

Διερεύνηση των σχέσεων της γονικότητας με την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και τα  
κίνητρα

Πατσιαλού Άννα (Α.Μ.: 201530)

Π.Μ.Σ. Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό  
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σημείωμα του Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχτηκε για το Π.Μ.Σ.  
Σχολικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και  
υποβλήθηκε τον Φεβρουάριο του 2018.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα  
προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων,  
όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής  
δεοντολογίας.

Εξεταστική Επιτροπή

1. Σπυρίδων Τάνταρος, Καθηγητής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (επόπτης)
2. Παναγιώτα Δημητροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κρήτης
3. Διαμάντω Φιλιππάτου, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### Summary

Previous surveys on parental behavior (parenting) have highlighted the contribution of positive parenting behavior to the development of academic self-regulation and motivation. As a concept, academic self-regulation refers to the conversion of cognitive skills into academic, while motivation is divided into external and intrinsic. The purpose of this research is to investigate the relationship between parenting and academic self-regulation and motivation. The survey involved 202 students attending the second class of junior high and the second class of lyceum in four different schools at the island of Cephalonia. Three tools, one for Parental Behavior, one for measuring academic self-regulation (Academic Self-Regulating Students - SRQ-A) and one for measuring the motives of teenagers (Academic Motivation Self rating inventory) were provided. The results confirmed previous research and existing knowledge of the positive correlation between supportive parenting practices, identified regulation and intrinsic motivation. Teens who report warmth behavior from their parents, are expected to use ways to regulate their behavior. In the results of the present study, there are differences in the averages between students of both classes and between the two sexes. In any case, the low averages observed highlight the need for further research in the Greek population as well as the implementation of programs aimed at enhancing academic self-regulation.

*Key words:* Parenting, academic self-regulation, motivation, teenagers, Greece

### Περίληψη

Προηγούμενες έρευνες που αφορούν τη γονικότητα, ανέδειξαν τη συμβολή της θετικής συμπεριφοράς των γονέων στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης και των κινήτρων. Ως έννοια, η ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση αναφέρεται στη μετατροπή των νοητικών δεξιοτήτων σε ακαδημαϊκές, ενώ τα κίνητρα χωρίζονται σε εξωτερικά και σε εσωτερικά. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης της γονικότητας με την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και τα κίνητρα. Στην έρευνα συμμετείχαν 202 μαθητές που φοιτούσαν στη Β' Γυμνασίου και στη Β' Λυκείου σε τέσσερα διαφορετικά σχολεία της Κεφαλονιάς. Χορηγήθηκαν τρία εργαλεία, ένα για τη μέτρηση της γονικής συμπεριφοράς (Parental Behaviour), ένα για την μέτρηση της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης (Ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση των μαθητών – SRQ-A) και ένα για τη μέτρηση των κινήτρων (Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης κινήτρων για σχολική μάθηση). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις προηγούμενες έρευνες και την υπάρχουσα γνώση για τη θετική συσχέτιση των υποστηρικτικών γονικών πρακτικών, της αυτοπροσδιοριζόμενης ρύθμισης και των εσωτερικών κινήτρων. Οι έφηβοι που αναφέρουν ότι λαμβάνουν ζεστασιά από τους γονείς τους, αναμένεται να χρησιμοποιούν και τρόπους με τους οποίους ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους. Στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, παρατηρούνται διαφορές στους μέσους όρους ανάμεσα στους μαθητές των δύο τάξεων και μεταξύ των δύο φύλων. Σε κάθε περίπτωση, οι χαμηλοί μέσοι όροι που παρατηρούνται αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνες στον ελληνικό πληθυσμό καθώς την εφαρμογή προγραμμάτων με σκοπό την ενίσχυση της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης.

*Λέξεις κλειδιά:* Γονικότητα, ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση, κίνητρα, έφηβοι, Ελλάδα

Περιεχόμενα

Περίληψη .....	4
Διερεύνηση των σχέσεων της γονικότητας με την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και τα κίνητρα.....	12
Η οικογένεια ως σύστημα .....	12
1. Γονικότητα.....	13
1.1 Διαστάσεις και Τύποι Γονικότητας.....	13
1.2 Γονικότητα και έφηβοι.....	15
1.3 Γονικές πρακτικές, εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα.....	16
1.4 Διαπολιτισμικές διαφορές στις γονικές πρακτικές.....	16
2. Ακαδημαϊκή Αυτορρύθμιση .....	18
2.1 Ιστορική Αναδρομή στην έννοια της Ακαδημαϊκής Αυτορρύθμισης.....	18
2.2 Στάδια Ακαδημαϊκής Αυτορρύθμισης .....	19
2.3 Χαρακτηριστικά και Στρατηγικές Αυτορρύθμισης. ....	21
2.4 Διαφορές μαθητών στην Ακαδημαϊκή Αυτορρύθμιση .....	22
2.5 Παρεμβάσεις με στόχο την ενίσχυση της Ακαδημαϊκής Αυτορρύθμισης.....	24
3. Κίνητρα Μάθησης .....	25
3.1 Η λειτουργία των κινήτρων.....	25
3.2 Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα.....	26
3.3 Το περιβάλλον ως ενισχυτής κινήτρων.....	28
4. Διερεύνηση της γονικότητας σε σχέση με την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και τα κίνητρα μάθησης .....	29

	6
4.1 Γονικές πρακτικές, αυτορρύθμιση και κίνητρα. ....	29
4.2 Γονικότητα και ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση κατά τη διάρκεια της ζωής.....	31
Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικές Υποθέσεις .....	32
Μέθοδος.....	34
Συμμετέχοντες.....	34
Μέσα Συλλογής Δεδομένων .....	35
Ερωτηματολόγιο Γονικότητας. ....	36
Ερωτηματολόγιο για την Ακαδημαϊκή Αυτορρύθμιση.....	37
Ερωτηματολόγιο για τα Κίνητρα .....	39
Διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων .....	40
Αποτελέσματα.....	42
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων που αφορούν την γονικότητα, την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και τα κίνητρα μάθησης .....	42
Έλεγχος συναφειών μεταξύ των παραγόντων της γονικότητας, της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης και των κινήτρων μάθησης.....	44
Σχέση φύλου και ηλικίας με τους παράγοντες της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης.....	53
Εξωτερική ρύθμιση. ....	53
Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση. ....	54
Αυτοπροσδιοριζόμενη ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση .....	54
Εσωτερικά κίνητρα επίτευξης.....	55
Ενδιαφέρον για τα μαθήματα.....	56
Ενδιαφέρον για το σχολείο. ....	57
Ανησυχία σε περίπτωση κακής βαθμολογίας .....	58

Φιλοδοξίες γονέων .....	59
Σχολική Επιτυχία. ....	60
Στάση Γονέων. ....	61
Δυνατότητα πρόβλεψης της σχέσης μεταξύ του παράγοντα Ζεστασιά και της Αυτοπροσδιοριζόμενης ρύθμισης .....	62
Συζήτηση .....	64
Περιορισμοί.....	68
Προτάσεις.....	70
Βιβλιογραφία.....	72

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Κατανομή συχνότητας μαθητών του δείγματος ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης

Πίνακας 2. Κατανομή συχνότητας των μαθητών του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας

Πίνακας 3. Κατανομή συχνότητας των μαθητών του δείγματος ως προς τη βαθμολογία της προηγούμενης χρονιάς

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της γονικότητας για το σύνολο του δείγματος

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων των κινήτρων μάθησης

Πίνακας 7. Ενδοσυνάφειες των παραγόντων της γονικότητας για το σύνολο του δείγματος

Πίνακας 8. Ενδοσυνάφειες των παραγόντων της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης για το σύνολο του δείγματος

Πίνακας 9. Συνάφειες μεταξύ των παραγόντων της Ζεστασίας και της Ακαδημαϊκής Αυτορρύθμισης

Πίνακας 10. Ενδοσυνάφειες των παραγόντων των κινήτρων μάθησης για το σύνολο του δείγματος

Πίνακας 11. Συνάφειες μεταξύ των παραγόντων των κινήτρων μάθησης και της γονικότητας

Πίνακας 12. Συνάφειες μεταξύ των παραγόντων των κινήτρων μάθησης και της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης



Πίνακας 13. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Εξωτερική ρύθμιση ως προς το φύλο και την ηλικία.

Πίνακας 14. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση ως προς το φύλο και την ηλικία

Πίνακας 15. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση ως προς το φύλο και την ηλικία

Πίνακας 16. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντας Εσωτερικά κίνητρα επίτευξης ως προς το φύλο και την ηλικία

Πίνακας 17. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Ενδιαφέρον για τα μαθήματα ως προς το φύλο και την ηλικία

Πίνακας 18. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Ενδιαφέρον για το σχολείο ως προς το φύλο και την ηλικία

Πίνακας 19. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Ανησυχία σε περίπτωση κακής βαθμολογίας ως προς το φύλο και την ηλικία

Πίνακας 20. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Φιλοδοξίες Γονέων ως προς το φύλο και την ηλικία

Πίνακας 21. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντας Σχολική Επιτυχία ως προς το φύλο και την ηλικία

Πίνακας 22. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντας Στάση Γονέων ως προς το φύλο και την ηλικία

Πίνακας 23. Πολλαπλή γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της Αυτοπροσδιοριζόμενης Ρύθμισης από τον Παράγοντα Ζεστασιά (Μητέρας και Πατέρα)

## Πρόλογος

Καθώς η οικογένεια αποτελεί το σημαντικότερο σύστημα μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα άτομα, η συμβολή των γονέων θεωρείται καθοριστική στην ανάπτυξη κάθε παιδιού (Feldman, 2010). Οι γονικές πρακτικές που επιτρέπουν την αυτονομία του παιδιού και την εξερεύνηση του περιβάλλοντος φαίνεται να έχουν θετικά αποτελέσματα στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Steinberg & Silk, 2002). Η γνωστική ανάπτυξη αφορά τη διαδικασία της μάθησης καθώς και τη χρήση στρατηγικών με τις οποίες οι μαθητές επιτυγχάνουν τους στόχους τους (Scott- Jones, 1984). Η ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση, ως έννοια, αφορά την μετατροπή των νοητικών δεξιοτήτων σε ακαδημαϊκές (Zimmerman, 1990). Η αξία που αποδίδουν οι μαθητές σε κάθε δραστηριότητα που εμπλέκονται, τους βοηθά στο να σχεδιάσουν τον τρόπο με τον οποίο θα επιτύχουν τον στόχο τους. Επιπλέον, η ενασχόληση με δραστηριότητες που θεωρούνται ενδιαφέρουσες από τα άτομα, προσφέρει εν τέλει ένα αίσθημα ικανοποίησης και ευχαρίστησης .

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, πραγματεύεται τη διερεύνηση της σχέσης της γονικότητας με την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και τα κίνητρα, δηλαδή πως η συμπεριφορά των γονέων ενισχύει την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και τα κίνητρα των εφήβων στη μάθηση. Πηγαίνοντας πίσω στα εφηβικά μου χρόνια, θυμάμαι το δικό μου περιβάλλον, την οικογένειά μου και τις αξίες που προσπαθούσαν να μου εμφυσήσουν. Οι γονείς μου, όντας πάντα υποστηρικτικοί και δίνοντάς μου το δικαίωμα της επιλογής, με κινητοποίησαν ώστε να βάλω τα δυνατά μου στις δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου και να περάσω στο πανεπιστήμιο με απώτερο σκοπό την μόρφωση μου και την απόκτηση δεξιοτήτων. Θεώρησα, λοιπόν, σημαντικό να αναζητήσω πληροφορίες για τη συμβολή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.

Η οικογένειά μου είναι πάντα το στήριγμά μου. Γι' αυτό θέλω να τους πω ένα μεγάλο ευχαριστώ για όλα όσα μου έχουν προσφέρει. Τόσο οι γονείς μου όσο και οι αδερφές μου είναι πάντα δίπλα μου, στα εύκολα και στα δύσκολα, οπλισμένοι με πολλή υπομονή.

Εκτός από την οικογένεια μου, δίπλα μου πάντα είναι οι φίλοι μου που ειδικά τα δύο τελευταία χρόνια του μεταπτυχιακού, με στήριξαν ψυχολογικά ώστε να επιτύχω τους στόχους μου και να ξεπεράσω τις όποιες δυσκολίες. Ειδικά, οι συμφοιτήτριές μου της κατεύθυνσης μου, μπήκαν στη ζωή μου και πλέον αποτελούν μία νέα οικογένεια για μένα.

Θα ήθελα, επίσης να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των σχολείων της Κεφαλονιάς (Γυμνάσιο-Λύκειο Ληξουρίου, Βαλλιάνειο Γυμνάσιο Κεραμειών και 2<sup>ο</sup> ΓΕΛ Αργοστολίου) για τη συνεργασία και τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Επίσης, δεν θα τα είχα καταφέρει χωρίς την βοήθεια της οικογένειας Αλιβιζάτου που με στήριξε στη διεξαγωγή της έρευνας.

Ένα ξεχωριστό ευχαριστώ στον επόπτη μου, κύριο Σπύρο Τάνταρο, Καθηγητή Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στο Τμήμα Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστήμιου, για την στήριξή του και τις καίριες συμβουλές του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

Άννα Πατσιαλού

Φεβρουάριος, 2018

Διερεύνηση των σχέσεων της γονικότητας με την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και τα κίνητρα

### **Η οικογένεια ως σύστημα**

Η οικογένεια αποτελεί ένα σημαντικό διαπροσωπικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται (Wenar & Kerig, 2008). Σύμφωνα με τη θεωρία του Bronfenbrenner, η οικογένεια θεωρείται μέρος του μικροσυστήματος του παιδιού και κατέχει σημαντικό ρόλο στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Feldman, 2010). Οι Whiston και Keller (2004) ανέφεραν δύο άξονες με βάση τους οποίους η οικογένεια επιδρά στην ανάπτυξη των παιδιών.

Από τη μία μεριά, η δομή της οικογένειας αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της οικογένειας. Παραδείγματος χάριν, το μέγεθος της οικογένειας ή το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ενδέχεται να επιδρά στην ανάπτυξη των παιδιών. Ο δεύτερος άξονας αφορά τις διεργασίες της οικογένειας. Οι σχέσεις των μελών της οικογένειας καθώς και τα ερεθίσματα που λαμβάνουν τα παιδιά από τους γονείς θεωρούνται σημαντικά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Οι δύο αυτοί άξονες δεν λειτουργούν ανεξάρτητα μεταξύ τους αλλά αλληλοεξαρτώνται και υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές με το πέρασμα του χρόνου (Whiston & Keller, 2004).

Το είδος των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας φαίνεται να σχετίζεται με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Από τη βρεφική ηλικία, η κοινωνική ανάπτυξη αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη ζωή του ατόμου. Η ανάπτυξη δεσμού φαίνεται να σχετίζεται με τις μετέπειτα σχέσεις του ατόμου. Φυσικά, ο δεσμός που αναπτύσσεται βασίζεται στην *προσκόλληση*, έννοια που αφορά το θετικό συναισθηματικό δεσμό που δημιουργείται ανάμεσα στο παιδί και στο πρόσωπο που το

φροντίζει. Ο Bowlby θεωρούσε πως ο δεσμός αναπτύσσεται λόγω της ανάγκης του βρέφους να αισθάνεται ασφαλές και έτσι αναπτύσσει δεσμό με το άτομο που το φροντίζει (Feldman, 2010).

Η Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978), βασισμένη στη θεωρία του Bowlby, επινόησε την *Συνθήκη του ξένου* για να αξιολογήσει την παιδική προσκόλληση, όπου περιλαμβάνονται οκτώ βήματα κατά το οποία το βρέφος έρχεται σε επαφή με ένα ξένο άτομο είτε είναι παρούσα η μητέρα, είτε όχι. Ανάλογα με το είδος προσκόλλησης, λοιπόν, προς τη μητέρα, το βρέφος αντιδρά διαφορετικά στην παρουσία και στην απουσία της μητέρας.

Το άγχος αποχωρισμού θεωρήθηκε, επίσης, σημαντικός παράγοντας στη σχέση μητέρας- βρέφους. Στις πρώτες έρευνες, η διερεύνηση τους άγχους αποχωρισμού αφορούσε μόνο τη δυάδα μητέρας- βρέφους, ενώ αργότερα, αποτέλεσε σημείο ερευνών και για τις μετέπειτα σχέσεις του ατόμου, τόσο με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, όσο και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (ρομαντικές σχέσεις). Τα χαρακτηριστικά κάθε οικογένειας φαίνεται να σχετίζονται με το άγχος αποχωρισμού που θα βιώσει το άτομο. Παραδείγματος χάριν, στις οικογένειες που υπάρχει υψηλό άγχος αποχωρισμού, τα μέλη βιώνουν έντονα το άγχος και στις υπόλοιπες σχέσεις τους. Το άγχος αποχωρισμού μπορεί να λειτουργήσει θετικά όταν είναι σε ένα συγκεκριμένο βαθμό αλλά θεωρείται μη λειτουργικό όταν είναι υψηλό και μπορεί να οδηγήσει σε προβληματικές συμπεριφορές (Kins, Soenens & Beyers, 2013).

## **1. Γονικότητα**

**1.1 Διαστάσεις και Τύποι Γονικότητας.** Οι γονικές πρακτικές αποτέλεσαν σημείο έντονου ενδιαφέροντος και ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών απασχόλησε αρκετούς ερευνητές. Οι πρώτες αναφορές στις στάσεις των γονέων έγιναν την περίοδο

'30-'60, όπου έγινε η προσπάθεια του εντοπισμού των κύριων διαστάσεων γονικών πρακτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν δύο κύριες διαστάσεις των γονικών συμπεριφορών και θεωρήθηκαν συνδυασμός απαιτητικών και διαλεκτικών συμπεριφορών (Baumrind, 1966; Hardy, Padilla- Walker & Carlo, 2008; Power, 2013). Στη συνέχεια, προστέθηκε η αυτονομία που δίνεται στα παιδιά, ως μία επιπλέον διάσταση γονικών πρακτικών (Steinberg, 1990), ενώ άλλοι ερευνητές θεώρησαν ως κύριες διαστάσεις την εμπλοκή, την υποστήριξη αυτονομίας και τη δομή (Grolnick et al., 1997).

Οι υποστηρικτικές συμπεριφορές των γονέων αφορούν την αποδοχή των παιδιών και συχνά την συμμετοχή όλων των μελών της οικογένειας σε κοινές δραστηριότητες, δείχνοντας, έτσι, ενδιαφέρον, ενώ παράλληλα τα παιδιά ενθαρρύνονται στην αυτονομία τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι γονείς ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, θέτοντας τα σωστά όρια.

Από την άλλη πλευρά, ο έλεγχος διακρίνεται σε ψυχολογικό και συμπεριφορικό. Ο ψυχολογικός αφορά την εμπλοκή στην ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού, όπως είναι η σκέψη και η έκφραση των συναισθημάτων, ενώ ο συμπεριφορικός έλεγχος αφορά την επίβλεψη της συμπεριφοράς του παιδιού (Barber, 1996). Ο αυστηρός έλεγχος των παιδιών και των εφήβων από τους γονείς του σχετίζεται με προβλήματα (Barber, 1996, Vazsonyi, Hibbert & Snider, 2003).

Οι Steinberg και Silk (2002) πρότειναν τρεις τομείς γονικών διαστάσεων. Η αρμονία (harmony) που αφορά την επικοινωνία με τους γονείς, η αυτονομία που αφορά την υποστήριξη ανεξαρτητοποίησης και τη διαμάχη, που αφορά τις διαφωνίες των γονιών με τα παιδιά.

**1.2 Γονικότητα και έφηβοι.** Η διερεύνηση των σχέσεων γονέων και εφήβων έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες. Η εφηβεία αποτελεί μία περίοδο σωματικών και ψυχικών αλλαγών για το άτομο (Feldman, 2010). Οι έφηβοι προσπαθούν να αυτονομηθούν και να ανεξαρτοποιηθούν από τους γονείς τους. Η εφηβεία αποτελεί την περίοδο όπου οι έφηβοι εξερευνούν και αναπτύσσουν την ταυτότητα τους (Hardy, Padilla- Walker & Carlo, 2008). Επιπλέον, οι έφηβοι καλούνται να αποφασίσουν το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν καθώς και να αποκτήσουν την πολιτική τους ταυτότητα (Grotevant & Cooper, 1985).

Οι γονικές πρακτικές φαίνεται να κατέχουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των εφήβων. Για τα κορίτσια, η επικοινωνία με τα μέλη της οικογένειας φαίνεται να σχετίζεται με την διαμόρφωση της ταυτότητας, ενώ στα αγόρια ισχυρή θέση κατέχει η σχέση που αναπτύσσεται με τον πατέρα (Grotevant & Cooper, 1985).

Επιπλέον, ο τρόπος ανατροφής έχει αποδειχτεί ότι έχει άμεσες συνέπειες στη συμπεριφορά των παιδιών (Feldman, 2010). Το θετικό οικογενειακό κλίμα ευνοεί την εσωτερίκευση και υιοθέτηση των αξιών της οικογένειας από τα παιδιά καθώς και την ύπαρξη κατανόησης ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας (Spera, 2005). Μαθητές που ανέφεραν καλή σχέση με τους γονείς τους φάνηκε να υιοθετούν αξίες επειδή αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητά τους, σε αντίθεση με μαθητές που χαρακτήρισαν τους γονείς τους περισσότερο αυστηρούς, οι οποίοι φάνηκε να είναι λιγότερο αυτόνομοι (Hardy, Padilla- Walker & Carlo, 2008).

Οι έφηβοι που είχαν ευκαιρίες εξερεύνησης και απόκτησης εμπειριών εμφανίζουν ακόμη καλύτερες σχέσεις με τους γονείς τους (Grotevant & Cooper, 1985). Επιπλέον, οι υποστηρικτικές συμπεριφορές έχουν συσχετιστεί θετικά με την αυτό- εκτίμηση των

κοριτσιών, ενώ η αυτό-εκτίμηση των αγοριών φαίνεται να σχετίζεται με την ύπαρξη γονικού ελέγχου (Gecas & Schwalbe, 1986). Όσον αφορά το σχολικό πλαίσιο, τα παιδιά με διαλεκτικούς γονείς φαίνεται να έχουν υψηλότερη επίδοση και καλύτερη προσαρμογή (Spera, 2005) ενώ η γονική εμπλοκή ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Wong, 2008).

### **1.3 Γονικές πρακτικές, εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα.**

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι ο ψυχολογικός έλεγχος οδηγεί σε αποτυχία αυτορρύθμισης των συναισθημάτων και κατ'επέκταση σε εσωτερικευμένα προβλήματα, όπως μοναξιά. Από την άλλη μεριά, η παρέμβαση των γονέων και ο έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών ενδέχεται να οδηγήσει σε εξωτερικευμένα προβλήματα, όπως είναι η υιοθέτηση επικίνδυνων συμπεριφορών (Barber, 1996, Vazsonyi, Hibbert & Snider, 2003). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι μαθητές που ανέφεραν ότι είχαν αυστηρούς γονείς παρουσίασαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Raboteg-Saric & Sakic, 2013) ενώ υπήρξαν συχνές διαμάχες με τους γονείς (Yuwen & Chen, 2013).

Σε έρευνα που διεξήχθη σε Μεξικανούς εφήβους, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αγόρια που ανέφεραν ότι λάμβαναν αυστηρό έλεγχο από τις μητέρες τους, εμφάνισαν καταθλιπτικά συμπτώματα. Επιπλέον, οι έφηβες φαίνεται να παρουσιάζουν σε μικρότερο βαθμό εξωτερικευμένα προβλήματα. Η παρακολούθηση των εφήβων που ακολουθείται από την επιβολή τιμωριών θεωρείται ως έλεγχος από τους εφήβους (Manongdo & Ramirez Garcia, 2007).

**1.4 Διαπολιτισμικές διαφορές στις γονικές πρακτικές.** Η οικογένεια, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αποτελεί το μικροσύστημα μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Παράλληλα όμως, αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα συστήματα και πιο συγκεκριμένα με το



κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εκάστοτε χώρας (Feldman, 2010). Μέσα από αποτελέσματα ερευνών, έχει φανεί ότι συγκεκριμένοι πολιτισμοί προάγουν την αλληλεξάρτηση και την εγγύτητα των μελών μιας οικογένειας, ενώ αντίθετα, άλλοι πολιτισμοί μπορεί να ενθαρρύνουν την αυτονομία και την ατομικότητα (Hardin, Leong, Osipow, 2001).

Οι γονικές πρακτικές φαίνεται να είναι παρόμοιες στο λεγόμενο Δυτικό πολιτισμό, δηλαδή στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική (Vazsonyi, Hibbert & Snider, 2003). Η συμπεριφορά των γονέων σε αυτές τις χώρες φαίνεται να είναι υποστηρικτικές, δημιουργώντας ένα κλίμα ζεστασιάς και εμπιστοσύνης (Pawlak & Klein, 1997). Από έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε Ασιατικές οικογένειες, φαίνεται να είναι περισσότερο αυταρχικές, χωρίς αυτό να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων. Αντίθετα, φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα (Chao, 2001).

Οι γονικές πρακτικές φαίνεται να έχουν άμεση σχέση με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Εκτός, όμως, από την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, η γνωστική ανάπτυξη λειτουργεί ως σημαντικός παράγοντας της ανάπτυξης των παιδιών, ενώ αποτελεί έναν τομέα με τον οποίο σχετίζεται άμεσα η γονική συμπεριφορά. Έρευνες έχουν δείξει ότι η θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Αν και ο ρόλος της βιολογικής διάστασης κατέχει σημαντική θέση στην γνωστική ανάπτυξη, δίνεται έμφαση στο υποστηρικτικό πλαίσιο της οικογένειας και στις συμπεριφορές των γονέων που φαίνεται να ενισχύουν τις γνωστικές λειτουργίες των παιδιών (Rutter, 1985; Scott- Jones, 1984). Οι πεποιθήσεις που δημιουργούν οι γονείς για τα παιδιά τους ενδέχεται να επηρεάζουν την επίδοση των

μαθητών (Scott- Jones, 1984). Η έννοια της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών που σχετίζεται με τις γνωστικές λειτουργίες και τη σχολική επίδοση.

## **2. Ακαδημαϊκή Αυτορρύθμιση**

**2.1 Ιστορική Αναδρομή στην έννοια της Ακαδημαϊκής Αυτορρύθμισης.** Κάθε άνθρωπος είναι σε θέση να ρυθμίσει τη γνωστική του ικανότητα, την συμπεριφορά και τα συναισθήματά του (Zimmerman, 1995). Η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει γνωστικά στοιχεία και συχνά σχετίζεται με την σχολική επίδοση των μαθητών (Morrison, Ponitz & McClelland, 2010). Κατ' επέκταση, η έννοια της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης αποτελεί μία αυτοελεγχόμενη διαδικασία όπου οι νοητικές δεξιότητες μετατρέπονται σε ακαδημαϊκές (Wigfield, Klauda & Cambria, 2011; Zimmerman, 2008). Οι μαθητές θέτουν στόχους και χρησιμοποιούν στρατηγικές ώστε να αποκτήσουν τις πληροφορίες που χρειάζονται (Zimmerman, 1990). Η έννοια της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης δεν περιλαμβάνει μόνο τις γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες αλλά αφορά και τη συμπεριφορά του ατόμου καθώς και το κοινωνικό του περιβάλλον (Zimmerman, 1995).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τους θεωρητικούς που ασχολήθηκαν με την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση, ο μαθητής δεν είναι παθητικός, περιμένοντας από τον εκπαιδευτικό να του παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις, αλλά ο ίδιος έχει ενεργό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία (Clearly, Platten & Nelson, 2008; Locke & Latham, 1990; Zimmerman, 1990, 1995.). Η ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση αφορά τον βαθμό στον οποίο το άτομο εμπλέκεται και δεν θεωρείται ως μία ικανότητα που κάποιιοι την έχουν και κάποιιοι όχι (Schunk, 2000).

Τα άτομα που παρουσιάζουν υψηλή ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση φαίνεται να έχουν επίγνωση για την αποτελεσματικότητά τους και την επικείμενη επίδοσή τους σε διάφορους τομείς (Agustiani, Cahyad & Musa, 2016; Wilson & Narayan, 2016; Zimmerman, 1990), ενώ οι μαθητές με χαμηλή επίδοση αναφέρουν ότι δεν χρησιμοποιούν συχνά στρατηγικές (DiFrancesca, Nietfeld, & Cao, 2016). Δύο βασικά σημεία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης είναι η επιλογή και ο έλεγχος. Για να πραγματοποιηθεί η ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση, οι μαθητές χρειάζεται να έχουν αρκετές επιλογές καθώς και να αισθάνονται ότι είναι σε θέση να ελέγχουν τις σημαντικές πληροφορίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Schunk, 2000).

Οι θεωρίες που αναφέρονται στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση δίνουν έμφαση στην κοινωνικο- γνωστική διάσταση, θεωρώντας πως πρόκειται για αλληλεπίδραση προσωπικών, συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Pintrich, 2002, Schunk, 2000; Zimmerman, 1990, 1995). Πρόκειται για μία κυκλική διαδικασία, ένα τριαδικό μοντέλο, όπου οι προσωπικές, συμπεριφορικές και περιβαλλοντικές εκδηλώσεις δρουν ανεξάρτητα αλλά και παράλληλα. Οι σκέψεις, τα συναισθήματα καθώς και οι πράξεις κάθε ατόμου φαίνεται να επηρεάζουν τη μάθηση και τα κίνητρα (Wigfield, Klauda & Cambria, 2011; Zimmerman, 2008).

**2.2 Στάδια Ακαδημαϊκής Αυτορρύθμισης.** Τα στάδια της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης περιγράφονται ως μία κυκλική διαδικασία, όπου το άτομο με αφορμή εξωτερικά ερεθίσματα θέτει στόχους ώστε να αποκτήσει νέες ακαδημαϊκές δεξιότητες (Pintrich, 2002; Schunk, 2000; Zimmerman, 1990). Τα άτομα ακολουθούν διάφορες διαδικασίες όπως είναι η καθοδήγηση, η μίμηση καθώς και η ανατροφοδότηση. Αν και οι θεωρίες περιλαμβάνουν διαφορετικά στάδια, έχουν αρκετά κοινά στοιχεία.

Σύμφωνα με το μοντέλο Zimmerman (1990,2008), η ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση περιλαμβάνει τρεις φάσεις- στάδια. Κάθε στάδιο περιλαμβάνει δράσεις με βάση τρία χαρακτηριστικά. Το πρώτο επίπεδο χαρακτηριστικών είναι οι γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες που χρησιμοποιεί το άτομο όπως είναι οι στρατηγικές μάθησης. Τα κίνητρα αποτελούν τη δεύτερη κατηγορία χαρακτηριστικών. Το άτομο αξιολογεί πόσο χρήσιμο και σημαντικό είναι η απόκτηση των συγκεκριμένων γνώσεων. Η συμπεριφορά αποτελεί το τρίτο χαρακτηριστικό της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης, όπου το άτομο μπορεί να αναζητήσει βοήθεια από τα άτομα του περιβάλλοντός του όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές τους ή οι γονείς του (Pintrich, 2002, Zimmerman, 1990). Σε όλα τα στάδια, το άτομο παρακολουθεί τις ενέργειες στις οποίες έχει προβεί καθώς και τις στρατηγικές που έχει επιλέξει ενώ παράλληλα αξιολογεί τα αποτελέσματα του κάθε σταδίου.

Ο σχεδιασμός (forethought- planning -activation phase) αποτελεί το πρώτο στάδιο, όπου γίνεται ο σχεδιασμός των κινήσεων και δράσεων στις οποίες θα προβούν τα άτομα. Οι μαθητές θέτουν στόχους και επιλέγουν τη στρατηγική που θα χρησιμοποιήσουν (Pintrich, 2002; Zimmerman, 1990, 2008). Επιπλέον, ενεργοποιούνται οι πεποιθήσεις κινήτρων με βάση τις οποίες το άτομο κρίνει πόσο σημαντικό είναι το έργο που έχει να εκτελέσει καθώς και πόσο ικανό είναι να εκτελέσει σωστά τις δράσεις που έχει σχεδιάσει (Wigfield, Klauda & Cambria, 2011; Zimmerman, 1990).

Το δεύτερο στάδιο είναι οι ενέργειες και η εκτέλεση του σχεδίου (performance-control phase) που πραγματοποιήθηκε στο πρώτο στάδιο. Το άτομο παρακολουθεί και ελέγχει την εκτέλεση. Επιπροσθέτως, αναπτύσσονται οι γνωστικές στρατηγικές που έχει επιλέξει ο μαθητής (Wigfield, Klauda & Cambria, 2011; Zimmerman, 1990, 2008).

Το τρίτο στάδιο αφορά την αυτό- αντανάκλαση (self- reflection phase), όπου μετά τον τέλος των δραστηριοτήτων, γίνεται η ανατροφοδότηση από τα αποτελέσματα. Το άτομο αξιολογεί την προσπάθειά του και σχεδιάζει τις επιλογές του για το μέλλον. Ρυθμίζει τη συμπεριφορά του με στόχο καλύτερη επίδοση και θετικότερα αποτελέσματα (Wigfield, Klauda & Cambria, 2011; Zimmerman, 1990, 2008).

**2.3 Χαρακτηριστικά και Στρατηγικές Αυτορρύθμισης.** Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, η ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση περιλαμβάνει στάδια και πραγματοποιείται σύμφωνα με τρία χαρακτηριστικά. Καθένα από τα τρία αυτά χαρακτηριστικά περιλαμβάνει διαφορετικές στρατηγικές, τις οποίες χρησιμοποιεί το άτομο σε κάθε στάδιο (Pintrich, 2002).

Σε γνωστικό επίπεδο, οι μαθητές χρησιμοποιούν τόσο γνωστικές όσο και μεταγνωστικές λειτουργίες όπως είναι παραδείγματος χάριν η μνήμη εργασίας. Η μνήμη εργασίας σχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση ως ένας τρόπος αποθήκευσης των κατάλληλων πληροφοριών με στόχο την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Pintrich, 2002). Επίσης, τα άτομα είναι σε θέση να γνωρίζουν τις ικανότητες και τις δυνατότητές τους. Οι μαθητές συχνά έχουν επίγνωση των διάφορων στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν αλλά και να επιλέξουν την κατάλληλη στρατηγική ώστε να κατακτήσουν τις γνώσεις που χρειάζονται (Pintrich, 2002, Zimmerman, 1990a, 1990b). Επιπλέον, οι μαθητές θέτουν στόχους και σχεδιάζουν τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν (Cleary & Zimmerman, 2004; Schunk, 2002; Zimmerman, 1990a).

Τα κίνητρα αποτελούν επίσης σημαντικό μέρος της Ακαδημαϊκής Αυτορρύθμισης. Ο μαθητής έχοντας επίγνωση των δυνατοτήτων του, είναι σε θέση να κρίνει την

ενδεχόμενη επάρκεια του σε ένα θέμα (π.χ. στο μάθημα των μαθηματικών), ή να κρίνει την πρόοδο της προσπάθειάς του (Pintrich, 2002, Schunk, 2000, Zimmerman, 1990a, 1990b.). Η αυτό- αποτελεσματικότητα αφορά στην γνώση του ατόμου ότι μπορεί να εκτελέσει σωστά ένα έργο και σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση. Αυτό σημαίνει πως τα άτομα που πιστεύουν πως μπορούν να αποκτήσουν κάποιες γνώσεις, συνήθως το πετυχαίνουν χρησιμοποιώντας στρατηγικές ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης (Clearly & Zimmerman, 2004; Schunk, 2000) .

Εκτός από την επάρκεια και την αυτό- αποτελεσματικότητα όμως, σημαντικό ρόλο κατέχει το ενδιαφέρον που έχει κάθε άτομο για το αντικείμενο καθώς και την αξία που δίνει στην απόκτηση των συγκεκριμένων γνώσεων, ενώ αναμένεται να διαθέσει και περισσότερο χρόνο στις δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν περισσότερο (Pintrich, 2002; Wolters & Pintrich, 1998; Zimmerman, 1990a, 1990b). Τα κίνητρα θα αναλυθούν περισσότερο σε επόμενο κεφάλαιο.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά του ατόμου, οι στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει περιλαμβάνουν την οργάνωση των κινήσεών του ή την αναζήτηση βοήθειας από το περιβάλλον του (συνομήλικοι, γονείς ή εκπαιδευτικοί) για την απόκτηση νέων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Επιπλέον, συχνά, το άτομο εφαρμόζει συμπεριφορικές τεχνικές που λειτουργούν ως ενισχυτές των επιθυμητών συμπεριφορών (Zimmerman, 1990). Παραδείγματος χάριν, οι σημειώσεις αποτελούν ακόμη μία στρατηγική στην οποία μπορεί να προβεί κάποιος μαθητής με στόχο να θυμάται τις σημαντικότερες πληροφορίες (Zimmerman, 1990).

**2.4 Διαφορές μαθητών στην Ακαδημαϊκή Αυτορρύθμιση.** Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η έννοια της Ακαδημαϊκής Αυτορρύθμισης δεν αφορά μία ικανότητα που

κάποιος κατέχει αλλά τον βαθμό στον οποίο κάθε άτομο εμπλέκεται. Οι Zimmerman και Martinez- Pons (1990) θεώρησαν ότι η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης βασίζεται στις αντιλήψεις κάθε ατόμου για την αυτό- αποτελεσματικότητά του. Έτσι, πιθανά ελλείμματα στην εκτέλεση ενδέχεται να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις αυτό- αποτελεσματικότητας και στη συνέχεια τα κίνητρα και την επιλογή στρατηγικής. Λόγω αυτών, έχουν παρατηρηθεί διαφορές στη χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης καθώς και στην επίδοση.

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι χαρισματικοί μαθητές παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα χρήσης στρατηγικών αυτορρύθμισης σε σχέση με μαθητές τυπικών σχολείων. Οι χαρισματικοί μαθητές φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και εμφανίζουν υψηλότερα κίνητρα για καλύτερη επίδοση. Η χρήση στρατηγικών γίνεται σε μικρότερη ηλικία απ' ό τι των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης (Zimmerman & Martinez- Pons, 1990), ενώ παράλληλα εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτό- αποτελεσματικότητας (Zimmerman, 1995).

Η ηλικία φαίνεται, επίσης, να σχετίζεται με υψηλότερη χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης. Μαθητές μικρότερων τάξεων χρησιμοποιούν λιγότερο τις στρατηγικές αυτορρύθμισης (Pintrich, 2002), ενώ μαθητές μεγαλύτερων τάξεων φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές αυτορρύθμισης και ως εκ τούτου να γίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί στην ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση λόγω της αυξανόμενης γνώσης στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών. Αν και σε μεγαλύτερες τάξεις οι μαθητές φαίνεται να σχεδιάζουν λιγότερο τις δράσεις τους, αυτό μπορεί πιθανόν να εξηγηθεί λόγω της εμπειρίας που έχουν ήδη αποκτήσει στα μαθήματα (Zimmerman & Martinez- Pons, 1990).

Όσον αφορά τις διαφυλικές διαφορές, η κοινωνικο- γνωστική θεωρία δεν αναφέρεται σε διαφορές στην ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση ανάμεσα στα δύο φύλα και αποδίδει διαφορές λόγω προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Pajares, 2002). Στην έρευνα που έχουν διεξαχθεί βρέθηκε, όμως, ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές αυτορρύθμισης σε όλα τα στάδια (Bidjerano, 2005; 1990Rozendaal, Minnaert & Boekaerts, 2003; Zimmerman & Martinez- Pons,) . Παρόλα αυτά, τα αγόρια σκόραραν υψηλότερα στην ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση (στο μάθημα της γλώσσας), πιθανόν λόγω των πεποιθήσεων αυτό- αποτελεσματικότητας (Zimmerman & Martinez- Pons, 1990).

### **2.5 Παρεμβάσεις με στόχο την ενίσχυση της Ακαδημαϊκής Αυτορρύθμισης. Η**

Ακαδημαϊκή Αυτορρύθμιση αναφέρεται στην διαδικασία όπου οι μαθητές ρυθμίζουν τις στρατηγικές και τη συμπεριφορά τους ώστε να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς στόχους που έχουν θέσει. Στο σχολικό πλαίσιο είναι σημαντικό να ενισχύονται οι προσπάθειες των μαθητών να χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτορρύθμισης (Sontag & Stoeger, 2015). Τα προγράμματα παρέμβασης μπορούν να λειτουργήσουν θετικά και να ενδυναμώσουν τις δεξιότητες των μαθητών τόσο σε γνωστικό (de Bruijn-Smolters, Timmers, Gawke, Schoonman & Born, 2016). όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο. Οι Weinstein, Husman, και Dierking (2000) σε μία ανασκόπηση της θεωρίας και των σημαντικών στοιχείων της αυτορρύθμισης, τονίζουν την αναγκαιότητα της διερεύνησης της ανάπτυξης της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης καθώς και την δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης για την προαγωγή των δεξιοτήτων μάθησης μέσω της αυτορρύθμισης.

Ένα πρόγραμμα παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία είναι το Πρόγραμμα Ενδυνάμωσης της Αυτορρύθμισης (The Self- Regulation Empowerment



Program) (Cleary & Zimmerman, 2004). Το πρόγραμμα αυτό είχε ως βασικό στόχο να μειώσει την παθητικότητα των μαθητών και να αυξήσει τη χρήση των στρατηγικών αυτορρύθμισης. Οι ερευνητές θεωρούσαν πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί καλλιεργώντας θετικές πεποιθήσεις στους μαθητές για τις ικανότητές τους καθώς και γνωρίζοντας οι ίδιοι οι μαθητές τις στρατηγικές μάθησης που είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν.

Το πρόγραμμα αυτό χωριζόταν σε δύο μέρη. Το πρώτο αφορούσε την αξιολόγηση των μαθητών ενώ το δεύτερο αποσκοπούσε στην εφαρμογή του πιλοτικού αυτού προγράμματος ενισχύοντας την αυτορρύθμιση των παιδιών. Στην έρευνα αναφέρεται η μελέτη περίπτωσης μιας μαθήτριας, η οποία κατά την αξιολόγηση ανέφερε αρνητικές πεποιθήσεις αυτό- αποτελεσματικότητας. Πραγματοποιήθηκαν 8 συνεδρίες στις οποίες η μαθήτρια ανέλυσε τις στρατηγικές και τις εναλλακτικές που μπορούσε να χρησιμοποιήσει με στόχο την καλύτερη επίδοσή της. Η εφαρμογή του προγράμματος στέφθηκε από επιτυχία, όμως, οι ερευνητές αναφέρουν τους περιορισμούς του προγράμματος καθώς και την ανάγκη να ληφθούν υπόψη οι ατομικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών (Clearly & Zimmerman, 2004).

Οι Sontag και Stoeger (2015) πραγματοποίησαν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στην Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση σε μαθητές υψηλής νοημοσύνης και υψηλής επίδοσης. Η εκπαίδευση είχε ως επίκεντρο την ανάπτυξη ιδεών και είχε θετικά μακροπρόθεσμα αποτελέσματα για τους μαθητές υψηλής νοημοσύνης.

### **3. Κίνητρα Μάθησης**

**3.1 Η λειτουργία των κινήτρων.** Η ανάγκη των ανθρώπων να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες τους κινητοποιεί ώστε να προσπαθήσουν με αυτό το σκοπό. Τα κίνητρα, λοιπόν, λειτουργούν ώστε τα άτομα να κατακτήσουν τους στόχους τους. Όσον αφορά το

σχολικό πλαίσιο, τα κίνητρα των μαθητών αφορούν την επιθυμία τους να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ υπόκεινται στους στόχους των μαθητών ως προς την εμπλοκή τους στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες (Lumsden, 1994). Τα κίνητρα των μαθητών διαχωρίζονται από τα κίνητρα για μάθηση, τα οποία αφορούν γενικές εμπειρίες και ενισχύονται λόγω της αξίας που αποδίδεται στον στόχο καθώς και από τα οφέλη που αναμένεται να αποκομίσουν τα άτομα.

Η διαμόρφωση των κινήτρων βασίζεται ιδιαίτερα στο περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί. Οι γονείς αναμένεται να ενισχύσουν τα κίνητρα των παιδιών όταν τους δίνουν ερεθίσματα και τους επιτρέπουν να εξερευνούν τον κόσμο (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991). Συνεπώς, τα παιδιά νιώθουν περισσότερη αυτονομία, ενώ αυξάνεται η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας (Ferla, Valcke & Schuyten, 2010). Επιπλέον, το σχολείο αποτελεί το πλαίσιο όπου οι μαθητές διαμορφώνουν πεποιθήσεις σχετικά με την επίδοσή τους και το θετικό σχολικό κλίμα φαίνεται να συμβάλλει στην ενίσχυση των κινήτρων. Η ύπαρξη ενός πλαισίου ως υποστηρικτικό και το αίσθημα του ανήκειν που καλλιεργείται στους μαθητές λειτουργούν ως ενισχυτές για την χρήση κινήτρων (Lumsden, 1994).

Η έννοια των κινήτρων δεν αφορά μία ικανότητα που αποκτούν μερικοί άνθρωποι αλλά αναφέρεται και αυτή, στον βαθμό καθώς και στα είδη αυτών. Κάθε άτομο αναπτύσσει τα κίνητρα για διαφορετικές δραστηριότητες, ενώ η εστίαση σε κάθε δραστηριότητα εξαρτάται από διάφορα χαρακτηριστικά που συναντώνται στα κίνητρα (Ryan & Deci, 2000).

**3.2 Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα.** Δύο είναι οι κατηγορίες των κινήτρων. Αρχικά, τα εσωτερικά κίνητρα πηγάζουν από το εκ φύσεως ενδιαφέρον του

ατόμου για την εκάστοτε δραστηριότητα. Έτσι, το άτομο εκδηλώνει το ενδιαφέρον του ενεργοποιώντας τα εσωτερικά κίνητρα. Η επιβράβευση δεν πραγματοποιείται με το τέλος της δραστηριότητας, αλλά η ίδια η εκτέλεση της δραστηριότητας αποτελεί την ανταμοιβή. Πολλές φορές, οι μαθητές που είναι εσωτερικά κινητοποιημένοι, νιώθουν ικανοποίηση όταν εμπλέκονται με δραστηριότητες ή έργα που τους ενδιαφέρουν.

Η ενασχόληση με δραστηριότητες που εντάσσονται στα ενδιαφέροντα κάθε ατόμου και η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων σχετίζεται με την επάρκεια και την αυτονομία που νιώθει το άτομο. Παράλληλα, η σύνδεση του περιεχόμενου με αντικείμενα που εμπíπτουν στο ενδιαφέρον των παιδιών (Wolters & Pintrich, 1998) ή η δυνατότητα επιλογής φαίνεται να ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών (Cordova, & Lepper, 1996). Όταν οι μαθητές λάβουν θετικά ανατροφοδότηση από την προσπάθειά τους αναμένεται να ενισχυθούν τα εσωτερικά κίνητρα. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές που νιώθουν να ελέγχεται η συμπεριφορά τους, όπως η επιβολή τιμωριών από τους γονείς ή η πίεση στο σχολικό πλαίσιο, ενδέχεται να οδηγήσει σε μείωση των εσωτερικών κινήτρων. Συνεπώς, και οι αποδόσεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση των εσωτερικών κινήτρων (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Ryan & Deci, 2000). Έρευνες έχουν δείξει έμμεση συσχέτιση των εσωτερικών κινήτρων με τη σχολική επίδοση (Froiland & Worrell, 2016).

Όσον αφορά τα εξωτερικά κίνητρα, η έδρα ελέγχου αφορά εξωτερικούς παράγοντες και όχι εσωτερικούς. Οι μαθητές δεν ικανοποιούνται από τη διαδικασία, όπως είναι η ολοκλήρωση των εργασιών, αλλά το αποτέλεσμα θα τους παρέχει κάποια ανταμοιβή ή θα αποφύγουν αρνητικές συνέπειες (πχ. Τιμωρία από τους γονείς) (Ryan & Deci, 2000). Τα εξωτερικά κίνητρα διακρίνονται σε κατηγορίες ανάλογα τα χαρακτηριστικά που

παρουσιάζονται. Η εξωτερική ρύθμιση αφορά συμπεριφορές που έχουν ως στόχο την αποφυγή της τιμωρίας ή την απόκτηση μιας ανταμοιβής.

Ο επόμενος τύπος εξωτερικών κινήτρων είναι η ενδοπροβολή (introjection) και ως όρος αναφέρεται στην ολοκλήρωση εργασιών ώστε το άτομο να ενισχύσει την αυτό-εκτίμησή του αλλά και να νιώθει αρεστός στους άλλους. Ο τύπος αυτός, αν και περιλαμβάνει στοιχεία εσωτερικά, ακολουθείται από εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι ο έλεγχος που νιώθει το άτομο (Ryan & Deci, 2000).

Ο αυτοπροσδιορισμός (identification) ως τύπος εξωτερικών κινήτρων αφορά την αξία που δίνουν τα άτομα στη συμπεριφορά τους. Έτσι, αν μία δραστηριότητα έχει υψηλή αξία για το άτομο, το άτομο ουσιαστικά εσωτερικεύει τη συμπεριφορά ώστε να νιώθει επαρκής. Ο τύπος αυτός σχετίζεται με την αίσθηση αυτονομίας και αυτό-αποφασιστικότητας (Ryan & Deci, 2000). Τέλος, η ένταξη (integration) αποτελεί το τελευταίο τύπο εξωτερικών κινήτρων και τον πιο αυτόνομο. Το άτομο, λόγω της αξίας που δίνει στη συμπεριφορά ή τη δραστηριότητα, εσωτερικεύει τους λόγους και έτσι εργάζεται ώστε να την κατακτήσει.

Αν και τα κίνητρα φαίνεται να λειτουργούν ως ένα συνεχές, η συνέχεια αυτή δεν αφορά ένα αναπτυξιακό συνεχές. Οι ατομικές διαφορές, όπως οι συμπεριφορές, η αξία που δίνει κάθε άτομο, τα ενδιαφέροντα, είναι οι κύριοι παράγοντες διαμόρφωσης των κινήτρων. Φυσικά, το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα άτομα σχετίζεται επίσης με τη διαμόρφωση των κινήτρων (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Ryan & Deci, 2000, Lumsden, 1994).

**3.3 Το περιβάλλον ως ενισχυτής κινήτρων.** Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το περιβάλλον του ατόμου συμβάλει στη διαμόρφωση των κινήτρων. Έτσι, για τους

μαθητές, τα κίνητρα ενδέχεται να επηρεαστούν από το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό πλαίσιο ή τους συνομηλίκους.

Σε έρευνα των Hsia, Huang & Hwang (2016), φάνηκε ότι τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών ενισχύονταν όταν καλούνταν να αξιολογήσουν τη δουλειά και την επίδοση συνομηλίκων τους μέσα από παιχνίδια ρόλων. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση που λαμβάνει το παιδί από την επίδοση του λειτουργεί ως μέρος μιας αλυσίδας, όπου ανάλογα με τα αποτελέσματα, ενισχύεται η ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων (DePasque & Tricomi, 2015). Όσον αφορά τη σχολική τάξη, δίνεται έμφαση στο χρόνο που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός στην εξήγηση των ασκήσεων, ώστε να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών δημιουργώντας ενδιαφέρον (Entwistle, 1987).

Παράλληλα, οι γονείς συμβάλλουν επίσης στη διαμόρφωση των κινήτρων των παιδιών. Οι γονείς που παρέχουν πλήθος δραστηριοτήτων στα παιδιά τους καθώς και αλληλεπιδρούν συχνά μαζί τους φαίνεται να ενισχύουν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η γονική συμπεριφορά συχνά συσχετίζεται με την αυτορρύθμιση των παιδιών και την ανάπτυξη κινήτρων.

#### **4. Διερεύνηση της γονικότητας σε σχέση με την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και τα κίνητρα μάθησης**

**4.1 Γονικές πρακτικές, αυτορρύθμιση και κίνητρα.** Το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται να κατέχει σημαντικό ρόλο στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, το οικογενειακό κλίμα συμβάλει στην αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας που αναπτύσσει το άτομο (Turner, Chandler & Heffer, 2009). Οι γονικές συμπεριφορές σχετίζονται με την αυτορρύθμιση. Υποστηρικτικές πρακτικές αναμένεται να ενισχύσουν την αυτορρύθμιση των παιδιών. Η ζεστασιά των γονιών έχει συνδεθεί με λιγότερα

εξωτερικευμένα προβλήματα στην παιδική ηλικία, ενώ η ανταπόκριση των γονέων στις δυσκολίες των παιδιών τους σχετίζεται με την εσωτερίκευση των κανόνων συμπεριφοράς (Suchodoletz, Trommsdorff & Heikamp, 2011).

Πολλές φορές στο σχολικό πλαίσιο παρατηρούνται ατομικές διαφορές των μαθητών ως προς τον τρόπο που προσεγγίζουν τη διαδικασία της μάθησης. Παραδείγματος χάριν, πολλοί μαθητές, όντας εσωτερικά κινητοποιημένοι, επεξεργάζονται με περιέργεια τα ερεθίσματα, ενώ κάποιοι άλλοι φαίνεται να μην είναι ευχαριστημένοι με το σχολείο (Grolnick, 2009). Οι ατομικές αυτές διαφορές ενδέχεται να οφείλονται στις γονικές πρακτικές. Σύμφωνα με τη *θεωρία του αυτοπροσδιορισμού*, οι γονείς που αντιλαμβάνονται τις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών τους ενισχύουν τα κίνητρά αυτών, επιτρέποντάς τους να κάνουν οι ίδιοι τις επιλογές που επιθυμούν. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές αποκτούν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Grolnick, 2009).

Οι μαθητές που θέτουν στόχους, συχνά αναφέρουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, ενώ φαίνεται να χρησιμοποιούν στρατηγικές ώστε να κατακτήσουν τους στόχους τους. Επιπλέον, οι έφηβοι που χρησιμοποιούν στρατηγικές της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης φαίνεται να χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτορρύθμισης και σε άλλους τομείς της ζωής τους (συμπεριφορά, συναισθήματα κτλ.) (Purdie, Carroll & Roche, 2004).

Από την άλλη μεριά, οι μαθητές που χαρακτηρίζουν ελεγκτικούς τους γονείς τους νιώθουν ότι η συμπεριφορά τους κατευθύνεται. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές πιθανόν να αναπτύξουν εξωτερικά κίνητρα που δεν αφορούν άμεσα τη μάθηση, αλλά έχουν ως στόχο να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες των γονιών τους και αναφέρουν χαμηλότερη δημιουργικότητα. Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί συχνά έχουν χαμηλότερη επίδοση από

τους μαθητές που χρησιμοποιούν στρατηγικές ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης (Grolnick, 2009). Παράλληλα, οι υποστηρικτικές γονικές πρακτικές που παρέχουν αυτονομία, έχουν συσχετιστεί θετικά με την ανάπτυξη κινήτρων, σε αντίθεση με ελεγκτικές συμπεριφορές, που συχνά σχετίζονται με κακή προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο (Grolnick, Ryan, & Deci, E. L., 1991).

Το οικογενειακό περιβάλλον που προσφέρει στα παιδιά πλούσια ερεθίσματα μέσω ξεκάθαρων κανόνων λειτουργούν θετικά στη γνωστική ανάπτυξη. Οι κανόνες και οι οδηγίες που δίνονται στους μαθητές βοηθούν στο να γίνει πιο εύκολη η κατανόηση του τρόπου για την επιτυχία και να αποφευχθεί μία πιθανή αποτυχία (Grolnick, 2009). Η παροχή ζεστασιάς και αυτονομίας στα παιδιά δημιουργεί ένα κλίμα φροντίδας και υποστήριξης μέσω του οποίου οι μαθητές λαμβάνουν πληθώρα πηγών και εναλλακτικών που βοηθούν στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Fulton & Turner, 2008; Gonzalez, Holbein & Quilter, 2002; Grolnick, 2009; Grolnick et al., 1991; Grolnick & Ryan, 1989).

Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών, τα κίνητρα και η ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση λειτουργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ των γονικών πρακτικών και την ακαδημαϊκή επίδοση. Οι θετικές γονικές πρακτικές ενισχύουν τα κίνητρα και την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση, τα οποία σχετίζονται με καλύτερη σχολική επίδοση (Grolnick, 2009).

#### **4.2 Γονικότητα και ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση κατά τη διάρκεια της ζωής.**

Η καλή σχέση γονέων- παιδιών σχετίζεται με την ανάπτυξη των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Μεγαλώνοντας σε ένα περιβάλλον όπου παρέχεται ζεστασιά και αυτονομία, αναμένεται να αναπτυχθεί η αίσθηση αυτό- αποτελεσματικότητας και κατ' επέκταση καλύτερη επίδοση (Turner, Chaldler & Heffer, 2009). Από την προσχολική ηλικία, οι υποστηρικτικές γονικές πρακτικές φαίνεται να ενισχύουν τις πεποιθήσεις των

παιδιών, οι οποίες οδηγούν σε καλύτερες προσπάθειες και καλύτερα αποτελέσματα. Στα κορίτσια, η επίβλεψη από τους γονείς λειτουργεί συχνά ως θετικός παράγοντας στην σχολική τους επίδοση (Fulton & Turner, 2008). Επιπλέον, στην προσχολική ηλικία, η υποστήριξη των παιδιών από τις μητέρες τους σχετίζεται με τη σχολική ετοιμότητα (Grolnick, 2009).

Όσον αφορά τη σχολική ηλικία, η μετάβαση στο γυμνάσιο θεωρείται ευάλωτη περίοδος. Η εφηβεία αποτελεί την περίοδο όπου επέρχονται αλλαγές τόσο στο σώμα όσο και στον ψυχισμό του ατόμου (Feldman, 2010). Η γονική υποστήριξη ενισχύει τα παιδιά στη δύσκολη αυτή περίοδο και λειτουργεί θετικά στην χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης (Grolnick, 2009).

Η σχέση της γονικότητας και της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης δεν αφορά όμως μόνο τα σχολικά και εφηβικά χρόνια των ατόμων. Κατά την ενηλικίωση, όταν το άτομο αποχωρεί από το οικογενειακό σπίτι, οι γονικές συμπεριφορές σχετίζονται με την επίδοση των ατόμων στις σπουδές τους. Σε έρευνα που έγινε σε φοιτητές πανεπιστημίου, πρακτικές όπως ζεστασιά και ενίσχυση της αυτονομίας στην παιδική ηλικία, είχαν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην μετέπειτα ζωή των φοιτητών. (Turner, Chaldler & Heffer, 2009).

### **Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικές Υποθέσεις**

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της αντιλαμβανόμενης γονικότητας των εφήβων Β' Γυμνασίου και Β' Λυκείου που φοιτούσαν σε σχολεία στην περιοχή της Κεφαλονιάς, της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης και των κινήτρων μάθησης. Επιπλέον, διερευνήθηκε η σχέση των δημογραφικών παραγόντων (το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων) τόσο με την



αντιλαμβανόμενη γονικότητα όσο και με την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και τα κίνητρα μάθησης.

Υπόθεση 1: Οι γονικές συμπεριφορές, όπως η καλή επικοινωνία και η υποστήριξη των παιδιών, σχετίζονται θετικά με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, βελτιώνοντας έτσι τη σχολική τους απόδοση και επίδοση. Αναμένεται, λοιπόν, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της γονικότητας (ζεστασιά) και της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης.

Υπόθεση 2: Οι γονικές πρακτικές φαίνεται, επίσης, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών κινήτρων. Επομένως, αναμένεται οι μαθητές που αναφέρουν θετικές γονικές συμπεριφορές να έχουν αναπτύξει εσωτερικά κίνητρα μάθησης.

Υπόθεση 3: Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και τα κίνητρα αυξάνονται με την ηλικία, ενώ τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών αναφέρουν υψηλότερη ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση στα αγόρια. Αναμένεται, λοιπόν, να υπάρξει διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές μικρότερης τάξης σε σχέση με τους μαθητές μεγαλύτερης τάξης και διαφοροποίηση των δύο φύλων ως προς το βαθμό της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης.

Υπόθεση 4: Σε προηγούμενες έρευνες έχει φανεί ότι οι γονικές πρακτικές συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση. Αναμένεται ότι η θετική γονική συμπεριφορά μπορεί να προβλέψει την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση των εφήβων.

## Μέθοδος

### Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 202 μαθητές Β' Γυμνασίου και Β' Λυκείου από δύο Γυμνάσια (Πετρίτσειο Γυμνάσιο Ληξουρίου και Βαλλιάνειο Γυμνάσιο Κεραμειών) και δύο Λύκεια (Πετρίτσειο Λύκειο Ληξουρίου και 2<sup>ο</sup> Γενικό Λύκειο Αργοστολίου) από την περιοχή της Κεφαλονιάς. Από τους 202 συμμετέχοντες, 89 ήταν μαθητές Β' Γυμνασίου και οι 113 ήταν μαθητές της Β' Λυκείου. Από τους 202 συμμετέχοντες, 84 ήταν αγόρια και 118 κορίτσια (Πίνακας 1).

### Πίνακας 1

*Κατανομή συχνότητας μαθητών του δείγματος ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης*

Φύλο	Τάξη				Σύνολο	
	Β' Γυμνασίου		Β' Λυκείου			
	F	%	f	%	f	%
Αγόρια	34	38,2	50	44,2	84	100
Κορίτσια	55	61,8	63	55,8	118	100
Σύνολο	89	100	113	100	202	100

Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το μεγαλύτερο ποσοστό των πατέρων των μητέρων έχει ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση (43% και 50,5% αντίστοιχα). Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 33,7% των γονέων έχει ολοκληρώσει το λύκειο, ενώ το 15,3% των πατέρων και το 11,4% είναι απόφοιτοι Γυμνασίου. Μόλις το 6,9% των πατέρων και το 3,5% των μητέρων έχουν ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ το 1% και για τους δύο γονείς αποτέλεσαν τις ελλείπουσες τιμές (Πίνακας 2).

## Πίνακας 2

*Κατανομή συχνότητας των μαθητών του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας*

Μορφωτικό επίπεδο	Πατέρας		Μητέρα	
	F	%	f	%
Δημοτικό	14	6,9	7	3,5
Γυμνάσιο	31	15,3	23	11,4
Λύκειο	68	33,7	68	33,7
ΑΕΙ - ΤΕΙ	87	43	102	50,5
Σύνολο	200	99	200	99

Τέλος, όσον αφορά στη βαθμολογία των μαθητών, ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν τον μέσο όρο της βαθμολογίας τους που αφορούσε την προηγούμενη σχολική χρονιά. Και στις δύο τάξεις, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών ανέφερε πολύ καλή βαθμολογία (21,7% για τη Β' Γυμνασίου και 33,8% για τη Β' Λυκείου). Οι μαθητές με καλή βαθμολογία ακολουθούν με ποσοστό 24,8% επί του συνόλου, ενώ το ποσοστό των άριστων μαθητών αγγίζει το 17,3% επί του συνόλου. Τέλος, μόνο 3 μαθητές (1,5%) οι οποίοι παρακολουθούν τη Β' Γυμνασίου ανέφεραν βαθμολογία από 10 έως 12 (Πίνακας 3).

## Πίνακας 3

*Κατανομή συχνότητας των μαθητών του δείγματος ως προς τη βαθμολογία της προηγούμενης χρονιάς*

Σχολική επίδοση	f	%
Μέτρια (10-12)	3	1,5
Καλά (13-15)	50	24,8
Πολύ καλά (16-18)	110	54,5
Άριστα (19-20)	35	17,3
Σύνολο	198	98

**Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια, τα οποία μετρούν την αντιλαμβανόμενη γονικότητα, την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση καθώς

και τα κίνητρα μάθησης, ενώ υπήρχε και η συμπλήρωση κάποιων δημογραφικών στοιχείων.

**Ερωτηματολόγιο Γονικότητας.** Για την αξιολόγηση της γονικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Parental Behavior (Barber, 1996; Kins, E., Soenens, B., & Beyers, W. 2013; Vazsonyi, A., Hibbert, J., & Snider, B. (2003). Απευθύνεται σε εφήβους 12-18 ετών. Πρόκειται για 30 κλειστά ερωτήματα για τον πατέρα και 30 κλειστά ερωτήματα για τη μητέρα, που αξιολογούν την αντιλαμβανόμενη γονικότητα. Οι συμμετέχοντες μπορούν να σημειώσουν κατά πόσο συμφωνούν με την κάθε δήλωση με βάση μια 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το «συμφωνώ απόλυτα» (5) έως το «διαφωνώ απόλυτα» (1). Με την παραγοντική ανάλυση, οι ερωτήσεις κατηγοριοποιούνται σε 5 παράγοντες και έχουν ως εξής:

Στον παράγοντα Ζεστασιά αντιστοιχούν 7 ερωτήματα (3,1,18,21,15,27,29) και αφορά γονικές πρακτικές υποστηρικτικές προς τον έφηβο (Πχ. Η μητέρα μου/ ο πατέρας μου είναι πολύ κοντά μου συναισθηματικά | η μητέρα μου/ ο πατέρας μου με ενθαρρύνει να είμαι αυτόνομος/η). Ο παράγοντας αυτός έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha = 0,84 για τη μητέρα και Cronbach alpha = 0,85 για τον πατέρα.

Στον παράγοντα Αγχώδης Ανατροφή αντιστοιχούν 6 ερωτήματα (13, 16, 17, 8, 12, 6) και αφορά γονικές πρακτικές που υποδηλώνουν άγχος των γονέων προς τους εφήβους (Πχ η μητέρα μου/ ο πατέρας μου αντιδρά υπερβολικά, όταν δεν νιώθω καλά | η μητέρα μου/ ο πατέρας μου ανησυχεί για το τι μπορεί να συμβεί, όταν δεν είναι κοντά). Ο παράγοντας αυτός έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha = 0,73 για τη μητέρα και Cronbach alpha = 0,74 για τον πατέρα.

Στον παράγοντα Απόρριψη αντιστοιχούν 7 ερωτήματα (14, 2, 24, 5, 10, 19, 22) και αφορά γονικές πρακτικές απορριπτικές προς τον έφηβο (Πχ. Η μητέρα μου/ ο πατέρας μου αλλάζει θέμα, κάθε φορά που θέλω κάτι να πω | η μητέρα μου/ ο πατέρας μου συχνά με διακόπτει από κάτι που κάνω ή λεω). Ο παράγοντας αυτός έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha = 0,71 για τη μητέρα και Cronbach alpha = 0,74 για τον πατέρα.

Στον παράγοντα Υπερπροστασία αντιστοιχούν 6 ερωτήματα (4, 20, 25, 9, 28, 26) και αφορά γονικές πρακτικές υπερπροστατευτικές προς τον έφηβο (Πχ. Η μητέρα μου/ ο πατέρας μου παρεμβαίνει στην προσωπική μου ζωή | η μητέρα μου/ ο πατέρας μου θα ήθελε να είμαι πάντα κάτω από την προστασία της/του). Ο παράγοντας αυτός έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha = 0,68 για τη μητέρα και Cronbach alpha = 0,67 για τον πατέρα.

Στον παράγοντα Άκριτος Έλεγχος αντιστοιχούν 4 ερωτήματα (7, 23, 30, 11) και αφορά γονικές πρακτικές ... (Πχ. Όταν αντιμετωπίζω πρόβλημα με κάτι που έκανα, η μητέρα μου/ ο πατέρας μου ρίχνει την ευθύνη σε άλλους). Ο παράγοντας αυτός έχει χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha = 0,30 για τη μητέρα και Cronbach alpha = 0,33 για τον πατέρα.

**Ερωτηματολόγιο για την Ακαδημαϊκή Αυτορρύθμιση.** Για την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκής Αυτορρύθμισης (Academic Self-Regulation Questionnaire - SRQ-A) από τους R.M. Ryan και J.P. Connell. Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοστεί στο ελληνικό δείγμα από τις Π. Δημητροπούλου, Κ. Λυκισάκου και Χ. Χατζηχρήστου το 2012 και απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 24 κλειστά ερωτήματα που αξιολογούν τέσσερις κατηγορίες συμπεριφορών που οδηγούν σε

διαφορετικούς βαθμούς αυτονομίας. Οι συμμετέχοντες σημειώνουν κατά πόσο συμφωνούν με την κάθε δήλωση με βάση μια 4βάθμια κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το «συμφωνώ απόλυτα» (4) έως το «διαφωνώ απόλυτα» (1). Από την παραγοντική ανάλυση, προέκυψαν 4 παράγοντες και είναι οι εξής:

Παράγοντας Εξωτερική ρύθμιση: Αντιστοιχούν 9 ερωτήματα (2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32) και αφορά την εξωτερική αυτορρύθμιση των εφήβων, προς αποφυγή δηλαδή αρνητικών συνεπειών (Πχ. Επειδή θα έχω πρόβλημα σε περίπτωση που δεν το κάνω, επειδή αυτό υποτίθεται ότι πρέπει να κάνω). Ο παράγοντας αυτός έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha= 0,75.

Παράγοντας Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση: Αντιστοιχούν 9 ερωτήματα (1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 31) και αφορά την αποφυγή αρνητικών συνεπειών αλλά και τη θετική αξιολόγηση από τους ενήλικες (Πχ. Επειδή θέλω να με θεωρεί ο καθηγητής/ η καθηγήτρια καλό/ή μαθητή/τρια). Ο παράγοντας αυτός έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha= 0,78.

Παράγοντας Αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση: Αντιστοιχούν 7 ερωτήματα (5, 8, 11, 16, 21, 23, 30) και αφορά τη ρύθμιση της συμπεριφοράς λόγω της αξίας που αποδίδει το ίδιο το παιδί (Πχ. Επειδή θέλω πραγματικά να κατανοήσω το μάθημα). Ο παράγοντας αυτός έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha= 0,83.

Παράγοντας Εσωτερικά κίνητρα επίτευξης: Αντιστοιχούν 7 ερωτήματα (3, 7, 13, 15, 19, 22, 27) και αφορά την ικανοποίηση που λαμβάνει το άτομο και την αξία που αποδίδει στη συγκεκριμένη πράξη (Πχ. Επειδή είναι διασκεδαστικό). Ο παράγοντας αυτός έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha= 0,81.

**Ερωτηματολόγιο για τα Κίνητρα.** Για την αξιολόγηση των κινήτρων των μαθητών χρησιμοποιήθηκε Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης κινήτρων για σχολική μάθηση (Academic Motivation Self rating inventory) από τον Entwistle. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τον Κακαβούλη (1984).

Περιλαμβάνει 24 ερωτήματα κλειστού τύπου διωνυμικής επιλογής, στις οποίες ο μαθητής καλείται να απαντήσει με «ναι» ή «όχι». Ανάλογα με τις «ορθές» απαντήσεις, ο μαθητής υποδηλώνει τα κίνητρά του. Από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν 6 παράγοντες, οι οποίοι έχουν ως εξής:

**Παράγοντας Ενδιαφέρον του μαθητή για τα μαθήματα.** Αντιστοιχούν 8 ερωτήματα (1, 2, 3, 11, 13, 18, 22, 23) στα οποία οι μαθητές αναφέρουν αν ενδιαφέρονται για τα σχολικά μαθήματα (Π.χ. Σ' αρέσει να σου κάνει ερωτήσεις ο καθηγητής μέσα στην τάξη;). Ο παράγοντας αυτός έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha= 0,71.

**Ενδιαφέρον του μαθητή για το σχολείο και για τις σπουδές.** Αντιστοιχούν 5 ερωτήματα (5, 6, 15, 16, 20) και αναφέρεται στο ενδιαφέρον του μαθητή για το σχολείο και για τις σπουδές (Π.χ. Νομίζεις πως το να πηγαίνεις στο σχολείο είναι χαμένος χρόνος;). Ο παράγοντας αυτός έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha= 0,46.

**Παράγοντας Ανησυχία του μαθητή σε περίπτωση κακής βαθμολογίας.** Αντιστοιχούν 3 ερωτήματα (7, 14, 21) με τα οποία οι μαθητές απαντούν για την ανησυχία τους, όταν παίρνουν κακή βαθμολογία. Ο παράγοντας αυτός έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha= 0,69.

**Παράγοντας Φιλοδοξίες των γονέων να συνεχίσουν τα παιδιά τους περαιτέρω σπουδές.** Αντιστοιχούν 3 ερωτήματα (4, 10, 12) και οι μαθητές απαντούν πώς αντιλαμβάνονται

αυτοί τις φιλοδοξίες που έχουν οι γονείς τους να συνεχίσουν σε περαιτέρω σπουδές. Ο παράγοντας αυτός έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha= 0,25.

Παράγοντας Αξιολόγηση από το μαθητή της σημασίας του σχολείου για επαγγελματική επιτυχία. Αντιστοιχούν 2 ερωτήματα (8,9) και αναφέρεται στο πώς αξιολογούν οι μαθητές τη σημασία του σχολείου για επαγγελματική επιτυχία. Ο παράγοντας αυτός έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha= 0,33.

Παράγοντας Στάση των γονέων απέναντι στη φοίτηση του παιδιού τους. Αντιστοιχούν 2 ερωτήματα (17, 19) και οι μαθητές απαντούν το πώς αυτοί αξιολογούν τη στάση που έχουν οι γονείς τους απέναντι στη φοίτηση στο γυμνάσιο. Ο παράγοντας αυτός έχει δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha= 0,03.

Οι παράγοντες του ερωτηματολογίου αυτού παρουσιάζουν χαμηλή αξιοπιστία εκτός από τους παράγοντες «Ενδιαφέρον για τα μαθήματα» και «Ανησυχία σε Περίπτωση κακής βαθμολογίας». Τόσο κατά τη στάθμιση του στον ελληνικό πληθυσμό, όσο και στο δείγμα της παρούσας έρευνας, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα. Λόγω αυτού, τα αποτελέσματα προτείνεται να λαμβάνονται υπόψη με πολλή προσοχή, ενώ η επιλογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου αποτελεί τελικώς ένα περιορισμό της έρευνας και θα συζητηθεί στην αντίστοιχη ενότητα.

#### **Διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων**

Αρχικά, ενημερώθηκαν οι διευθυντές των σχολείων για τον σκοπό της έρευνας και ζητήθηκε η άδεια για την είσοδο της ερευνήτριας στα σχολεία. Επιπλέον, δόθηκε έντυπο συγκατάθεσης των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα,



ενημερώνοντάς τους για το θέμα και τους σκοπούς της έρευνας. Κατόπιν, ορίστηκε η ημερομηνία και η ώρα για την πραγματοποίηση της έρευνας.

Κατά τις ημέρες της διεξαγωγής της έρευνας, η χορήγηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε εντός της σχολικής αίθουσας σε όλους τους μαθητές ταυτόχρονα και με την παρουσία των καθηγητών και της ερευνήτριας. Η συμπλήρωση πραγματοποιήθηκε τις πρώτες σχολικές ώρες και είχε διάρκεια μίας διδακτικής ώρας (περίπου 40 λεπτά) και τα ερωτηματολόγια δόθηκαν με την ίδια σειρά.

Οι μαθητές ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και για την πολύτιμη βοήθειά τους στην διεξαγωγή της έρευνας και τους δόθηκε η δυνατότητα να αποφασίσουν αν οι ίδιοι ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν στην έρευνα. Όλοι οι μαθητές ήταν πρόθυμοι και εκδήλωσαν ενδιαφέρον για την έρευνα και τους δόθηκαν οι οδηγίες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Τονίστηκε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, οπότε να μην χρονοτριβούν σε κάθε ερώτηση, ενώ αναφέρθηκε και η σημασία να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις. Πέρα από τις γραπτές οδηγίες που υπήρχαν στα ερωτηματολόγια, δόθηκαν και προφορικές οδηγίες, ενώ η ερευνήτρια ήταν παρούσα καθ' όλη τη διάρκεια της χορήγησης για τυχόν απορίες ή ερωτήσεις των μαθητών. Στο τέλος, η συλλογή των ερωτηματολογίων γινόταν από την ίδια την ερευνήτρια, ενώ λόγω του ενδιαφέροντος, δηλώθηκε από την ερευνήτρια ότι θα ανακοινωθούν τα αποτελέσματα στους μαθητές που έλαβαν μέρος.

### Αποτελέσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο, θα παρουσιαστούν τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων. Τα ποσοτικά δεδομένα των ερωτηματολογίων αναλύθηκαν με βάση το πρόγραμμα Statistical Package of Social Sciences (S.P.S.S.) έκδοση 21. Αρχικά, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων. Για να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις που αφορούν τους δείκτες συνάφειας και τις αναλύσεις διακύμανσης μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων και των παραγόντων των ερωτηματολογίων (γονικότητα, ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και κίνητρα μάθησης).

#### **Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων που αφορούν την γονικότητα, την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και τα κίνητρα μάθησης**

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4 που ακολουθεί, ο παράγοντας της ζεστασιάς και για τους δύο γονείς (Ζεστασιά Μητέρας και Ζεστασιά Πατέρα) ήταν αυτοί που παρουσίασαν τους υψηλότερους μέσους όρους, ο οποίος κυμάνθηκε στο 4,05 για τη μητέρα και 3,77 για τον πατέρα. Ο παράγοντας της απόρριψης είχε το χαμηλότερο μέσο όρο και για τους δύο γονείς (M: 2,16 για τη μητέρα και M: 2,08 για τον πατέρα). Ο παράγοντας της Αγχώδους Ανατροφής είχε 3,18 μέσο όρο για τις μητέρες και 2,84 για τους πατέρες. Στον παράγοντα Υπερπροστασία, ο μέσος όρος παρατηρήθηκε στο 2,56 για τις μητέρες και 2,31 για τους πατέρες ενώ ο Άκριτος Έπαινος ήταν στο 2,78 για τις μητέρες και 2,82 για τους πατέρες (Πίνακας 4).

## Πίνακας 4

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της γονικότητας για το σύνολο του δείγματος*

Παράγοντες της Γονικότητας	Μέσοι όροι	Τυπικές αποκλίσεις
Ζεστασιά Μητέρας	4,05	0,71
Αγχώδης Ανατροφή Μητέρας	3,18	0,78
Απόρριψη Μητέρας	2,16	0,69
Υπερπροστασία Μητέρας	2,56	0,71
Άκριτος Έπαινος Μητέρας	2,78	0,61
Ζεστασιά Πατέρα	3,77	0,80
Αγχώδης Ανατροφή Πατέρα	2,84	0,82
Απόρριψη Πατέρα	2,08	0,69
Υπερπροστασία Πατέρα	2,31	0,71
Άκριτος Έπαινος Πατέρα	2,82	0,64

Όσον αφορά τους μέσους όρους των παραγόντων της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης (βλ. πίνακα 5), η μεγαλύτερη μέση τιμή αφορά τον παράγοντα Αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση (Μ: 2,13). Ακολουθεί η Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση με μέσο όρο 1,85. Με μικρή διαφορά ακολουθεί η εξωτερική ρύθμιση (Μ: 1,78), ενώ τέλος, ο παράγοντας Εσωτερικά Κίνητρα Επίτευξης έχει τον χαμηλότερο μέσο όρο (Μ: 1,52). Οι μέσοι όροι των παραγόντων της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης είναι χαμηλοί με τον παράγοντα Αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση να είναι μέτριας τάσης.

## Πίνακας 5

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης*

Παράγοντες της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης	Μέσοι όροι	Τυπικές αποκλίσεις
Εξωτερική ρύθμιση	1,78	0,58
Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση	1,85	0,60
Αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση	2,13	0,62
Εσωτερικά κίνητρα επίτευξης	1,52	0,67

Στους παράγοντες του ερωτηματολογίου των κινήτρων μάθησης παρατηρούνται μέσοι όροι μέτριας προς υψηλής τάσης. Ο υψηλότερος μέσος όρος αφορά τον παράγοντα Ανησυχία σε περίπτωση κακής βαθμολογίας (M: 0,73) και ακολουθεί ο παράγοντας επιτυχία στο σχολείο και τις σπουδές (M:0,71). Ο χαμηλότερος μέσος όρος παρατηρείται στον παράγοντα ενδιαφέρον για το σχολείο (M: 0,20). Φυσικά, όπως έχει αναφερθεί τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αυτού προτείνεται να λαμβάνονται υπόψη με πολλή προσοχή, λόγω της χαμηλής αξιοπιστίας των παραγόντων.

#### Πίνακας 6

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων των κινήτρων μάθησης*

	Μέσοι όροι	Τυπικές αποκλίσεις
Ενδιαφέρον για τα μαθήματα	0,53	0,14
Ενδιαφέρον για το σχολείο	0,20	0,22
Ανησυχία σε περίπτωση κακής βαθμολογίας	0,73	0,35
Φιλοδοξίες γονέων	0,50	0,20
Επιτυχία στο σχολείο και τις σπουδές	0,71	0,35
Στάση γονέων	0,41	0,21

#### **Έλεγχος συναφειών μεταξύ των παραγόντων της γονικότητας, της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης και των κινήτρων μάθησης**

Μία από τις σημαντικές παραμέτρους αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων της γονικότητας, της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης και των κινήτρων μάθησης. Για την εξέταση των συναφειών χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Pearson r. Βρέθηκαν αρκετές στατιστικώς σημαντικές συνάφειες τόσο μεταξύ των παραγόντων σε κάθε μεταβλητή ξεχωριστά, όσο και σε συνδυασμό μεταξύ των μεταβλητών.

Η μεγαλύτερη συνάφεια μεταξύ των παραγόντων της γονικότητας ήταν της τάξης του 0,72 και σημειώθηκε μεταξύ της υπερπροστασίας της μητέρας και του πατέρα. Αντιθέτως, η μικρότερη συνάφεια (Pearson  $r=-0,34$ ) σημειώθηκε μεταξύ της ζεστασιάς του πατέρα και της απόρριψης του πατέρα. Γενικά, όπως φαίνεται και στον πίνακα, σημειώθηκε θετική συνάφεια ανάμεσα στη ζεστασιά της μητέρας και στη ζεστασιά του πατέρα (Pearson  $r= 0,46$ ).

Θετικές συνάφειες και στατιστικώς σημαντικές, σημειώθηκαν και μεταξύ των αρνητικών παραγόντων, όπως μεταξύ του παράγοντα Απόρριψη Μητέρας και του παράγοντα απόρριψη πατέρα (0,66). Στατιστικώς σημαντικές αρνητικές συνάφειες βρέθηκαν ανάμεσα στους αρνητικούς και τους θετικούς παράγοντες της γονικότητας, όπως ανάμεσα στην απόρριψη του πατέρα και τη ζεστασιά της μητέρας (Pearson  $r= - 0,31$ ).

Πίνακας 7

Ενδοσυνάφειες των παραγόντων της γονικότητας για το σύνολο του δείγματος

Παράγοντες γονικότητας	Ζεστασιά Μητέρας	Αγχώδης Ανατροφή Μητέρας	Απόρριψη Μητέρας	Υπερπροστασία Μητέρας	Άκριτος Έπαινος Μητέρας	Ζεστασιά Πατέρα	Αγχώδης Ανατροφή Πατέρα	Απόρριψη Πατέρα	Υπερπροστασία Πατέρα	Άκριτος Έπαινος Πατέρα
Ζεστασιά Μητέρας	1									
Αγχώδης Ανατροφή Μητέρας	-0,18**	1								
Απόρριψη Μητέρας	-0,51**	0,49**	1							
Υπερπροστασία Μητέρας	-0,19**	0,62**	0,44**	1						
Άκριτος Έπαινος Μητέρας	0,26**	0,23**	0,09	0,25**	1					
Ζεστασιά Πατέρα	0,46**	-0,09	-0,31**	-0,09	0,17*	1				
Αγχώδης Ανατροφή Πατέρα	0,03	0,58**	0,33**	0,42**	0,22**	0,1	1			
Απόρριψη Πατέρα	-0,18*	0,39**	0,66**	0,35**	0,16*	-0,34**	0,44**	1		
Υπερπροστασία Πατέρα	-0,05	0,46**	0,37**	0,72**	0,28**	0,07	0,63**	0,42**	1	
Άκριτος Έπαινος Πατέρα	0,13	0,26**	0,21**	0,24**	0,6**	0,24**	0,31**	0,17*	0,29**	1

\* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ .

Όσον αφορά τους παράγοντες της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης, οι συνάφειες μεταξύ των παραγόντων παρουσιάζονται θετικές και στατιστικώς σημαντικές. Η μεγαλύτερη συνάφεια μεταξύ αυτών, αφορά την αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση και τα εσωτερικά κίνητρα επίτευξης (Pearson  $r=0,68$ ). Θετική και στατιστικώς σημαντική συνάφεια παρουσιάζεται και μεταξύ των παραγόντων ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση και εξωτερική ρύθμιση (Pearson  $r=0,62$ ). Ακολουθούν μικρότερες θετικές, αλλά στατιστικώς σημαντικές συνάφειες.

#### Πίνακας 8

*Ενδοσυνάφειες των παραγόντων της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης για το σύνολο του δείγματος*

	Εξωτερική ρύθμιση	Ενδοπροβαλλόμενη Ρύθμιση	Αυτοπροσδιοριζόμενη Ρύθμιση	Εσωτερικά Κίνητρα Επίτευξης
Εξωτερική ρύθμιση	1			
Ενδοπροβαλλόμενη Ρύθμιση	0,62**	1		
Αυτοπροσδιοριζόμενη Ρύθμιση	0,16*	0,51**	1	
Εσωτερικά Κίνητρα Επίτευξης	0,16*	0,4**	0,68**	1

\* $p<0,05$ . \*\* $p<0,01$

Η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων της ζεστασιάς των γονέων (μητέρας και πατέρα) και της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης ελέγχθηκε με τον υπολογισμό των συναφειών. Κάποιες συνάφειες παρουσιάζονται θετικές και στατιστικώς σημαντικές, με μεγαλύτερη αυτή μεταξύ της ζεστασιάς της μητέρας και της αυτοπροσδιοριζόμενης ρύθμισης (Pearson  $r=0,43$ ). Όσον αφορά την συνάφεια ανάμεσα στην αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση και στη ζεστασιά του πατέρα, βρέθηκε θετική και στατιστικά σημαντική (Pearson  $r=0,35$ ). Οι συνάφειες μεταξύ της ζεστασιάς των γονέων

και των εσωτερικών κινήτρων επίτευξης παρουσιάζονται μικρότερες αλλά επίσης θετικές και στατιστικώς σημαντικές. Όσον αφορά τη συσχέτιση του παράγοντα ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, φάνηκε να σχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά μόνο με τη ζεστασιά της μητέρας (Pearson  $r= 0,23$ ), ενώ μεταξύ του παράγοντα εξωτερική ρύθμιση και της ζεστασιάς των γονέων, δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση.

## Πίνακας 9

*Συνάφειες μεταξύ των παραγόντων της Ζεστασιάς και της Ακαδημαϊκής Αυτορρύθμισης*

	Ζεστασιά Μητέρας	Ζεστασιά Πατέρα	Εξωτερική Ρύθμιση	Ενδοπροβαλλόμενη Ρύθμιση	Αυτοπροσδιοριζόμενη Ρύθμιση	Εσωτερικά Κίνητρα επίτευξης
Ζεστασιά Μητέρας	1					
Ζεστασιά Πατέρα	0,46**	1				
Εξωτερική ρύθμιση	0,09	-0,01	1			
Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση	0,23**	0,12	0,62**	1		
Αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση	0,43**	0,35**	0,16*	0,51**	1	
Εσωτερικά κίνητρα επίτευξης	0,34**	0,27**	0,16*	0,40**	0,68**	1

\* $p<0,05$ . \*\* $p<0,01$

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο για τα Κίνητρα Μάθησης, τα αποτελέσματα από τον υπολογισμό των συναφειών έδειξαν κάποιες στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις. Η υψηλότερη θετική και στατιστικώς σημαντική συνάφεια παρατηρήθηκε ανάμεσα στον παράγοντα Σημασία του σχολείου για επαγγελματική επιτυχία και την ανησυχία σε περίπτωση κακής βαθμολογίας (Pearson  $r= 0,34$ ). Η υψηλότερη αρνητική και στατιστικώς σημαντική συνάφεια παρατηρήθηκε ανάμεσα στον παράγοντα σημασία του σχολείου για επαγγελματική επιτυχία και το ενδιαφέρον του μαθητή για το σχολείο και τις σπουδές (Pearson  $r= -0,39$ ). Θετική και στατιστικά σημαντική φαίνεται να είναι και η



συνάφεια μεταξύ του παράγοντα ανησυχία σε περίπτωση κακής βαθμολογίας και του ενδιαφέροντος για το σχολείο και τις σπουδές (Pearson  $r= 0,35$ ). Ακολουθούν και άλλες θετικές αλλά μικρότερες συνάφειες με στατιστική σημαντικότητα (Πίνακας 10). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου προτείνεται να λαμβάνονται υπόψη με πολλή προσοχή λόγω της χαμηλής αξιοπιστίας των περισσότερων παραγόντων.

Πίνακας 10

*Ενδοσυνάφειες των παραγόντων των κινήτρων μάθησης για το σύνολο του δείγματος*

	Ενδιαφέρον για τα Μαθήματα	Ενδιαφέρον για το Σχολείο	Ανησυχίας κακής βαθμολογίας	Φιλοδοξίες Γονέων	Επαγγελματική Επιτυχία	Στάση Γονέων
Ενδιαφέρον για τα Μαθήματα	1					
Ενδιαφέρον για το Σχολείο	0,04	1				
Ανησυχία κακής βαθμολογίας	0,16*	-0,35**	1			
Φιλοδοξίες γονέων	0,04	0,26**	-0,15*	1		
Επαγγελματική Επιτυχία	-0,04	-0,39**	0,34**	-0,02	1	
Στάση Γονέων	-0,02	0	0,06	0,12	0,11	1

\* $p<0,05$ . \*\* $p<0,01$

Από τον υπολογισμό της συνάφειας για τους παράγοντες των ερωτηματολογίων κίνητρα μάθησης και της γονικότητας, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συνάφειας. Η υψηλότερη θετική και στατιστικά σημαντική συνάφεια ήταν της τάξης του 0,46 ανάμεσα στους παράγοντες Ζεστασιά πατέρα και Ενδιαφέρον για το Σχολείο και τις Σπουδές. Η υψηλότερη αρνητική συνάφεια παρατηρήθηκε ανάμεσα στους παράγοντες Ζεστασιά Μητέρας και Ενδιαφέρον για το Σχολείο και τις σπουδές (Pearson  $r= -0,42$ ). Μικρότερες αλλά θετικές και στατιστικά σημαντικές συνάφειες παρατηρήθηκαν. Λόγω της χαμηλής, όμως, αξιοπιστίας των παραγόντων του ερωτηματολογίου των κινήτρων συνίσταται τα αποτελέσματα να λαμβάνονται υπόψη με επιφύλαξη.

Πίνακας 11

Συνάφειες μεταξύ των παραγόντων των κινήτρων μάθησης και της γονικότητας

	ΕΝ.Μ.	ΕΝ.ΣΧ.	ΑΝ.ΚΒ.	Φ.Γ.	ΕΠ.ΕΠ.	Σ.Γ.	Ζ.Μ.	Α.Α.Μ.	ΑΠ.Μ	ΥΠ.Μ	ΑΚ.ΕΠ.		Α.Α.Π	ΑΠ.Π	ΥΠ.Π	ΑΚ.ΕΠ.	
											Μ.	Ζ.Π				Π.	
ΕΝ.Μ.	1																
ΕΝ.ΣΧ.	0,04	1															
ΑΝ.ΚΒ.	0,16*	-0,35**	1														
Φ.Γ.	0,04	0,26**	-0,015*	1													
ΕΠ.ΕΠ.	-0,04	-0,39**	0,34**	-0,02	1												
Σ.Γ.	-0,02	0,00	0,06	0,12	0,11	1											
Ζ.Μ.	0,03	-0,42**	0,29**	-0,16*	0,34**	-0,07	1										
Α.Α.Μ.	0,11	0,23**	0,11	0,16*	-0,09	0,24**	-0,18**	1									
ΑΠ.Μ.	0,15*	0,36**	-0,06	0,15*	-0,21**	0,20**	-0,51**	0,49**	1								
ΥΠ.Μ.	0,16*	0,16*	0,05	0,15*	0,07	0,17*	-0,19**	0,62**	0,44**	1							
ΑΚ.ΕΠ.Μ.	0,09	-0,02	0,11	0,03	0,01	0,00	0,26**	0,23**	0,08	0,25**	1						
Ζ.Π.	0,06	-0,35**	0,2**	-0,06	0,24**	0,01	0,46**	-0,09	-0,31**	-0,09	0,17*	1					
Α.Α.Π.	0,11	0,06	0,2**	0,08	-0,01	0,11	0,03	0,58**	0,33**	0,42**	0,22**	0,10	1				
ΑΠ. Π.	0,2**	0,2**	0,07	0,09	-0,02	0,17*	-0,18*	0,39**	0,66**	0,35**	0,16*	-0,34**	0,44**	1			
ΥΠ.Π.	0,13	0,07	0,11	0,10	0,09	0,09	-0,05	0,46**	0,37**	0,72**	0,28**	0,07	0,63**	0,42**	1		
ΑΚ.ΕΠ.Π.	0,10	0,01	0,06	-0,02	0,00	0,08	0,13	0,26**	0,21**	0,24**	0,6**	0,24**	0,31**	0,17*	0,29**	1	

\* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$

Σημείωση. ΕΝ.Μ.: Ενδιαφέρον για τα μαθήματα, ΕΝ.ΣΧ.: Ενδιαφέρον για το Σχολείο, Φ.Γ.: Φιλοδοξίες Γονέων, ΕΠ.ΕΠ.: Επαγγελματική Επιτυχία, Σ.Γ.: Στάση Γονέων,

Ζ.Μ.: Ζεστασιά Μητέρας, Α.Α.Γ.: Αγχώδης Ανατροφή Μητέρας, ΑΠ.Μ.: Απόρριψη Μητέρας, ΥΠ.Μ.: Υπερπροστασία Μητέρας, ΑΚ.ΕΠ.Μ.: Άκριτος Έπαινος Μητέρας,

Ζ.Π.: Ζεστασιά Πατέρα, Α.Α.Π.: Αγχώδης Ανατροφή Πατέρα, ΑΠ.Π.: Απόρριψη Πατέρα, ΥΠ.Π.: Υπερπροστασία Πατέρα, ΑΚ.ΕΠ.Π.: Άκριτος Έπαινος Πατέρα.

Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια κίνητρα μάθησης και ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση, βρέθηκαν πάλι θετικές και στατιστικά σημαντικές συνάφειες. Η υψηλότερη θετική συνάφεια αφορά τους παράγοντες ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση και ανησυχία σε περίπτωση κακής βαθμολογίας (Pearson  $r= 0,50$ ). Παρατηρήθηκαν και αρνητικές και στατιστικά σημαντικές συνάφειες. Η υψηλότερη αρνητική συνάφεια παρατηρήθηκε ανάμεσα στους παράγοντες αυτοπροσδιόριζομενη ρύθμιση και ενδιαφέρον για το σχολείο και τις σπουδές (Pearson  $r= -0,54$ ). Λόγω της χαμηλής αξιοπιστίας των παραγόντων του ερωτηματολογίου των κινήτρων, τα αποτελέσματα συνίσταται να λαμβάνονται υπόψη με ιδιαίτερη προσοχή.

Πίνακας 12

*Συνάφειες μεταξύ των παραγόντων των κινήτρων μάθησης και της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης*

	Ενδιαφέρον για τα μαθήματα	Ενδιαφέρον για το σχολείο	Ανησυχία Κακής βαθμολογίας	Φιλοδοξίες Γονέων	Επαγγελματική επιτυχία	Στάση Γονέων	Εξωτερική Ρύθμιση	Ενδοπροβ αλλόμενη Ρύθμιση	Αυτοπροσδιοριζόμε νη Ρύθμιση	Εσωτερικά Κίνητρα Επίτευξης
Ενδιαφέρον για τα Μαθήματα	1									
Ενδιαφέρον για το Σχολείο	0,04	1								
Ανησυχία Κακής Βαθμολογίας	0,16*	-0,35**	1							
Φιλοδοξίες Γονέων	0,04	0,26**	-0,15*	1						
Επαγγελματική Επιτυχία	-0,04	-0,39**	0,34**	-0,02	1					
Στάση Γονέων	-0,02	0	0,06	0,12	0,11	1				
Εξωτερική ρύθμιση	0,1	-0,04	0,23**	0,15*	0,19**	0,26**	1			
Ενδοπροβαλλόμενη Ρύθμιση	0,16*	-0,38**	0,5**	-0,05	0,41**	0,24**	0,62**	1		
Αυτοπροσδιοριζόμενη Ρύθμιση	-0,03	-0,54**	0,48**	-0,26**	0,45**	0,06	0,16*	0,51**	1	
Εσωτερικά Κίνητρα Επίτευξης	0,04	-0,38**	0,31**	-0,04	0,35**	0	0,16*	0,4**	0,68**	1

\* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ .

**Σχέση φύλου και ηλικίας με τους παράγοντες της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης**

Η σχέση των ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο και ηλικία με τους παράγοντες της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης ελέγχθηκε με διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (two-way ANOVA).

**Εξωτερική ρύθμιση.** Όσον αφορά στη σχέση του φύλου και της ηλικίας με τον παράγοντα εξωτερική ρύθμιση, οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν, έδειξαν τα ακόλουθα. Ο μέσος όρος της εξωτερικής αυτορρύθμισης για τα αγόρια ήταν 1,72, ενώ για τα κορίτσια ήταν 1,83. Αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, όμως, δεν ήταν στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλου}}(1, 201)=1,795, p>0,05$ ). Αναφορικά με την τάξη, ο μέσος όρος των μαθητών της Β' Γυμνασίου ήταν 1,74 και των μαθητών της Β' Λυκείου ήταν 1,82, διαφορά που δεν θεωρείται στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{ηλικίας}}(1, 201)=1,043, p>0,05$ ). Τέλος, η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο και ηλικία δεν φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλο}\cdot\text{ηλικία}}(1, 201)= 0,003, p>0,05$ ), καθώς οι μέσοι όροι των μαθητών και των μαθητριών κινούνται στα ίδια περίπου επίπεδα. (Πίνακας 13).

## Πίνακας 13

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Εξωτερική ρύθμιση ως προς το φύλο και την ηλικία*

Φύλο	Ηλικία					
	Β' Γυμνασίου		Β' Λυκείου		Σύνολο	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Αγόρια	1,67	0,66	1,75	0,48	1,72	0,56
Κορίτσια	1,78	0,67	1,87	0,5	1,83	0,59
Σύνολο	1,74	0,67	1,82	0,49	1,78	0,58

**Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση.** Ο μέσος όρος της ενδοπροβαλλόμενης αυτορρυθμίσης για τα αγόρια ήταν 1,72, ενώ για τα κορίτσια ήταν 1,95. Αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ήταν στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλου}}(1, 201)=7,096, p<0,01$ ). Αναφορικά με την τάξη, ο μέσος όρος των μαθητών της Β' Γυμνασίου ήταν 1,9 και των μαθητών της Β' Λυκείου ήταν 1,82, διαφορά που δεν θεωρείται, όμως, στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{ηλικίας}}(1, 201)=0,624, p>0,05$ ). Τέλος, η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο και ηλικία δεν φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλο}\cdot\text{ηλικία}}(1, 201)= 0,053, p>0,05$ ), καθώς οι μέσοι όροι των μαθητών και των μαθητριών κινούνται στα ίδια περίπου επίπεδα (Πίνακας 14).

## Πίνακας 14

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση ως προς το φύλο και την ηλικία*

Φύλο	Ηλικία					
	Β' Γυμνασίου		Β' Λυκείου		Σύνολο	
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αγόρια	1,75	0,69	1,7	0,55	1,72	0,61
Κορίτσια	2	0,62	1,91	0,56	1,95	0,59
Σύνολο	1,9	0,65	1,82	0,56	1,85	0,6

**Αυτοπροσδιοριζόμενη ακαδημαϊκή αυτορρυθμιση.** Όσον αφορά στη σχέση του φύλου και της ηλικίας με την αυτοπροσδιοριζόμενη ακαδημαϊκή αυτορρυθμιση, οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν, έδειξαν τα ακόλουθα. Ο μέσος όρος της αυτοπροσδιοριζόμενης αυτορρυθμίσης για τα αγόρια ήταν 1,96, ενώ για τα κορίτσια ήταν 2,24. Αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ήταν στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλου}}(1, 201)=10,906, p<0,001$ ). Όσον αφορά την τάξη, ο μέσος όρος των μαθητών της Β' Γυμνασίου ήταν 2,24 και των μαθητών της Β' Λυκείου ήταν 2,04, διαφορά που δεν

θεωρείται στατιστικώς σημαντική ( $F_{\etaλικίας}(1, 201)=3,543, p>0,05$ ). Τέλος, η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο και ηλικία δεν φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντική ( $F_{\phiύλο*\etaλικία}(1, 201)= 1,971, p>0,05$ ), καθώς οι μέσοι όροι των μαθητών και των μαθητριών ήταν στα ίδια επίπεδα. (Πίνακας 15).

#### Πίνακας 15

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση ως προς το φύλο και την ηλικία*

Φύλο	Ηλικία					
	B' Γυμνασίου		B' Λυκείου		Σύνολο	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Αγόρια	1,99	0,66	1,95	0,55	1,96	0,59
Κορίτσια	2,4	0,54	2,11	0,66	2,24	0,62
Σύνολο	2,24	0,62	2,04	0,62	2,13	0,62

**Εσωτερικά κίνητρα επίτευξης.** Ο μέσος όρος των εσωτερικών κινήτρων για τα αγόρια ήταν 1,43, ενώ για τα κορίτσια ήταν 1,58. Αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, όμως, δεν ήταν στατιστικώς σημαντική ( $F_{\phiύλου}(1, 201)=2,373, p>0,05$ ). Αναφορικά με την τάξη, ο μέσος όρος των μαθητών της B' Γυμνασίου ήταν 1,68 και των μαθητών της B' Λυκείου ήταν 1,39, διαφορά που θεωρείται στατιστικώς σημαντική ( $F_{\etaλικίας}(1, 201)=7,830, p<0,01$ ). Τέλος, η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο και ηλικία δεν φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντική ( $F_{\phiύλο*\etaλικία}(1, 201)= 11,836, p>0,05$ ), καθώς οι μέσοι όροι των μαθητών και των μαθητριών κινούνται στα ίδια περίπου επίπεδα. (Πίνακας 16).

## Πίνακας 16

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Εσωτερικά κίνητρα επίτευξης ως προς το φύλο και την ηλικία*

Φύλο	Ηλικία					
	B' Γυμνασίου		B' Λυκείου		Σύνολο	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Αγόρια	1,51	0,66	1,38	0,56	1,43	0,6
Κορίτσια	1,78	0,56	1,39	0,71	1,58	0,71
Σύνολο	1,68	0,66	1,39	0,64	1,52	0,67

**Ενδιαφέρον για τα μαθήματα.** Όσον αφορά στη σχέση του φύλου και της ηλικίας με τον παράγοντα ενδιαφέρον για τα μαθήματα, οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν, έδειξαν τα ακόλουθα. Ο μέσος όρος του παράγοντα ενδιαφέρον για μαθήματα για τα αγόρια ήταν 0,54, ενώ για τα κορίτσια ήταν 0,53. Αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων δεν ήταν στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλου}}(1, 201) = 0,164, p > 0,05$ ). Όσον αφορά την τάξη, ο μέσος όρος των μαθητών της B' Γυμνασίου ήταν 0,53 και των μαθητών της B' Λυκείου ήταν 0,54, διαφορά που δεν θεωρείται στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{τάξης}}(1, 201) = 0,054, p > 0,05$ ). Τέλος, ούτε η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο και ηλικία φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλο*ηλικία}}(1, 201) = 0,393, p > 0,05$ ), καθώς οι μέσοι όροι των μαθητών και των μαθητριών ήταν στα ίδια επίπεδα. (Πίνακας 17).



## Πίνακας 17

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Ενδιαφέρον για τα μαθήματα ως προς το φύλο και την ηλικία*

Φύλο	Ηλικία					
	B' Γυμνασίου		B' Λυκείου		Σύνολο	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Αγόρια	0,53	0,15	0,55	0,13	0,54	0,14
Κορίτσια	0,53	0,15	0,53	0,15	0,53	0,15
Σύνολο	0,53	0,15	0,54	0,14	0,53	0,14

**Ενδιαφέρον για το σχολείο.** Όσον αφορά στη σχέση του φύλου και της ηλικίας με τον παράγοντα Ενδιαφέρον για το σχολείο, οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν, έδειξαν τα ακόλουθα. Ο μέσος όρος του παράγοντα Ενδιαφέρον για το σχολείο για τα αγόρια ήταν 0,26, ενώ για τα κορίτσια ήταν 0,17. Αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ήταν στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλου}}(1, 201)=9,748, p<0,01$ ). Όσον αφορά την τάξη, ο μέσος όρος των μαθητών της B' Γυμνασίου ήταν 0,16 και των μαθητών της B' Λυκείου ήταν 0,24, διαφορά που θεωρείται στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{ηλικίας}}(1, 201)=4,438, p<0,05$ ). Τέλος, η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο και ηλικία δεν φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλο*ηλικία}}(1, 201)= 3,510, p>0,05$ ), καθώς οι μέσοι όροι των μαθητών και των μαθητριών ήταν στα ίδια επίπεδα. (Πίνακας 18).

## Πίνακας 18

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Ενδιαφέρον για το σχολείο ως προς το φύλο και την ηλικία*

Φύλο	Ηλικία					
	B' Γυμνασίου		B' Λυκείου		Σύνολο	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Αγόρια	0,25	0,25	0,26	0,25	0,26	0,25
Κορίτσια	0,1	0,14	0,22	0,2	0,17	0,18
Σύνολο	0,16	0,2	0,24	0,22	0,2	0,22

**Ανησυχία σε περίπτωση κακής βαθμολογίας.** Όσον αφορά στη σχέση του φύλου και της ηλικίας με τον παράγοντα Ανησυχία σε περίπτωση κακής βαθμολογίας, οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν, έδειξαν τα ακόλουθα. Ο μέσος όρος του παράγοντα Ανησυχία σε περίπτωση κακής βαθμολογίας για τα αγόρια ήταν 0,63, ενώ για τα κορίτσια ήταν 0,80. Αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ήταν στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλου}}(1, 201)=13,031, p<0,001$ ). Όσον αφορά την τάξη, ο μέσος όρος των μαθητών της B' Γυμνασίου ήταν 0,78 και των μαθητών της B' Λυκείου ήταν 0,69, διαφορά που δεν θεωρείται στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{ηλικίας}}(1, 201)=1,702, p>0,05$ ). Τέλος, η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο και ηλικία φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλο*ηλικία}}(1, 201)= 4,433, p<0,05$ ), καθώς οι μέσοι όροι των μαθητών και των μαθητριών κινήθηκαν σε διαφορετικά επίπεδα. (Πίνακας 19).

## Πίνακας 19

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Ανησυχία σε περίπτωση κακής βαθμολογίας ως προς το φύλο και την ηλικία*

Φύλο	Ηλικία					
	B' Γυμνασίου		B' Λυκείου		Σύνολο	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Αγόρια	0,61	0,36	0,65	0,4	0,63	0,38
Κορίτσια	0,88	0,22	0,72	0,35	0,8	0,31
Σύνολο	0,78	0,31	0,69	0,37	0,73	0,35

**Φιλοδοξίες γονέων.** Όσον αφορά στη σχέση του φύλου και της ηλικίας με τον παράγοντα Φιλοδοξίες Γονέων, οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν, έδειξαν τα ακόλουθα. Ο μέσος όρος του παράγοντα για τα αγόρια ήταν 0,53, ενώ για τα κορίτσια ήταν 0,47. Αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ήταν στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλου}}(1, 201)=5,356, p<0,05$ ). Όσον αφορά την τάξη, ο μέσος όρος των μαθητών της B' Γυμνασίου ήταν 0,49 και των μαθητών της B' Λυκείου ήταν 0,50, διαφορά που δεν θεωρείται στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{ηλικίας}}(1, 201)=0,053, p>0,05$ ). Τέλος, η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο και ηλικία δεν φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλο*ηλικία}}(1, 201)= 1,890, p>0,05$ ), καθώς οι μέσοι όροι των μαθητών και των μαθητριών ήταν στα ίδια επίπεδα. (Πίνακας 20).

## Πίνακας 20

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Φιλοδοξίες Γονέων ως προς το φύλο και την ηλικία*

Φύλο	Ηλικία					
	B' Γυμνασίου		B' Λυκείου		Σύνολο	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Αγόρια	0,56	0,21	0,51	0,19	0,53	0,2
Κορίτσια	0,45	0,19	0,49	0,2	0,47	0,19
Σύνολο	0,49	0,2	0,5	0,19	0,5	0,2

**Σχολική Επιτυχία.** Όσον αφορά στη σχέση του φύλου και της ηλικίας με τον παράγοντα Σχολική Επιτυχία, οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν, έδειξαν τα ακόλουθα. Ο μέσος όρος του παράγοντα για τα αγόρια ήταν 0,65, ενώ για τα κορίτσια ήταν 0,75. Αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων δεν ήταν στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλου}}(1, 201) = 2,893, p < 0,05$ ). Όσον αφορά την τάξη, ο μέσος όρος των μαθητών της B' Γυμνασίου ήταν 0,82 και των μαθητών της B' Λυκείου ήταν 0,62, διαφορά που θεωρείται στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{ηλικίας}}(1, 201) = 17,574, p < 0,001$ ). Τέλος, η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο και ηλικία δεν φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλο*ηλικία}}(1, 201) = 0,114, p > 0,05$ ), καθώς οι μέσοι όροι των μαθητών και των μαθητριών ήταν στα ίδια επίπεδα. (Πίνακας 21).

## Πίνακας 21

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Σχολική Επιτυχία ως προς το φύλο και την ηλικία*

Φύλο	Ηλικία					
	B' Γυμνασίου		B' Λυκείου		Σύνολο	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Αγόρια	0,78	0,31	0,56	0,37	0,65	0,36
Κορίτσια	0,85	0,27	0,66	0,37	0,75	0,34
Σύνολο	0,82	0,28	0,62	0,37	0,71	0,35

**Στάση Γονέων.** Όσον αφορά στη σχέση του φύλου και της ηλικίας με τον παράγοντα Στάση Γονέων, οι στατιστικές αναλύσεις που έγιναν, έδειξαν τα ακόλουθα. Ο μέσος όρος του παράγοντα για τα αγόρια ήταν 0,44, ενώ για τα κορίτσια ήταν 0,39. Αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων δεν ήταν στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλου}}(1, 201)=3,224, p>0,05$ ). Όσον αφορά την τάξη, ο μέσος όρος των μαθητών της B' Γυμνασίου ήταν 0,43 και των μαθητών της B' Λυκείου ήταν 0,40, διαφορά που δεν θεωρείται στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{ηλικίας}}(1, 201)=1,341, p>0,05$ ). Τέλος, ούτε η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο και ηλικία φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντική ( $F_{\text{φύλο}\times\text{ηλικία}}(1, 201)= 1,838, p>0,05$ ), καθώς οι μέσοι όροι των μαθητών και των μαθητριών ήταν στα ίδια επίπεδα. (Πίνακας 22).

## Πίνακας 22

*Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις του παράγοντα Στάση Γονέων ως προς το φύλο και την ηλικία*

Φύλο	Ηλικία					
	B' Γυμνασίου		B' Λυκείου		Σύνολο	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Αγόρια	0,49	0,23	0,41	0,19	0,44	0,21
Κορίτσια	0,39	0,21	0,4	0,2	0,39	0,21
Σύνολο	0,43	0,22	0,4	0,2	0,41	0,21

**Δυνατότητα πρόβλεψης της σχέσης μεταξύ του παράγοντα Ζεστασιά και της Αυτοπροσδιοριζόμενης ρύθμισης**

Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων της γονικότητας, της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης και των κινήτρων. Χρησιμοποιήθηκε η πολλαπλή γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης για να ελεγχθεί αν υπάρχει η δυνατότητα πρόβλεψης της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης, από τον παράγοντα Ζεστασιά (μητέρας και πατέρα).

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, φάνηκε ότι ο συντελεστής προσδιορισμού  $R^2$  ήταν ίσος με 0,21. Δηλαδή, 21% της διασποράς της αυτοπροσδιοριζόμενης ρύθμισης μπορεί να ερμηνευτεί από τους παράγοντες Ζεστασιά Μητέρας και Ζεστασιά Πατέρα ( $F_{(2,198)}=25,734$ ,  $p<0,001$ ). Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι παράγοντες Ζεστασιά Μητέρας ( $\beta=0,3$ ,  $t= 4,695$ ,  $p<0,001$ ) και Ζεστασιά Πατέρα ( $\beta=0,15$ ,  $t=2,631$ ,  $p<0,01$ ), ως ανεξάρτητες μεταβλητές, συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της αυτοπροσδιοριζόμενης ρύθμισης (εξαρτημένη μεταβλητή).

Πίνακας 23

*Πολλαπλή γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της Αυτοπροσδιοριζόμενης Ρύθμισης από τον Παράγοντα Ζεστασιά (Μητέρα και Πατέρα)*

---

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	SE B	Beta
<i>Δημογραφικοί παράγοντες</i>			
Ζεστασιά Μητέρας	0,3	0,06	0,34**
Ζεστασιά Πατέρα	0,15	0,06	0,19*

\* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$

## Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων της γονικότητας (γονική συμπεριφορά) με την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και τα κίνητρα μάθησης. Επιπλέον, εξετάστηκε και η σχέση του φύλου και της ηλικίας με την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα σχολεία στην ευρύτερη περιοχή της Κεφαλονιάς (Αργοστόλι και Ληξούρι) και συμμετείχαν μαθητές της Β' Γυμνασίου και της Β' Λυκείου.

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το θέμα της γονικότητας. Φαίνεται πως το θετικό κλίμα μέσα στην οικογένεια συμβάλει στην υιοθέτηση και την εσωτερίκευση των αξιών (Spera, 2005). Επιπλέον, οι γονικές πρακτικές φαίνεται να σχετίζονται με την γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και ειδικότερα με την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και την ανάπτυξη κινήτρων (Gonzalez, Holbein & Quilter, 2002, Grolnick et al., 1991).

Αναφορικά με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου της γονικότητας, ο παράγοντας Ζεστασιά Μητέρας είχε το μεγαλύτερο μέσο όρο με τον παράγοντα Ζεστασιά Πατέρα να ακολουθεί. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές αναφέρουν θετικές γονικές πρακτικές. Παράλληλα, όσον αφορά το ερωτηματολόγιο της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης, στον παράγοντα Αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση, ο μέσος όρος φαίνεται να τοποθετείται στην απάντηση «Μάλλον διαφωνώ», που σημαίνει πως οι μαθητές του δείγματος πιθανόν να μην έχουν αναπτύξει την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση.

Εξετάζοντας την πρώτη ερευνητική υπόθεση, η οποία αναφέρεται στην ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις θετικές γονικές πρακτικές (παράγοντας ζεστασιά) και την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες Ζεστασιά Μητέρας και



Αυτοπροσδιοριζόμενη Ρύθμιση παρουσιάζουν μέτρια θετική και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση, επομένως, όσο πιο υψηλός ο παράγοντας Ζεστασιά αναμένεται να αυξάνεται ο παράγοντας Αυτοπροσδιοριζόμενη Ρύθμιση. Η θετική συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά τους φαίνεται να σχετίζεται με την απόκτηση αξιών και την προσπάθεια επίτευξης των στόχων, στους οποίους έχει αποδοθεί αξία από τους εφήβους. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σημασία του σχολικού πλαισίου και επιδιώκουν την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και η σημασία που αποδίδουν στη μαθησιακή διαδικασία σχετίζεται με την αυτονομία και τον έπαινο που τους παρέχουν οι γονείς (DePasque & Tricomi, 2015).

Όσον αφορά τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, βρέθηκε μέτρια αλλά στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες Ζεστασιά και Εσωτερικά Κίνητρα Επίτευξης. Φαίνεται, λοιπόν, πως οι μαθητές που αναφέρουν θετικές γονικές πρακτικές και αίσθηση ζεστασιάς από τους γονείς τους, όταν εμπλέκονται με μία δραστηριότητα που τους ενδιαφέρει, νιώθουν ευχαριστημένοι και ικανοποιημένοι. Η ύπαρξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης και στήριξης φαίνεται να συμβάλει στην εσωτερίκευση των κινήτρων (Gonzalez, Holbein & Quilter, 2002; Spera, 2005). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να θεωρούν τις εργασίες τους και το διάβασμά τους ως μία ευχάριστη διαδικασία (Grolnick & Ryan, 1989) παρά τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν.

Οι θετικές γονικές πρακτικές αφορούν και τους δύο γονείς (στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν ως διαφορετικοί παράγοντες) και οι συσχετίσεις είναι μεγαλύτερου βαθμού όσον αφορά τη μητέρα, με τις συσχετίσεις ανάμεσα θετική συμπεριφορά του πατέρα, την αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση και τα εσωτερικά κίνητρα επίτευξης όμως,

να ακολουθούν με μικρή διαφορά. Οι δύο πρώτες ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώνουν παλαιότερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με το θέμα της γονικότητας, της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης (Grolnick, 1990; Spera, 2005) καθώς και των ακαδημαϊκών κινήτρων (Fulton & Turner, 2008, Gonzalez-DeHass, Willems & Doan Holbein, 2005, Grolnick et al., 1991). Οι θετικές συμπεριφορές των γονέων προς τα παιδιά τους δεν αφορούν την εμπλοκή με τα μαθήματα, αλλά συμπεριφορές που ενισχύουν το ζεστό και υποστηρικτικό κλίμα ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά καθώς και την αυτονόμηση των εφήβων (Grolnick et al., 1997; Power, 2013).

Τα αποτελέσματα του δείγματος της παρούσας έρευνας φαίνεται να συμφωνούν με όσα έχουν ήδη ερευνηθεί στον δυτικό πληθυσμό, όπου οι γονείς ενισχύουν συναισθηματικά τα παιδιά τους, παρέχοντας τους κατάλληλα εφόδια και τη δυνατότητα εξερεύνησης και αυτονόμησης κατά την περίοδο της εφηβείας (DePasque & Tricomi, 2015). Παράλληλα, οι έφηβοι λόγω της καλής σχέσης που αποκτούν με τους γονείς τους, δίνουν αξία στο σχολείο και τη μάθηση και επεξεργάζονται με περιέργεια τα ερεθίσματα, ενώ εργάζονται με στόχο την προσωπική ικανοποίηση που θα αποκομίσουν από τις νέες γνώσεις (Gonzalez, Holbein & Quilter, 2002; Grolnick, 2009).

Η σχέση ανάμεσα στη θετική συμπεριφορά των γονέων (παράγοντας Ζεστασιά) και την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση (παράγοντας Αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση, δηλαδή όταν το παιδί αποδίδει αξία στην δραστηριότητα με την οποία εμπλέκεται), επιβεβαιώνεται και με την ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Υπόθεση 4<sup>η</sup>). Αυτό σημαίνει πως η Ζεστασιά των γονέων λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η Ζεστασιά δύναται να προβλέψει το 21% της διασποράς του βαθμού της

αυτοπροσδιοριζόμενης ρύθμισης. Το αποτέλεσμα αυτό, λοιπόν, αφορά το 1/5 του συγκεκριμένου δείγματος, ποσοστό που θεωρείται ικανοποιητικό. Επομένως, με βάση προηγούμενες έρευνες (Fulton & Turner, 2008; Grolnick, 2009; Suchodoletz, Trommsdorff & Heikamp, 2011), επιβεβαιώνεται και η τέταρτη υπόθεση.

Όσον αφορά την Τρίτη υπόθεση, πραγματοποιήθηκε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης ώστε να δούμε αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο εκάστοτε ομάδων (φύλο, ηλικία). Αρχικά, αναφορικά με την ηλικία, παρατηρήθηκε διαφορά στους μέσους όρους των δύο τάξεων, με υψηλότερο μέσο όρο στην αναφερόμενη ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση των μαθητών της Β' Γυμνασίου. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί παλαιότερα και είχαν αποδείξει ότι η ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση αυξάνεται με την ηλικία (Pintrich, 2002).

Μία πιθανή ερμηνεία είναι οι μετριοπαθείς απόψεις των μαθητών. Ενδεχομένως, υπό την πίεση των ερχόμενων πανελληνίων και του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, οι μαθητές να μην έχουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και να διαβάζουν μη έχοντας πιθανόν εσωτερικεύσει την αξία του σχολείου και της μαθησιακής διαδικασίας και έχουν ως στόχο την επιτυχία, όχι για δική τους ικανοποίηση και ευχαρίστηση, αλλά για να εισαχθούν στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, όπως ορίζει η σύγχρονη κοινωνία.

Σε προηγούμενες έρευνες έχει φανεί ότι η διαφοροποίηση των δύο φύλων έγκειται στη χρήση στρατηγικών και στην αυτό- αναφορά της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης. Τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης στάδια (Bidjerano, 2005; Rozendaal, Minnaert & Boekaerts, 2003; Zimmerman & Martinez- Pons, 1990), ενώ τα αγόρια σκοράρουν υψηλότερα στην

ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση πιθανόν λόγω αντιλήψεων αυτό- αποτελεσματικότητας (Zimmerman & Martinez- Pons, 1990). Στην παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, δεν αφορούσε τις στρατηγικές αυτορρύθμισης αλλά το βαθμό στον οποίο οι μαθητές ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους (ακαδημαϊκά). Επομένως, αναμενόταν τα αγόρια να έχουν υψηλότερο μέσο όρο από τα κορίτσια. Οι μέσοι όροι των δύο φύλων διαφέρουν σε στατιστικώς σημαντικά επίπεδο αλλά παρατηρείται υψηλότερος μέσος όρος των κοριτσιών (και των δύο τάξεων) στους παράγοντες Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση και Αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση.

Ο παράγοντας Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση αφορά την αποφυγή αρνητικών συνεπειών και αποσκοπεί στην θετική ανατροφοδότηση από τους σημαντικούς άλλους. Η διαφοροποίηση αυτή υπέρ των κοριτσιών ενδέχεται να οφείλεται στα χαρακτηριστικά του δείγματος. Το μέρος πραγματοποίησης της έρευνας αφορά δύο μικρές επαρχιακές πόλεις όπου ενδεχομένως να κυριαρχούν στερεότυπα και προσδοκίες όσον αφορά τα κορίτσια. Έτσι, τα κορίτσια πιθανώς να προσπαθούν να ικανοποιήσουν τους γονείς ή τους καθηγητές τους ανάλογα με τις προσδοκίες αυτών.

Από την άλλη μεριά, ο παράγοντας αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση αφορά την απόδοση αξίας στη δραστηριότητα που ασχολείται το παιδί. Οι κάτοικοι στην Κεφαλονιά ασχολούνται αρκετά με αγροτικές εργασίες. Συχνά, στις αγροτικές περιοχές τα αγόρια αναλαμβάνουν να συνεχίσουν πρακτικά επαγγέλματα, και δεν αποδίδουν μεγάλη αξία στο σχολείο και τις σπουδές. Βέβαια, όπως φαίνεται από τους μέσους όρους, ούτε τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλό μέσο όρο, παρά μόνο μία μέτρια τάση. Σε κάθε περίπτωση, συνιστάται η ενίσχυση της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης.

## **Περιορισμοί**

Αρχικά, όσον αφορά το δείγμα, ο αριθμός των ατόμων που συμμετείχαν είναι μικρός, ειδικά όσον αφορά τις αναλύσεις που το δείγμα κατηγοριοποιούνταν σε μικρότερες ομάδες (πχ. Δύο τάξεις ή δύο φύλα). Παράλληλα, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της Κεφαλονιάς και το δείγμα αποτελείται από μαθητές δύο τάξεων. Επομένως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να μην είναι αντιπροσωπευτικά σε δείγμα κάποιας άλλης περιοχής (πχ. Αστικής) ή σε μαθητές άλλων τάξεων.

Ένας ακόμα περιορισμός αφορά το ερωτηματολόγιο των κινήτρων μάθησης. Λόγω της χαμηλής αξιοπιστίας που βρέθηκε, δεν υπάρχει συνέπεια στα αποτελέσματα και επομένως δεν θεωρούνται αξιόπιστα. Η χρήση κάποιου άλλου ψυχομετρικού εργαλείου κρίνεται απαραίτητη. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να μετρηθούν όλα τα είδη κινήτρων, όπως τα εξωτερικά και τα εσωτερικά, για να δούμε πως κινητοποιούνται οι έφηβοι στην Ελλάδα και τι μπορεί να αποτελέσει κινητήρια δύναμη για να ενισχύσει την ακαδημαϊκή τους αυτορρύθμιση καθώς την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων.

Σε αυτό το σημείο καλό είναι να αναφερθεί, ότι η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει ποσοτικές μετρήσεις της γονικότητας και της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης, μην αποδίδοντας αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Οι μετρήσεις αφορούν αυτό-αναφορές των εφήβων σχετικά με την αντιλαμβανόμενη γονικότητα και την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση. Οι μετρήσεις αυτές δεν αφορούν τις στρατηγικές ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης που ενδεχομένως χρησιμοποιούν οι μαθητές. Η μέτρηση των στρατηγικών που πιθανόν χρησιμοποιούν οι έφηβοι, θα μπορούσαν να δώσουν μία καλύτερη εικόνα στον τομέα αυτό. Επιπλέον, οι ερωτήσεις στην παρούσα έρευνα αφορούσαν γενικά το σχολείο και δεν υπήρξε εμπλοκή με κάποιο μάθημα.

## Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα και τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, αναδεικνύονται ερωτήματα που μπορούν να συμπεριληφθούν στο σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών. Αρχικά, μία έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα που να περιλαμβάνει αρκετές περιοχές της Ελλάδας, τόσο αστικές όσο και μη αστικές. Έτσι, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά κάθε περιοχής θα φανούν τυχόν διαφορές.

Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθεί μία πειραματική έρευνα, όπου η ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση και τα κίνητρα θα μετριοούνται τόσο με δοκιμασίες όσο και με αυτό- αναφορές των εφήβων. Οι δοκιμασίες αυτές θα μπορούσαν να αφορούν κάποιο συγκεκριμένο μάθημα και παράλληλα με την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση να μετριέται και η επίδοση των μαθητών ώστε να υπάρξει μία ολοκληρωμένη εικόνα στη χρήση της ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης. Ως εκ τούτου, προτείνεται και η μέτρηση των στρατηγικών ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης που χρησιμοποιούν οι μαθητές.

Προγράμματα παρέμβασης που έχουν πραγματοποιηθεί σε παλαιότερες έρευνες φαίνεται να έχουν ενισχύσει το γονικό ρόλο και αυτό με τη σειρά του να ενισχύει την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση των μαθητών (de Bruijn et al., 2016, Weinstein, Husman, Dierlay, 2000). Σε μελλοντικές έρευνες που αφορούν τον ελληνικό πληθυσμό, θα ήταν καλό να σχεδιαστούν προγράμματα παρέμβασης που θα εμπλέκουν τους γονείς και θα ενίσχυαν τόσο τις γνώσεις τους όσο και τις πρακτικές τους ώστε μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και στήριξης, οι μαθητές να ενισχύσουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες μέσω της χρήσης στρατηγικών ακαδημαϊκής αυτορρύθμισης. Όπως φάνηκε και από το δείγμα της παρούσας έρευνας, η συσχέτιση ανάμεσα στη θετική γονική συμπεριφορά και

την ακαδημαϊκή αυτορρύθμιση είναι θετική και στατιστικώς σημαντική. Ο χαμηλός μέσος όρος του δείγματος, όμως, ως προς την αυτοπροσδιοριζόμενη ρύθμιση και τα εσωτερικά κίνητρα επίτευξης αναδεικνύει την ανάγκη για σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης.

Βιβλιογραφία

- Agustiani, H., Cahyad, S., & Musa, M. (2016). Self-efficacy and self-regulated learning as predictors of students academic performance. *The open psychology journal*, 9(1), 1-6. doi: 10.2174/1874350101609010001
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Walls, S. (1978). *Patterns of attachment: Assessed in the strange situation and at home*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child development*, 67(6), 3296-3319. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 37(4), 887-907. doi: 10.2307/1126611
- Bidjerano, T. (2005). *Gender differences in self-regulated learning*. Ανακτήθηκε 29 Ιανουαρίου 2017, από ιστοσελίδα <https://eric.ed.gov/?id=ED490777>
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child development*, 72(6), 1832-1843. doi: 10.1111/1467-8624.00381
- Cleary, T. J., Platten, P., & Nelson, A. (2008). Effectiveness of the self-regulation empowerment program with urban high school students. *Journal of advanced academics*, 20(1), 70-107. doi: 10.4219/jaa-2008-866
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the schools*, 41(5), 537-550. doi: 10.1002/pits.10177



- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of educational psychology, 88*(4), 715-730. doi: 10.1037/0022-0663.88.4.715
- de Bruijn-Smolters, M., Timmers, C. F., Gawke, J. C., Schoonman, W., & Born, M. P. (2016). Effective self-regulatory processes in higher education: Research findings and future directions. A systematic review. *Studies in higher education, 41*(1), 139-158. doi: 10.1080/03075079.2014.915302
- DePasque, S., & Tricomi, E. (2015). Effects of intrinsic motivation on feedback processing during learning. *NeuroImage, 119*, 175-186. doi: 10.1016/j.neuroimage.2015.06.046
- DiFrancesca, D., Nietfeld, J. L., & Cao, L. (2016). A comparison of high and low achieving students on self-regulated learning variables. *Learning and individual differences, 45*, 228-236. doi: 10.1016/j.lindif.2015.11.010
- Entwistle, N. J. (1968). Academic motivation and school attainment. *British journal of educational psychology, 38*(2), 181-188. doi: 10.1111/j.2044-8279.1968.tb02003.x
- Entwistle, N. J. (1987). Motivation to learn: Conceptualisations and practicalities. *British journal of educational studies, 35*(2), 129-148. doi: 10.1080/00071005.1987.9973757
- Feldman, S. R. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη* (επιμ. ελληνικής έκδοσης: Η. Μπεζεβέγκης). Αθήνα: Gutenberg. [έτος πρωτότυπης έκδοσης: 2008]
- Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European journal of psychology of education, 25*(4), 519-536. doi: 10.1007/s10212-010-0030-9

- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the schools, 53*(3), 321-336. doi: 10.1002/pits.21901
- Fulton, E., & Turner, L. A. (2008). Students' academic motivation: Relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational psychology, 28*(5), 521-534. doi: 10.1080/01443410701846119
- Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of marriage and the family, 48*(1), 37-46. doi: 10.2307/352226
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review, 17*(2), 99-123. doi: 10.1007/s10648-005-3949-7
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of educational psychology, 89*(3), 538-548. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.538
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology, 83*(4), 508-517. doi: 10.1037/0022-0663.83.4.508
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child development, 56*(2), 415-428. doi: 10.2307/1129730
- Hardin, E. E., Leong, F. T., & Osipow, S. H. (2001). Cultural relativity in the conceptualization of career maturity. *Journal of vocational behavior, 58*(1), 36-52. doi: 10.1006/jvbe.2000.1762

- Hardy, S. A., Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2008). Parenting dimensions and adolescents' internalisation of moral values. *Journal of moral education, 37*(2), 205-223. doi: 10.1080/03057240802009512
- Hsia, L. H., Huang, I., & Hwang, G. J. (2016). A web-based peer-assessment approach to improving junior high school students' performance, self-efficacy and motivation in performing arts courses. *British journal of educational technology, 47*(4), 618-632. doi: 10.1111/bjet.12248
- Huang, J., & Prochner, L. (2003). Chinese parenting styles and children's self-regulated learning. *Journal of research in childhood education, 18*(3), 227-238. doi: 10.1080/02568540409595037
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη μέση εκπαίδευση. Ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις*. (Ανέκδοτη διδακτορική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα.
- Kins, E., Soenens, B., & Beyers, W. (2013). Separation anxiety in families with emerging adults. *Journal of family psychology, 27*(3), 495-505. doi: 10.1037/a0032869
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological science, 1*(4), 240-246. doi: 10.1111/j.1467-9280.1990.tb00207.x
- Lumsden, L. S. (1994). *Student motivation to learn* (ERIC Digest No. 92). ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 200. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

- Manongdo, J. A., & Ramirez Garcia, J. I. (2007). Mothers' parenting dimensions and adolescent externalizing and internalizing behaviors in a low-income, urban Mexican American sample. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 36(4), 593-604. doi: 10.1080/15374410701662733
- Moilanen, K. L., Rasmussen, K. E., & Padilla-Walker, L. M. (2015). Bidirectional associations between self regulation and parenting styles in early adolescence. *Journal of research on adolescence*, 25(2), 246-262. doi: 10.1111/jora.12125
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203–224): Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125. doi: 10.1207/s15430421tip4102\_8
- Pawlak, J. L., & Klein, H. A. (1997). Parental conflict and self-esteem: The rest of the story. *Journal of genetic psychology*, 158(3), 303-313. doi: 10.1080/00221329709596670
- Pino-Pasternak, D., & Whitebread, D. (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational research review*, 5(3), 220-242. doi: 10.1016/j.edurev.2010.07.001
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 41(4), 219-225. doi: 10.1207/s15430421tip4104\_3
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33

- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of early adolescence, 14*(2), 139-161. doi: 10.1177/027243169401400204
- Purdie, N., Carroll, A., & Roche, L. (2004). Parenting and adolescent self-regulation. *Journal of adolescence, 27*(6), 663-676. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.01.002
- Raboteg-Saric, Z., & Sakic, M. (2014). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied research in quality of life, 9*(3), 749-765. doi: 10.1007/s11482-013-9268-0
- Rivers, J., Mullis, A. K., Fortner, L. A., & Mullis, R. L. (2012). Relationships between parenting styles and the academic performance of adolescents. *Journal of family social work, 15*(3), 202-216. doi: 10.1080/10522158.2012.666644
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A. E. M. G., & Boekaerts, M. (2003). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: Information-processing type and gender differences. *Learning and individual differences, 13*(4), 273-289. doi: 10.1016/S1041-6080(03)00016-5
- Rutter, M. (1985). Family and school influences on cognitive development. *Journal of child psychology and psychiatry, 26*(5), 683-704. doi: 10.1111/j.1469-7610.1985.tb00584.x
- Ryan, R. M., & Connell, J.P. (2012). Academic Self-Regulation Questionnaire-SRQ-A. (Προσαρμογή: Π. Δημητροπούλου, Κ. Λυκισάκου & Χ. Χατζηχρήστου). Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα* (Β' έκδοση, σελ. 818). Αθήνα: Πεδίο.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 116-119. doi: 10.1006/ceps.1999.1018
- Scott-Jones, D. (1984). Family influences on cognitive development and school achievement. In E. W. Gordon (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 11, pp. 259–304). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sontag, C., & Stoeger, H. (2015). Can highly intelligent and high-achieving students benefit from training in self-regulated learning in a regular classroom context?. *Learning and individual differences, 41*, 43-53. doi: 10.1016/j.lindif.2015.07.008
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational psychology review, 17*(2), 125-146. doi: 10.1007/s10648-005-3950-1
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting, Volume 1, Children and parenting* (pp. 103-133). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vazsonyi, A. T., Hibbert, J. R., & Blake Snider, J. (2003). Exotic enterprise no more? Adolescent reports of family and parenting processes from youth in four countries. *Journal of research on adolescence, 13*(2), 129-160. doi: 10.1111/1532-7795.1302001

- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Seidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 727–747). Orlando, FL: Academic Press.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The counseling psychologist, 32*(4), 493-568. doi: 10.1177/0011000004265660
- Wilson, K., & Narayan, A. (2016). Relationships among individual task self-efficacy, self-regulated learning strategy use and academic performance in a computer-supported collaborative learning environment. *Educational psychology, 36*(2), 236-253. doi: 10.1080/01443410.2014.926312
- Wigfield, A., Klauda, S. L., & Cambria, J. (2011). Influences on the development of academic self-regulatory processes. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 33-48). New York, NY: Routledge.
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional science, 26*(1), 27-47. doi: 10.1023/A:1003035929216
- Wong, M. M. (2008). Perceptions of parental involvement and autonomy support: Their relations with self-regulation, academic performance, substance use and resilience among adolescents. *North american journal of psychology, 10*(3), 497-518.

- Yuwen, W., & Chen, A. C. C. (2013). Chinese American adolescents: perceived parenting styles and adolescents' psychosocial health. *International nursing review, 60*(2), 236-243. doi: 10.1111/inr.12002
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist, 25*(1), 3-17. doi: 10.1207/s15326985ep2501\_2
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational psychologist, 30*(4), 217-221. doi: 10.1207/s15326985ep3004\_8
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal, 45*(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational psychology, 82*(1), 51-59. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.51