονται στην εκκίνηση της φοίτησης στο σχολείο και ποιες στην ίδια τη (μόνη) *διαφορίζουσα μεταβλητή*.

4. *Περιβάλλον – Ωρίμανση.* Κατά τη σχολική ηλικία οι δοκιμασίες «ΑΘΗΝΑ» και W.I.S.C. III χαρακτηρίζονται από σχετική σταθερότητα. Οι ατομικές διαφορές όμως είναι συχνά μεγάλες με αποτέλεσμα η ενδο-ατομική αναπτυξιακή πορεία και ο ρυθμός ανάπτυξης να διαφέρει περισσότερο ή λιγότερο από παιδί σε παιδί. Η αύξηση στην επίδοση μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης μπορεί να αντανακλά ακριβώς αυτή την ωρίμανση, η οποία μπορεί να οφείλεται σε καθαρά γενετικά ή άλλα περιβαλλοντικά κριτήρια, ιδιαίτερα για το κάθε παιδί ξεχωριστά. Επιπρόσθετα, οι μαθησιακές ικανότητες του παιδιού, όπως κρίνονται από αυτές τις δοκιμασίες, είναι δυνατό να παρουσιάσουν αλλοιώσεις ακόμα και στο ίδιο παιδί, ειδικά όταν πρόκειται για ηλικίες μεταβατικές, όπως είναι η εισαγωγή του παιδιού στο σχολείο και η σταδιακή απόκτηση σημαντικών για την ανάπτυξη του παιδιού γνώσεων και δεξιοτήτων –α μην ξεχνάμε ότι οι οδηγίες που δίνονται στο παιδί κατά τη χορήγηση του τεστ είναι γλωσσικής φύσεως. Και μόνη η εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής από τα παιδιά που δεν είχαν φοιτήσει ακόμα στο σχολείο κατά την αρχική αξιολόγηση είναι αρκετή για να δικαιολογήσει τόσο την ανάπτυξη στους οπτικοαντιληπτικούς τομείς της αντιγραφής και μνήμης σχημάτων όσο και στον τομέα της διάκρισης γραφημάτων. Επομένως, το επίπεδο ωρίμανσης των παιδιών και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που το επηρεάζουν πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά τη σύσταση των ομάδων: οι «Αρχαίοι» όμως έχουν περισσότερα παιδιά στην πρώτη τάξη (10) έναντι των «Μονοτονικών» (8). Όσον αφορά στα παιδιά που αποχώρησαν κατά την τελική αξιολόγηση (N = 4), δεν γνωρίζουμε σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκαν, καθώς και εάν ανήκαν στην ομάδα μελέτης ή την ομάδα ελέγχου. Επίσης, δεν είναι ξεκάθαρο αν τα δεδομένα των παιδιών αυτών χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση της αρχικής αξιολόγησης. Σε τέτοια περίπτωση, και αν τα παιδιά αυτά ανήκαν στην ομάδα των «Αρχαίων» και μάλιστα στις μικρότερες ηλικίες, εύκολα ο μέσος όρος της ομάδας μελέτης θα μπορούσε τεχνητά να αυξηθεί, δίνοντας την ψευδαίσθηση της επιτάχυνσης στην ωρίμανση ολόκληρης της ομάδας των παιδιών.

5. *Πτώση σε γλωσσικές υπο-δοκιμασίες.* Αναγκαίος είναι ο σχολιασμός και η απόπειρα ερμηνείας της πτώσης που παρατηρείται στην επίδοση των «Αρχαίων» στις γλωσσικές υπο-δοκιμασίες, αν και δεν γίνεται καμία απόπειρα ερμηνείας της από τους ερευνητές. Μία τέτοια πτώση θα έπρεπε να προκαλεί έκπληξη αλλά και να προβληματίζει όσους ασχολούνται με θέματα γλωσσικής παιδείας. Το αναμενόμενο αποτέλεσμα θα ήταν μια τουλάχιστον αυξητική τάση στις γλωσσικές ικανότητες παιδιών που διδάσκονται τα Ελληνικά επιπλέον ώρες και μάλιστα παιδιών των οποίων

η γνώση της Ελληνικής επεκτείνεται πέρα από τη Δημοτική και σε προηγούμενες μορφές της γλώσσας. Η παρούσα όμως εικόνα που προκύπτει είναι ακριβώς η αντίστροφη. Πού οφείλεται λοιπόν αυτή η πτώση; Είναι δυνατό η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών σε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας και παράλληλα με τα Νέα Ελληνικά που διδάσκονται στο σχολείο να επιφέρει κάποιου είδους σύγχυση που κάνει αισθητή την παρουσία της στις υπο-δοκιμασίες γλωσσικής φύσεως, δηλαδή τη σύνθεση φθόγγων και τις γλωσσικές αναλογίες. Η εκμάθηση μιας μορφής της γλώσσας η οποία σχετίζεται στενά με αυτή που τα παιδιά μαθαίνουν ως μητρική και διδάσκονται στο σχολείο μπορεί να προκαλέσει κάποια –προσωρινή ή μη– πτώση στην επίδοση και στο ρυθμό αφομοίωσης της Νέας Ελληνικής. Εξάλλου, ας μην ξεχνάμε ότι η δοκιμασία «ΑΘΗΝΑ» είναι κατασκευασμένη και απευθύνεται σε παιδιά που μαθαίνουν τη Νέα Ελληνική· γεγονός που εύλογα επικαλούνται και οι ίδιοι οι ερευνητές για την ερμηνεία της απουσίας βελτίωσης στην υπο-δοκιμασία *Λεξιλόγιο*. Ίσως, αν μπορούσαμε να δούμε τα λάθη των παιδιών στις υπο-δοκιμασίες όπου παρατηρείται πτώση, να βγάzaμε κάποια πιο ασφαλή συμπεράσματα για τα πραγματικά αίτια της πτώσης αυτής.

6. *Δυσλεξία*: Η προσπάθεια χρήσης του πολυτονικού στη θεραπεία της δυσλεξίας (ή της *δυσμαθίας*, όπως αναφέρεται στο Τσέγκος 2008), παράλληλα με τις καθιερωμένες μεθόδους, είναι ενδιαφέρουσα. Για να αποβεί όμως και ελπιδοφόρα χρειάζεται οι θεραπευτές να λάβουν υπόψη τις πιθανές επιδράσεις του πολυτονικού στις γλωσσικές ικανότητες παιδιών των οποίων το σύστημα (γραφής) της Νέας Ελληνικής δεν είναι καλά εδραιωμένο γνωστικά (ειδικά αν οι ερευνητές έχουν εμπιστοσύνη στα ευρήματά τους για πτωτικές τάσεις σε υπο-δοκιμασίες γλωσσικής φύσεως στη δοκιμασία «ΑΘΗΝΑ» και επιθυμούν να τα λάβουν υπόψη).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί αυτό που εύστοχα και έγκαιρα διέγινε ο Μπουκάλας (2005), ότι δηλαδή η «επιδημία δυσλεξίας» στα τέλη της δεκαετίας του '80 και στις αρχές του '90, την οποία επικαλούνται οι ερευνητές ως σημείο εκκίνησης της έρευνας, δεν φανερώνει απαραίτητα την πραγματική έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και των μαθησιακών δυσκολιών. Είναι εξίσου πιθανό να προέρχεται από ένα συνδυασμό ευαισθητοποίησης του κοινού σε θέματα εκπαίδευσης και παρερμηνείας των συμπτωμάτων που σε ακραίες περιπτώσεις είναι ενδεικτικά τέτοιων προβλημάτων. Συχνά οι γνωστικές ικανότητες του πληθυσμού διαφέρουν σε ένα συνεχές: δηλαδή ποικίλα συμπτώματα μαθησιακών προβλημάτων μπορεί να εμφανιστούν σε παιδιά τόσο με μειωμένη όσο και με κανονική ικανότητα γραφής και ανάγνωσης (Bryant & Imprey 1986). Η διάγνωση των κλινικών περιπτώσεων γίνεται συνήθως με βάση την ένταση του συμπτώματος και τη συνύπαρξη περισσότερων του ενός συμπτωμάτων. Τέλος, ας μην αναφερθούμε εδώ καθόλου σε μία άλλη κατηγορία «φανταστικών δυσλεκτικών», οι οποίοι επεδίωκαν ευνοϊκότερη μεταχείριση στις εξετάσεις και συνέβαλαν στην αύξηση των ποσοστών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

5. Συμπερασματικά σχόλια

Μέσα από τη λεπτομερή κριτική θεώρηση της έρευνας που διεξήγαγαν οι Τσέγκος, Παπαδάκης και Βεκιάρη αναφορικά με την επίδραση των Αρχαίων και Νέων Ελληνικών στην ψυχοεκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών προκύπτει ότι η εν λόγω έρευνα υστερεί σε σημαντικά θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα. Για να είναι οι μετρήσεις και τα αποτελέσματά της αξιόπιστα χρειάζονται απαραίτητα μεταβολές στη δειγματοληψία, στη σύσταση των ομάδων και στον έλεγχο των μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται να γίνει τυχαία επιλογή παιδιών για την ομάδα μελέτης, ενώ

σημαντικότερο είναι να εξασφαλιστεί η ομοιογένεια των παιδιών των δύο ομάδων. Το ηλικιακό φάσμα μεταξύ 6 και 9 ετών χαρακτηρίζεται από καθοριστικές αλλαγές στη ζωή του παιδιού, με την είσοδο στο σχολείο και την εκμάθηση ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής κ.λπ. Επομένως, απαραίτητο είναι να αποκλειστούν παιδιά της πρώτης τουλάχιστον τάξης του Δημοτικού, καθώς σε αυτά η εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών δεν μπορεί να θεωρείται *μόνη διαφορίζουσα μεταβλητή*, αλλά μόνο μία από όσες άλλες συνεπάγεται για τη ζωή του παιδιού η είσοδος στο σχολείο.

Ακόμη όμως και όταν όλες αυτές οι διαστάσεις ελεγχθούν, μια τέτοια μελέτη δεν είναι δυνατό να εξετάζει την «επίδραση των Αρχαίων Ελληνικών σε σύγκριση με το Μονοτονικό» στην ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού, όπως ισχυρίζονται οι ερευνητές αυτοί. Η μόνη μεταβλητή που μία τέτοιου είδους έρευνα μπορεί να εξετάσει είναι η επίδραση που έχει η χορήγηση περισσότερων ωρών γλωσσικής διδασκαλίας σε παιδιά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, και μάλιστα διδασκαλίας Αρχαίων Ελληνικών, καθαρά ως *εξωσχολικής δραστηριότητας*. Η μόνη περίπτωση κατά την οποία θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η σύγκριση της επίδρασης των δύο μορφών της Ελληνικής είναι δυνατή θα ήταν αυτή κατά την οποία η ομάδα μελέτης θα διδασκόταν μόνο τα Αρχαία Ελληνικά και η ομάδα ελέγχου μόνο τα Νέα, ακολουθώντας το σχολικό πρόγραμμα. Μία τέτοια μελέτη δεν είναι βέβαια εύκολο να πραγματοποιηθεί· από τη μια, θα ήταν απαραίτητη η συγκατάθεση των γονέων αλλά και της σχολικής εφορίας, ενώ από την άλλη πλευρά όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς θα έπρεπε να είναι έτοιμοι να αναλάβουν την ευθύνη για τους κινδύνους που μια τέτοια κίνηση εγκυμονεί για την ανάπτυξη του παιδιού και την επιτυχή ένταξή του στο κοινωνικό πλαίσιο της εποχής και της χώρας στην οποία ζει.

Επίσης, ακόμα και αν η έρευνα μπορούσε να προσφέρει ικανοποιητικές αποδείξεις για την ευεργετική συμβολή των Αρχαίων Ελληνικών, και δη του πολυτονικού (έστω και ως εξωσχολικής δραστηριότητας), στην ανάπτυξη του παιδιού, τα αποτελέσματά της θα έπρεπε να περιοριστούν σε αυτό μόνο τον ισχυρισμό. Με κανένα τρόπο δεν θα μπορούσαμε να ξέρουμε την επίδραση του συστήματος αυτού ως μέρους της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών (στο πλαίσιο των οποίων, όπως έχει επανειλημμένα τονιστεί, δεν έχει καμία λειτουργικότητα). Σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το εν λόγω σύστημα τονισμού θα είχε αποτελέσματα εξίσου ευεργετικά με αυτά που έχει όταν το παιδί διδάσκεται την Αρχαία Ελληνική.

Εξάλλου, πολλές δραστηριότητες μπορούν να έχουν ευεργετικές συνέπειες στην ανάπτυξη του παιδιού και διαφορετικά συστήματα γραφής μπορεί να συμβάλλουν στην επιτάχυνση διαφορετικών πτυχών της. Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι το κινεζικό αλφάβητο συμβάλλει στην ανάπτυξη των οπτικοαντιληπτικών ικανοτήτων των παιδιών στην Κίνα (Demetriou et al. 2005). Επίσης, όπως και οι ίδιοι οι ερευνητές παρατηρούν, συνθετότερα συστήματα γραφής αυξάνουν τον αριθμό των προσηλώσεων κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, με αποτέλεσμα να εξασκούνται οι αναγνώστες σε οπτικοαντιληπτικές δεξιότητες. Σε καμία όμως περίπτωση δεν μας περνά από το μυαλό να αντικατασταθεί το ελληνικό αλφάβητο από το κινεζικό!

Ο αβασάνιστος ισχυρισμός ότι το πακέτο πολυτονικό–Αρχαία Ελληνικά–ιστορική ορθογραφία έχει ευεργετικές συνέπειες στη ψυχοεκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού, χωρίς να προηγηθεί προσεκτικός σχεδιασμός και έλεγχος όλων των παραγόντων που επιδρούν στην ανάπτυξη των παιδιών, είναι τουλάχιστο εγκληματικός στη σύγχρονη Ελλάδα. Στον απόηχο δύο αιώνων σύγκρουσης και εθνικού διχασμού όσον αφορά στο γλωσσικό ζήτημα, η δημοσίευση μιας τέτοιας μελέτης είναι δυνατό να οδηγήσει σε επικίνδυνες κακοτοπιές την ελληνική γλώσσα και

εκπαίδευση και φυσικά το ανυποψίαστο κοινό που είναι ακόμα ευαίσθητο σε τέτοια θέματα. Ως επιστήμονες έχουμε υποχρέωση τόσο απέναντι στην επιστήμη που διακονούμε όσο και απέναντι στο μέλλον της κοινωνίας μας για αντικειμενική και επιστημονικά αξιόπιστη στάση και πληροφόρηση. Το βάρος της ευθύνης πολλαπλασιάζεται όταν πρόκειται για θέματα τόσο σοβαρά και απαιτητικά, όπως είναι η γλώσσα και η εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Bryant, P. & Impey, L. 1986. The similarities between normal readers and developmental and acquired dyslexics. *Cognition* 24 (1-2), 121-37.
- Demetriou, A., Kui, Z. X., Spanoudis, G., Christou, C., Kyriakides, L. & Platsidou, M. 2005. The architecture, dynamics and development of mental processing: Greek, Chinese, or universal? *Intelligence* 33, 109-141.
- Μοσχονάς, Σ. 2006. Υπεράσπιση του πολυτονικού: Λογικά σφάλματα μιας «επιστημονικής έρευνας» και η «θεραπεία» διά των αρχαίων. *Η Καθημερινή*, 7/2/2006.
- Μπουκάλας, Π. 2005. Η δυσλεξία, η αριστεροχειρία και το μονοτονικό. *Η Καθημερινή*, 6/11/2005.
- Παρασκευόπουλος, Ι. 1985α. *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Τόμος 2: Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. 1985β. *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Τόμος 3: Σχολική Ηλικία*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. 1993. *Στατιστική. Β' τόμος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. 1994. *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*. Αθήνα.
- Τσέγκος, Ιωάννης Κ. 2008. *Κατά μονοτόνων και πνευματοκτόνων. Απόηχοι από την «εκδίκηση των τόνων»*. Αθήνα: Εκδόσεις των Φίλων.