



**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών**

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Σχολικής Ψυχολογίας»

Μεταπτυχιακή Εργασία με τίτλο:

**Γονική αποδοχή-απόρριψη, κίνητρα για μάθηση και ακαδημαϊκή  
αυτοαποτελεσματικότητα: μοντέλο διαμεσολάβησης**

Όνομα Φοιτήτριας: Ξηρογιάννη Ειρήνη

Αριθμός Μητρώου: ΣΧΨ1011917

Επόπτης Καθηγητής: Σπυρίδων Τάνταρος

Ημερομηνία υποβολής: 15/05/2022

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.

Τριμελής Επιτροπή Εξέτασης:

- Σπυρίδων Τάνταρος, Καθηγητής ΕΚΠΑ
- Αικατερίνη Γκαρή, Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
- Βασίλειος Παυλόπουλος, Καθηγητής ΕΚΠΑ

## Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ γονικής αποδοχής - απόρριψης, κινήτρων μάθησης και ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας μαθητών Δευτεροβάθμιας, καθώς και η διερεύνηση της πιθανότητας διαμεσολάβησης των κινήτρων για μάθηση στη σχέση γονικής αποδοχής-απόρριψης και θετικής ή αρνητικής ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας.

Για το σκοπό αυτό διαμοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια Γονικής Αποδοχής/Απόρριψης (PARQ-Child), Κινήτρων Μάθησης (Οι Στάσεις μου Απέναντι στο Σχολείο και τη Μάθηση) και Σχολικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Το δείγμα της έρευνας ήταν 110 μαθητές ηλικίας 15 έως 18 ετών. Από τις αναλύσεις συσχέτισεων προκύπτει υψηλή συσχέτιση μεταξύ σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας και κινήτρων.

Τα κίνητρα μάθησης φαίνεται να μην έχουν σημαντική συσχέτιση με την γονική αποδοχή ή τη γονική απόρριψη. Για το λόγο αυτό εξετάστηκαν ξεχωριστά οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Γονική Αποδοχή-Απόρριψη για τον πατέρα και την μητέρα με τις υποκλίμακες των κινήτρων μάθησης και φαίνεται να προκύπτει σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων «αδιαφορία από την μητέρα» και «προσανατολισμός στην μάθηση». Επίσης η γονική αποδοχή φαίνεται να έχει σημαντική θετική συσχέτιση με την σχολική αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ η γονική απόρριψη έχει υψηλή σημαντική αρνητική συσχέτιση με την σχολική αυτοαποτελεσματικότητα. Φαίνεται να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ κινήτρων μάθησης και σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας. Εξετάστηκαν περαιτέρω οι συσχετίσεις των υποκλιμάκων των κινήτρων μάθησης με τη σχολική αυτοαποτελεσματικότητα και φαίνεται πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας «Προσανατολισμός στην μάθηση» και σχολική αυτοαποτελεσματικότητα και μεταξύ «Προσανατολισμός στην επίδοση» και σχολική αυτοαποτελεσματικότητα.

Τέλος, εξετάστηκε και αναδείχθηκε ο σημαντικός διαμεσολαβητικός ρόλος της υποκλίμακας «Προσανατολισμός στην μάθηση» μεταξύ των κλιμάκων «Γονική απόρριψη» και «Σχολική Αυτοαποτελεσματικότητα».

### **Λέξεις κλειδιά**

γονική αποδοχή-απόρριψη, ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, κίνητρα μάθησης

## Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between parental acceptance-rejection, learning motivation and academic self-efficacy of Secondary students, as well as to investigate the possibility of mediating motivations for learning in the relationship between parental acceptance-rejection or self-denial or positive. For this purpose, Parental Acceptance / Rejection (PARQ-Child), Learning Incentive (My Attitudes Towards School and Learning) and School Self-Efficacy questionnaires were distributed to high school and high school students.

The research sample was 110 students aged 15 to 18 years. Correlation analyzes show a high correlation between school self-efficacy and motivation. Learning motivations do not seem to be significantly correlated with parental acceptance or parental rejection. For this reason, the correlations between the subscales of the Parental Acceptance-Rejection questionnaire for father and mother with the subscales of learning motivation were examined separately and it seems that there is a significant negative correlation between the subscales "indifference to mother" and "orientation". Parental acceptance also seems to have a significant positive correlation with school self-efficacy, while parental rejection has a high significant negative correlation with school self-efficacy. There seems to be a positive correlation between learning motivation and school self-efficacy. The correlations of the subscales of learning motivation with school self-efficacy were further examined and it seems that there is a positive correlation between the subscale "Learning Orientation" and school self-efficacy and between "Orientation to achievement". Finally, the important mediating role of the sub-scale "Orientation in learning" between the scales "Parental rejection" and "School Self-efficacy" was examined and highlighted.

Πίνακας περιεχομένων	
Περίληψη.....	3
Λέξεις κλειδιά .....	4
Abstract .....	5
Πίνακας περιεχομένων .....	6
Μέρος Α΄- Θεωρητικό.....	9
1.Εισαγωγή.....	9
2. Θεωρητικό Πλαίσιο για την Γονική αποδοχή και απόρριψη .....	11
2.1. Γονική αποδοχή-απόρριψη .....	11
2.1.1.Οι αρχές της Θεωρίας Γονικής Αποδοχής – Απόρριψης .....	11
2.1.2.Αποσαφήνιση των όρων γονική αποδοχή, γονική απόρριψη .....	11
2.1.3.Οι επιμέρους θεωρίες της Γονικής αποδοχής-απόρριψης .....	12
2.1.3.1.Η υποθεωρία της προσωπικότητας.....	12
2.1.3.2. Η υποθεωρία της αντιμετώπισης .....	13
2.1.3.3.Η υποθεωρία των κοινωνικοπολιτισμικών συστημάτων .....	13
2.1.4.Οι διαστάσεις της γονικής αποδοχής - απόρριψης.....	13
2.1.5.Συνέπειες της γονικής απόρριψης στην ανάπτυξη των παιδιών.....	14
2.2. Εισαγωγή στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας.....	14
2.2.1. Η θεωρία του Rotter .....	15
2.2.2.Αυτοαποτελεσματικότητα κατά Bandura .....	15
2.2.3. Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας.....	16
2.2.4. Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας.....	17
2.3. Κίνητρα για μάθηση.....	18
2.3.1.Ορισμός των κινήτρων.....	18
2.3.2.Τα κίνητρα των μαθητών.....	19
2.3.3. Θεωρίες κινήτρων .....	19
2.3.3.1.Συμπεριφορικές θεωρίες κινήτρων.....	19
2.3.3.1.1.Είδη κινήτρων σύμφωνα με τις συμπεριφορικές θεωρίες .....	20
2.3.3.1.2.Εφαρμογή συμπεριφορικών θεωριών για τα κίνητρα στην εκπαίδευση .....	20
2.3.3.2.Θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας- Βασικές αρχές .....	21
2.3.3.2.1. Εφαρμογή της θεωρίας αυτοαποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση .....	21
2.3.3.3.Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων .....	22
2.3.3.3.1.Ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών .....	22

2.3.3.3.2. Ατομικές διαφορές των μαθητών στον προσανατολισμό των στόχων επίτευξης .....	23
2.3.4. Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών.....	24
2.4. Ανασκόπηση ερευνών για τα κίνητρα στην εκπαίδευση.....	24
2.4.1. Έρευνες για τα κίνητρα μάθησης έναντι των κινήτρων επίδοσης.....	24
2.4.2. Έρευνες για το κίνητρο επίτευξης .....	26
2.4.3. Έρευνες για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα.....	27
2.4.4. Έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στα κίνητρα .....	27
Μέρος Β' - Ερευνητικό .....	30
3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	30
3.1.Κριτική ερευνών σχετικών με τα κίνητρα στην εκπαίδευση.....	30
3.2. Ερευνητικά ερωτήματα .....	30
3.3. Στόχος της έρευνας.....	31
3.4. Τα εργαλεία μέτρησης.....	32
3.4.1. Περιγραφή του Ερωτηματολογίου Μέτρησης της Αντίληψης Γονικής Αποδοχής-Απόρριψης.....	32
3.4.2. Περιγραφή του Ερωτηματολογίου Μέτρησης Στάσεων Απέναντι στο Σχολείο και τη Μάθηση .....	33
3.4.3. Περιγραφή του Ερωτηματολογίου Σχολικής Αυτοαποτελεσματικότητας.....	34
3.5. Δείγμα της έρευνας .....	35
3.6. Περιγραφή του δείγματος.....	36
3.7. Η μεθοδολογία της ανάλυσης .....	40
4. Αποτελέσματα .....	42
4.1. Ανάλυση Δεδομένων με Περιγραφική Στατιστική .....	42
4.1.1.Γονική Αποδοχή-απόρριψη .....	42
4.1.2. Κίνητρα Μάθησης.....	46
4.1.3. Σχολική Αυτοαποτελεσματικότητα .....	49
4.2. Συσχετίσεις Μεταβλητών .....	51
4.2.1. Γονική Αποδοχή-απόρριψη και Κίνητρα μάθησης .....	51
4.3. Κλίμακα Γονική αποδοχή-απόρριψη και Σχολική Αυτοαποτελεσματικότητα.....	54
4.4. Αυτοαποτελεσματικότητα και Κίνητρα μάθησης .....	55
4.5.Μοντέλο Διαμεσολάβησης .....	57
5. Συμπεράσματα .....	60

<b>5.1. Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων .....</b>	<b>60</b>
<b>5.2. Τα αποτελέσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα .....</b>	<b>61</b>
<b>5.3. Η πρακτική αξία των αποτελεσμάτων.....</b>	<b>65</b>
<b>5.4.Αδυναμίες της έρευνας.....</b>	<b>68</b>
<b>5.5. Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση .....</b>	<b>68</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>69</b>
<b>Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία .....</b>	<b>69</b>
<b>Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....</b>	<b>76</b>
<b>Παράρτημα Α.....</b>	<b>78</b>
<b>Παράρτημα Β.....</b>	<b>82</b>
<b>Παράρτημα Γ .....</b>	<b>85</b>
<b>Παράρτημα Δ.....</b>	<b>87</b>
<b>Παράρτημα Ε.....</b>	<b>88</b>

## Μέρος Α΄ - Θεωρητικό

### 1.Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, που η εκπαίδευση αλλάζει, τόσο λόγω των ηλεκτρονικών μέσων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές όσο και των όλο και μεγαλύτερων ακαδημαϊκών απαιτήσεων, κρίνεται ακόμη πιο σημαντικό να διερευνώνται οι παράγοντες που επιδρούν τόσο στα κίνητρα και στην επίδραση των μαθητών, όσο και στο αίσθημα τους να αισθάνονται σίγουροι και αποτελεσματικοί. Αναλυτικότερα, και βάσει της ήδη υπάρχουσας βιβλιογραφίας, αποτελεί πραγματικότητα το γεγονός ότι τα παραπάνω φαίνεται να επηρεάζονται επιπλέον από τη στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά και συγκεκριμένα από την αντιλαμβανόμενη γονική αποδοχή ή απόρριψη από τους μαθητές.

Συγκεκριμένα, η γονική εμπλοκή φαίνεται να έχει θετική συσχέτιση με την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα (Adimora, Onyishi & Helen, 2019· Zhou, Liu & Guo, 2018). Οι έφηβοι που αντιλαμβάνονται τους γονείς τους ως λιγότερο απορριπτικούς, αναφέρουν υψηλότερους στόχους μάθησης. Αντίθετα, όταν οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τους γονείς ως απορριπτικούς, φαίνεται αυτό να οδηγεί σταδιακά σε μείωση των εσωτερικών κινήτρων, λόγω της μείωσης των στόχων μάθησης (Diaconu - Gherasim, Brumariu & Hurley, 2020).

Ενώ έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικά με την αλληλεπίδραση γονικής αποδοχής-απόρριψης και κινήτρων μάθησης, γονικής αποδοχής-απόρριψης και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και κινήτρων μάθησης και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, δεν υπάρχουν έρευνα, τουλάχιστον σε ελλαδικό επίπεδο, σχετικά με την αλληλεπίδραση των τριών παραπάνω μεταβλητών μαζί.

Ο στόχος αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της γονικής αποδοχής-απόρριψης, των κινήτρων μάθησης και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, καθώς και το εάν η δεύτερη θα μπορούσε να αποτελεί διαμεσολαβητικό παράγοντα ανάμεσα στην πρώτη και την τρίτη. Στη

συγκεκριμένη έρευνα οι παραπάνω μεταβλητές θα μετρηθούν μέσω των απαντήσεων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τρεις διαφορετικές κλίμακες.

Η παρούσα έρευνα θα ενισχύσει και θα διευρύνει τα αποτελέσματα προγενέστερων, σχετικών μελετών που έχουν γίνει διεθνώς και θα αποτελέσει συμβολή στην εκπαιδευτική κοινότητα, μια και ελάχιστες παρόμοιες έρευνες έχουν γίνει στο παρελθόν στην Ελλάδα.

Σε αυτή την εργασία αναπτύσσονται και αποσαφηνίζονται οι βασικές έννοιες και οι διαστάσεις της γονικής αποδοχής και απόρριψης, καθώς και κάποιες επιμέρους θεωρίες αυτών. Ακόμη, παρουσιάζονται κάποιες συνέπειες της γονικής απόρριψης στην ανάπτυξη των παιδιών.

Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι τα παιδιά μπορεί να εμφανίσουν όχι μόνο κοινωνικές αλλά και συναισθηματικές δυσκολίες, όταν δεν αισθάνονται αποδοχή από τον γονέα (Dwairy, 2010 Giotsa & Touloumakos, 2014· Rohner & Khaleque, 2010). Επιπλέον, αναπτύσσονται οι έννοιες της σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας και των κινήτρων μάθησης, καθώς και θεωρίες γύρω από αυτές.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ερευνητικά ευρήματα σχετικών παλαιότερων ερευνών από την ελληνική, αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία. Ακολουθεί η μεθοδολογική προσέγγιση στην οποία αναλύονται οι μεταβλητές της έρευνας, το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία μέτρησης της γονικής αποδοχής-απόρριψης, της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και των κινήτρων για μάθηση και η μεθοδολογία της ανάλυσης. Ακολούθως, περιγράφονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση και τα αποτελέσματα από την περιγραφική στατιστική, τους συντελεστές συσχέτισης των μεταβλητών της έρευνας και του μοντέλου διαμεσολάβησης. Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την ανάδειξη της πρακτικής αξίας των συμπερασμάτων και με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## 2. Θεωρητικό Πλαίσιο για την Γονική αποδοχή και απόρριψη

### 2.1. Γονική αποδοχή-απόρριψη

#### 2.1.1.Οι αρχές της Θεωρίας Γονικής Αποδοχής – Απόρριψης

Η Θεωρία της Γονικής Αποδοχής - Απόρριψης (PAR Theory) αναπτύχθηκε από τον Rohner R. ο οποίος τη θεωρεί ως «...αποδεδειγμένη θεωρία κοινωνικοποίησης και δια βίου ανάπτυξης» (Rohner & Khaleque, 2005:4). Η Θεωρία της Γονικής Αποδοχής - Απόρριψης διερευνά την πιθανή σύνδεση της γονικής συμπεριφοράς με την ψυχοκοινωνική υγεία του ατόμου (Giotsa & Touloumakos, 2014).

Σύμφωνα με τη θεωρία ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν την έμφυτη ανάγκη να παίρνουν αγάπη, στοργή και φροντίδα από τους σημαντικούς άλλους γι αυτούς (Rohner & Khaleque, 2010). Έτσι, με βάση την έμφυτη αυτή ανάγκη, η ψυχολογική προσαρμογή επηρεάζεται, από την πεποίθηση ότι είναι αποδεκτό το άτομο από τους γονείς (Rohner, Khaleque & Cornoyer, 2005).

Η γονική αποδοχή και το αντίθετό της η γονική απόρριψη αποτελούν δύο πόλους όπου το άτομο τοποθετεί τον εαυτό του ανάλογα με την αποδοχή που έχει βιώσει στην παιδική ηλικία (Rohner, 2004).

#### 2.1.2.Αποσαφήνιση των όρων γονική αποδοχή, γονική απόρριψη

Το συναίσθημα και η στοργή που δέχεται το παιδί, λέγεται «διάσταση της συναισθηματικής ζεστασιάς» (Rohner, 2017). Στο ένα άκρο βρίσκεται η γονική αποδοχή και στο άλλο η γονική απόρριψη. Ο όρος συναισθηματική ζεστασιά περιγράφει την συναισθηματική σχέση, το ρόλο των γονέων, την ανταπόκριση στο παιδί, καθώς και την ολότητα των συναισθημάτων.

Η γονική αποδοχή περιλαμβάνει την ζεστασιά των γονέων, καθώς και μια πληθώρα ευχάριστων συναισθημάτων, όπως η τρυφερότητα, η φροντίδα, το ενδιαφέρον, η στοργή, η υποστήριξη και συνολικά η αγάπη που βιώνει το παιδί από τους γονείς. Επίσης για την σωματική εκδήλωση της αγάπης χρησιμοποιούν οι γονείς το φιλή, την αγκαλιά, το βλέμμα και το χαμόγελο και αντίστοιχα, για την λεκτική

έκφραση της αγάπης, χρησιμοποιούν οι γονείς τον έπαινο, τα ενθαρρυντικά σχόλια, και την επιβράβευση – θετικό ενισχυτή.

Η γονική απόρριψη χαρακτηρίζεται από την πλήρη απουσία ή την έλλειψη αγάπης. Η γονική απόρριψη αποτελείται από τέσσερα στοιχεία.

- Την ψυχρότητα ή την έλλειψη στοργής από τους γονείς προς τα παιδιά η οποία συνδέεται με την απόρριψη και αφορά την ψυχολογική διάσταση που τους τοποθετεί ως απαθείς και αδιάφορους απέναντι στα παιδιά.
- Την εχθρότητα των γονέων, η οποία αντανάκλαται σε αρνητικό συναίσθημα του θυμού, το οποίο οδηγεί σε λεκτική απόρριψη, με βρισιές, ειρωνεία και άσχημα λόγια, είτε σε άσκηση σωματικής βίας.
- Την αδιαφορία των γονέων, η οποία εκφράζεται με την απουσία ενδιαφέροντος για το παιδί, την παραμέληση σε ψυχολογικό και σε σωματικό επίπεδο.
- Την αδιαφοροποίητη απόρριψη, η οποία σχετίζεται με την αίσθηση του παιδιού ότι οι γονείς δεν το αγαπούν και δεν το καταλαβαίνουν, χωρίς ωστόσο να υπάρχουν εμφανή σημάδια απόρριψης (Khaleque & Rohner, 2002b· Khaleque & Rohner, 2012· Rohner, 2017).

### **2.1.3.Οι επιμέρους θεωρίες της Γονικής αποδοχής-απόρριψης**

#### **2.1.3.1.Η υποθεωρία της προσωπικότητας**

Η υποθεωρία της προσωπικότητας μας δίνει απαντήσεις σε σχέση με τον βαθμό στον οποίο η αποδοχή και η απόρριψη επηρεάζει την προσωπικότητά του παιδιού, καθώς και την ψυχολογική του προσαρμογή.

Η υποθεωρία υποστηρίζει ότι το άτομο διαθέτει μία έμφυτη ψυχική ανάγκη να συνδέεται και να αλληλοεπιδρά ευχάριστα με το άμεσο οικείο περιβάλλον του. Όταν το παιδί βιώνει απόρριψη από τους γονείς, έχει περισσότερα προβλήματα ψυχολογικής προσαρμογής συγκριτικά με κάποιο παιδί το οποίο το αποδέχονται.

Οι συνέπειες της γονικής απόρριψης οργανώνονται σε επτά «προδιαθέσεις προσωπικότητας», βάσει του βαθμού, της σταθερότητας και της χρονικής περιόδου που εμφανίζεται η απόρριψη ως εξής: εχθρότητα και επιθετικότητα, εξάρτηση ή αμυντική ανεξαρτησία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή αυτεπάρκεια, αδυναμία

συναισθηματικής ανταπόκρισης, συναισθηματική αστάθεια και αρνητική κοσμοαντίληψη (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2005). Οι Rohner και Khaleque (2010) υποστήριξαν ότι οι *νοητικές αναπαραστάσεις* του ατόμου, στηρίζονται στις αντιλήψεις, στις στάσεις καθώς και σε άλλους τομείς της προσωπικότητάς του.

### **2.1.3.2. Η υποθεωρία της αντιμετώπισης**

Σε σχέση με τη ψυχολογική προσαρμογή, η γονική αποδοχή ή απόρριψη δεν θεωρείται σε όλες τις περιπτώσεις καλή προσαρμογή. (Varan, Rohner & Eryuksel, 2008). Σύμφωνα με την υποθεωρία της αντιμετώπισης τα παιδιά τα οποία έχουν βιώσει απόρριψη και έχουν καλή ψυχολογική προσαρμογή, ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες,

- άτομα με καλή ψυχική υγεία και θετική εικόνα εαυτού και
- άτομα με επαγγελματικές επιδόσεις και χαμηλή ψυχική υγεία λόγω της απόρριψης (Rohner, 2017).

### **2.1.3.3. Η υποθεωρία των κοινωνικοπολιτισμικών συστημάτων**

Η κοινωνική συνείδηση, η ιδεολογία, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των μελών μιας κοινωνίας, επηρεάζουν την τάση των γονέων να αποδέχονται ή να απορρίπτουν τα παιδιά. Η υποθεωρία των κοινωνικοπολιτισμικών συστημάτων αναζητά τα αίτια της γονικής αποδοχής ή απόρριψης και τα συσχετίζει με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Το αποτέλεσμα είναι ότι τα παιδιά που ζούνε σε κοινωνικά πρότυπα με απορριπτική στάση, εδραιώνουν αρνητικές και εχθρικές πεποιθήσεις για τον κόσμο. Αντίθετα, τα παιδιά μέλη των κοινωνιών οι οποίες διακατέχονται από άνευ όρων αποδοχή, εξερευνούν τον κόσμο, για τον οποίο σκέφτονται θετικά και εκδηλώνουν ευχάριστα συναίσθημα. (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2003)

### **2.1.4. Οι διαστάσεις της γονικής αποδοχής - απόρριψης**

Ο Rohner (2013) κατέληξε στο ότι όλα τα άτομα τείνουν να οργανώνουν τις αντιλήψεις τους για τη γονική αποδοχή ή απόρριψη, σε τέσσερις κατηγορίες οι οποίες περιλαμβάνουν:

- α) τη ζεστασιά ή την ψυχρότητα,
- β) την εχθρότητα ή την επιθετικότητα,
- γ) την αδιαφορία ή την παραμέληση και

δ) την απόρριψη (Carrasco & Rohner, 2013· Rohner & Khaleque, 2010).

Η πρώτη διάσταση της ζεστασιάς αναφέρεται στις σωματικές και λεκτικές εκφράσεις αγάπης προς τα παιδιά.

Η δεύτερη διάσταση, η εχθρότητα ή επιθετικότητα των γονέων αφορά σε συναισθήματα θυμού τα οποία εκφράζονται μέσω σωματικών ή λεκτικών εκδηλώσεων προς τα παιδιά (Campo & Rohner, 1992· Rohner, 2004).

Στην τρίτη διάσταση την αδιαφορία αναφέρονται οι στάσεις των γονέων ως παρατηρούμενες συμπεριφορές (Rohner & Rohner, 1980).

Τέλος, η απόρριψη αναφέρεται στην πεποίθηση του παιδιού ότι τόσο οι γονείς όσο και οι σημαντικοί άλλοι δεν ενδιαφέρονται γι' αυτό (Rohner & Khaleque, 2005).

### **2.1.5.Συνέπειες της γονικής απόρριψης στην ανάπτυξη των παιδιών**

Όταν η ανάγκη του παιδιού για αποδοχή δεν ικανοποιείται, τότε μπορεί να αναπτύξει γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες, (Dwairy, 2010). Τα παιδιά σε συναισθηματικό επίπεδο, εμφανίζουν εχθρότητα και επιθετικότητα, παθητική επιθετικότητα και προβλήματα διαχείρισης θυμού. (Carrasco & Rohner, 2013· Khaleque & Rohner, 2002), Η γονική απόρριψη έχει συνδεθεί με προβλήματα, όπως η κατάθλιψη και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Giotsa & Touloumakos, 2014· Rohner & Khaleque, 2010).

Έτσι τα παιδιά, μπορεί να απομονώνονται συναισθηματικά, να ανταποκρίνονται ελάχιστα στις συναισθηματικές εκφράσεις των άλλων και γενικά να είναι λιγότερο ικανά ή πρόθυμα να εκφράσουν θετικά συναισθήματα αποδοχής προς τους άλλους (Khaleque & Rohner, 2002).

## **2.2. Εισαγωγή στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας**

Η αυτοαποτελεσματικότητα συναντάται με τον όρο perceived self - efficacy, «αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα», δηλαδή η αντίληψη του ίδιου του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του ή ως self – efficacy beliefs, «πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα», δηλαδή το τι πιστεύει το κάθε άτομο ως προς την αποτελεσματικότητά του.

Ως έννοια χαρακτηρίζεται από την ατομική αντίληψη του ατόμου, η οποία με τον

τρόπο αξιολόγησής της, αν ανταποκρίνεται ή όχι στην πραγματική εικόνα του ατόμου και παρακινεί το άτομο και βασίζεται στην αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του (Tschannen – Moran & Hoy, 2007).

### **2.2.1. Η θεωρία του Rotter**

Ο Rotter υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζεται από το κοινωνικό πλαίσιο και από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η θεωρία του δεν εστιάζει στην προσωπική διάσταση αλλά παρουσιάζει ένα γενικότερο χαρακτήρα και παρουσιάζει ίδιες εννοιολογικές μεταφορές, θέτοντας το θεμέλιο της ανάπτυξης της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας από τον Bandura.

Ο Rotter διατύπωσε την θεωρία της έδρας ελέγχου - locus of control. Η έδρα ελέγχου είναι η πεποίθηση του ατόμου για την προσδοκία του ελέγχου ενίσχυσης στη ζωή και εκφράζει το πόσο το επιθυμητό αποτέλεσμα μπορεί να προκύψει από τον έλεγχο του κάθε ατόμου. (Fives, 2003).

Ο Rotter όρισε τέσσερα στοιχεία με καθοριστικό ρόλο στην θεωρία της κοινωνικής μάθησης, το δυναμικό της συμπεριφοράς του ατόμου, την αξία ενίσχυσης, το προσδόκιμο και την γενικότερη ψυχολογική κατάσταση.

Η έδρα ελέγχου αποτελεί μια αιτιώδη σχέση πράξης και έκβασης από την ανθρώπινη δράση. Η θεωρία του Rotter, βοήθησε στην αποσαφήνιση της εννοιολογικής κατασκευής της αυτοαποτελεσματικότητας (Godard, Hoy & Hoy, 2000).

### **2.2.2. Αυτοαποτελεσματικότητα κατά Bandura**

Ο Bandura είναι γνωστός ως εισηγητής της κοινωνικογνωστικής θεωρίας και της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας. Εστίασε την προσοχή του στο ρόλο που έχει η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην ανθρώπινη λειτουργία.

*Ο Bandura στον ορισμό της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρει ότι είναι «η πίστη στις ικανότητες του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία των δράσεων που απαιτούνται για την παραγωγή επιτευγμάτων»* (Bandura, 1977, σελ. 193).

Έτσι αυτοαποτελεσματικότητα ή αυτεπάρκεια (self - efficacy) κατά Bandura, είναι η υποκειμενική εκτίμηση, οι προσωπικές πεποιθήσεις ενός ατόμου ως προς τις

δεξιότητες που διαθέτει για να εκτελέσει με επιτυχία την εργασία με την οποία ασχολείται (Bandura, 1997).

Υποστηρίζει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται από το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται την επιτυχία του και όχι από την επιτυχή έκβαση της.

Οι πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας στο κάθε άτομο, αποτελούν διαδικασία η οποία μεταβάλλεται, με βάση ανάλογες πληροφορίες όπως:

- οι προσωπικές εμπειρίες και επιδόσεις,
- η μάθηση από κοινωνικά πρότυπα,
- η κοινωνική πειθώ και
- η σωματική και συναισθηματική κατάσταση του κάθε ατόμου (Bandura, 1986, 1995, 1997; Betz, 2000; Lent & Hackett, 1987; Κάντας & Χαντζή, 1991).

Οι ανάλογες αυτές πληροφορίες αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν το άτομο ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα.

Η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα οδηγεί στη βίωση στρεσογόνων καταστάσεων. Το άτομο ενδέχεται να αναπτύξει άμυνες, αίσθημα αποτυχίας, απροθυμία για διερεύνηση σε βάθος και χαμηλούς στόχους στη ζωή.

### **2.2.3. Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας**

Όπως είδαμε κατά τον Bandura (1982), οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρονται σε αξιολογήσεις του ατόμου για το πόσο καλά αντιμετωπίζει το μέλλον.

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας είναι οι πεποιθήσεις του ατόμου για το τι είναι ικανό να καταφέρει ως ενεργό ον, ικανό για αυτοέλεγχο, αυτοοργάνωση, στοχοθεσία και αυτοπροσδιορισμό μέσω της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας (Klassen & Usher, 2010).

Το άτομο πριν δράσει αξιολογεί τι μπορεί να επιτύχει και αξιολογεί τα αποτελέσματα της προσπάθειας ή τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς του. Το αποτέλεσμα λειτουργεί ως ανατροφοδότηση για το μέλλον. Προσωπικοί παράγοντες, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, επαναπροσδιορίζονται και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της μελλοντικής συμπεριφοράς του ατόμου (Πητσιάβα, 2014).

Η ύπαρξη της προσδοκίας αποτελέσματος δεν συνεπάγεται την ύπαρξη των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας (Καραδήμας, 2003).

#### **2.2.4. Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας**

Όπως είδαμε στη θεωρία του Bandura (1992), οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας σχηματίζονται υπό την επίδραση τεσσάρων πηγών προσωπικών εμπειριών και επιδόσεων οι οποίες είναι η μάθηση μέσω προτύπου, η λεκτική πειθώ και η σωματική και συναισθηματική διέγερση.

Οι Bandura (1986, 1994, 1995, 1997), Δήμου (2002), Καλαντζή-Αζίζι (2002), Μητσοπούλου & Αντωνίου (2014) ασχολήθηκαν με τη μελέτη και την περιγραφή των τεσσάρων αυτών πηγών.

Οι εμπειρίες αποτελούν σημαντική πηγή διότι βασίζονται σε βιώματα. Οι εμπειρίες του ατόμου μπορούν να δημιουργήσουν μία ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας. Όταν το άτομο έχει επαναλάβει ένα έργο αρκετές φορές, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αυξάνονται. Αν, αντιθέτως, έχει αποτύχει πολλές φορές σε κάτι, τότε θεωρεί τον εαυτό του ανίκανο να το επιτύχει και εξασθενούν οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997).

Η μάθηση μέσω προτύπου αναφέρεται στις έμμεσες εμπειρίες, δηλαδή όταν οι προσδοκίες μας δεν έχουν σχηματιστεί από προσωπικά βιώματα αλλά από εμπειρίες τρίτων ατόμων, τα οποία λειτουργούν ως κοινωνικά πρότυπα. Μέσα από την κοινωνική σύγκριση το άτομο συγκεντρώνει τις απαραίτητες πληροφορίες για την αυτοαξιολόγηση του (Bandura, 1982).

Στη λεκτική πειθώ συγκαταλέγονται όλα τα λεκτικά σχήματα, η παρότρυνση, οι ιστορίες ή οι μύθοι που μεταφέρουν οι άλλοι και επηρεάζουν τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, αφού τις διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό.

Σε σχέση με τις υπόλοιπες πηγές, η λεκτική πειθώ έχει περιορισμένη δύναμη επιρροής. Όμως, μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας και κατ' επέκταση σε επιτυχημένες επιδόσεις, όταν κινείται εντός ρεαλιστικών ορίων.

Η συναισθηματική διέγερση επηρεάζει τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, όταν το άτομο βιώνει απειλητικές καταστάσεις.

Η ικανότητα στάθμισης και συνδυασμού των πληροφοριών επηρεάζει τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και δρα είτε ενισχυτικά είτε αποδυναμωτικά.

## 2.3. Κίνητρα για μάθηση

### 2.3.1.Ορισμός των κινήτρων

Ως κινητοποίηση (*motivation*) ονομάζεται η διαδικασία κατά την οποία υποκινείται και υποστηρίζεται δραστηριότητα η οποία κατευθύνεται προς έναν στόχο (Schunk, Pintrich & Meece, 2002). Ως διαδικασία, η κινητοποίηση είναι παρατηρήσιμη. Περιλαμβάνει στόχους, που δίνουν το έναυσμα για δράση και για κατεύθυνση της δράσης και απαιτεί σωματική ή νοητική δραστηριότητα, που περιλαμβάνει αντίστοιχα μορφές δράσης και γνωστικές ενέργειες. Εμπεριέχει δέσμευση, επιδίωξη μακροχρόνιων στόχων, προσδιορισμό των τρόπων αντίδρασης σε δυσκολίες και εμπόδια, αποδόσεις αιτίων και βίωση συναισθημάτων.

Στα ελληνικά, ο όρος αποδίδεται ως κίνητρα (Ευκλείδη, Κάντας & Λεονταρή, 2002).

Ο Hannula (2006) ορίζει τα κίνητρα ως την προσδοκία για καθοδήγηση της συμπεριφοράς, η οποία οικοδομείται όχι μόνο από τα συναισθήματα αλλά και στο υποσυνείδητο.

Κίνητρο είναι ό,τι ωθεί το άτομο σε δράση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Πρόκειται για ένα πολύπλοκο κομμάτι της ανθρώπινης συμπεριφοράς, που επηρεάζει τις επιλογές των ατόμων σχετικά με το πόσο χρόνο θα αφιερώσουν σε κάθε καθήκον που αναλαμβάνουν, το πόση ενέργεια θα καταβάλλουν, το πώς σκέφτονται και αισθάνονται για τα καθήκοντά τους και το πόσο χρονικό διάστημα θα παραμείνουν σταθεροί σε αυτά (Urdan & Schoenfelder, 2006).

Τα κίνητρα ωθούν το άτομο εσωτερικά ή εξωτερικά. Μπορεί να έχουν εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς (ένστικτα, ορμές, σκοποί, επιθυμίες ή προθέσεις, συναισθήματα, διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις), όσο και εξωτερικές (αμοιβές, θέλγητρα ή φόβητρα ή απωθητικοί ερεθισμοί). Μπορεί να είναι εγγενή (έχουν κληρονομική βάση) ή επίκτητα (αποκτιούνται μέσα από διαδικασίες μάθησης και αλληλεπίδρασης). Μπορεί να είναι φυσιολογικά (εξυπηρετούν τη λειτουργία του οργανισμού και τη σωματική ομοιόσταση), βιολογικά (εξυπηρετούν την επιβίωση, τη συντήρηση και την αναπαραγωγή του ατόμου και του είδους), ψυχολογικά (θυμικό, προσωπικότητα, συναλλαγές του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον) (Deci, Benware & Landy, 2006 · Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Δύο κοινωνικές-γνωστικές θεωρίες των κινήτρων που, σύμφωνα με τον Bandura

(1986, 1988), εστιάζουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ποικιλίας ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών και επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας, είναι η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων και η θεωρία της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας.

### **2.3.2. Τα κίνητρα των μαθητών**

Στο επίπεδο του σχολείου, ο όρος κίνητρο αναφέρεται στη διάθεση, την επιμονή και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές κατά την ενασχόλησή τους με ένα έργο, προκειμένου να φτάσουν σε επιθυμητό αποτέλεσμα (Wolters & Rosenthal, 2000).

Ο ρόλος των κινήτρων στη μάθηση είναι σημαντικός. Τα κίνητρα μπορούν να επηρεάσουν τι, πότε και πώς μαθαίνουμε (Schunk, 2010). Οι μαθητές που κινητοποιούνται προς τη μάθηση ενός διδακτικού αντικειμένου επιδίδονται σε δραστηριότητες που βελτιώνουν τη μάθηση και εμπλέκονται σε δραστηριότητες που πιστεύουν ότι θα τους βοηθήσουν να μάθουν, όπως το να προσέχουν την ώρα του μαθήματος, να οργανώνουν νοητικά το διδακτικό υλικό και να το επαναλαμβάνουν μέχρι να το μάθουν, να κρατούν σημειώσεις για να διευκολύνουν τη μελέτη τους, να ελέγχουν το επίπεδο κατανόησης του υλικού και να ζητούν βοήθεια, όταν δεν το κατανοούν (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992). Αντίθετα, οι μαθητές που δεν κινητοποιούνται προς τη μάθηση, δεν προσπαθούν συστηματικά να μάθουν. Συνήθως η μάθηση τους καθίσταται ελλιπής, γιατί δεν προσέχουν στη διάρκεια του μαθήματος, δεν οργανώνουν και δεν επαναλαμβάνουν το υλικό τους, δεν κρατούν σημειώσεις, δεν παρακολουθούν το επίπεδο κατανόησής τους και δε ζητούν βοήθεια, όταν δεν κατανοούν το υλικό (Schunk, Pintrich & Meece, 2002).

### **2.3.3. Θεωρίες κινήτρων**

#### **2.3.3.1. Συμπεριφορικές θεωρίες κινήτρων**

Οι συμπεριφορικές θεωρίες δίνουν έμφαση στην επίδραση του περιβάλλοντος και των ερεθισμάτων που δέχεται το άτομο, τα οποία είναι αρκετά για να καθοδηγήσουν την ανάπτυξη του ατόμου σε όλους τους τομείς. Ο Watson (1913) έδωσε έμφαση στη συμπεριφορά διότι υποστήριξε πως είναι η μόνη παρατηρήσιμη μεταβλητή

ψυχολογικής έρευνας (Slavin, 2002).

### **2.3.3.1.1.Είδη κινήτρων σύμφωνα με τις συμπεριφορικές θεωρίες**

Μια απ' τις βασικές διακρίσεις των κινήτρων είναι αυτή σε εσωτερικά και εξωτερικά και δηλώνει το σημείο εκκίνησης των κινήτρων, το αν δηλαδή η ώθηση δίνεται απ' το εσωτερικό του ατόμου ή από εξωτερικούς παράγοντες. Το άτομο θεωρείται εσωτερικά κινητοποιημένο να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα αν το κάνει επειδή η δραστηριότητα από μόνη της είναι αξιόλογη.

Το άτομο είναι εξωτερικά κινητοποιημένο αν υιοθετεί μια συμπεριφορά με σκοπό να επιτύχει κάποια εξωτερική αμοιβή. Σε αυτή την περίπτωση η τοποθεσία της αιτιότητας εντοπίζεται εξωτερικά του ατόμου (Deci, Benware & Landy, 2006).

Τα εξωτερικά κίνητρα έχουν άμεση σχέση με την ενίσχυση. Η ελάττωση ή απόσυρση εξωτερικής ενίσχυσης μειώνει τη σχετική αντίδραση.

### **2.3.3.1.2.Εφαρμογή συμπεριφορικών θεωριών για τα κίνητρα στην εκπαίδευση**

Η θεωρία βρίσκει άμεση εφαρμογή σε εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται και σήμερα. Η τιμωρία, ως αρνητική ενίσχυση, δεν αποσβένει μια αντίδραση, αλλά την καταστέλλει. Μπορεί να έχει κατασταλτικά αποτελέσματα μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα, αν πληρούνται κάποιοι όροι. Απ' την άλλη, οι προσδοκίες των μαθητών για αμοιβές καθορίζουν την κινητοποιητική αξία της συγκεκριμένης αμοιβής (Slavin, 2002).

Στη βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί στοιχεία σχετικά με τη χρήση των αμοιβών ως θετικό ενισχυτή μάθησης και πόσο μπορεί να επηρεάζουν την ισχύ των εσωτερικών κινήτρων ή να την υπονομεύουν. Κάποια στοιχεία δείχνουν πως η χρήση αμοιβών φαίνεται να αυξάνει τα εσωτερικά κίνητρα. Κυρίως όταν οι αμοιβές εξαρτώνται απ' την ποιότητα απόδοσης και όχι απ' την απλή συμμετοχή σε κάποια δραστηριότητα, όταν οι αμοιβές θεωρούνται ως αναγνώριση ικανότητας, όταν το έργο δεν είναι πολύ ενδιαφέρον, όταν οι αμοιβές είναι κοινωνικές και όχι υλικές (Deci, Benware & Landy, 2006).

Εκτός απ' την επιλογή των αμοιβών για την ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών υπάρχουν κάποιες πρακτικές που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί όπως διέγερση ενδιαφέροντος, συντήρηση περιέργειας, χρήση ποικίλων ενδιαφερουσών μεθόδων παρουσίασης, υποβοήθηση μαθητών θέσπισης προσωπικών στόχων (Slavin, 2002).

Αρχές για παροχή εξωτερικών κινήτρων αποτελούν η έκφραση σαφών προσδοκιών, η παροχή σαφούς ανατροφοδότησης (πληροφορίες που λαμβάνει ένα άτομο σχετικά με τα αποτελέσματα των προσπαθειών του), η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης, η παροχή συχνής ανατροφοδότησης, η μείωση της αξίας και της διαθεσιμότητας των εξωτερικών κινήτρων (Slavin, 2002).

### **2.3.3.2. Θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας- Βασικές αρχές**

Η αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1977) δηλώνει την κρίση του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να επιδοθεί σε μια δραστηριότητα σ' ένα συγκεκριμένο επίπεδο επίδοσης. Αποτελεί την πίστη του ατόμου πως μπορεί να ανταπεξέλθει σε μια δραστηριότητα και σχετίζεται με συμπεριφορές επίτευξης, τις επιδόσεις επίτευξης, τα κίνητρα, την αυτοπεποίθηση και την επιλογή δραστηριοτήτων (Seifert, 2004).

Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις πεποιθήσεις κάποιου πως είναι ικανός να οργανώσει επιτυχώς και να εκτελέσει μια δράση η οποία απαιτεί την επίτευξη ενός επιθυμητού αποτελέσματος. Η σχολική - ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, αντιπροσωπεύει την αντικειμενική ικανότητα για επιτυχημένη επίδοση σε δεδομένες ακαδημαϊκές δραστηριότητες σε καθορισμένα επίπεδα (Bong & Hoeschele, 2002).

#### **2.3.3.2.1. Εφαρμογή της θεωρίας αυτοαποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση**

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως όταν οι μαθητές επιλέγουν θέματα που τους ενδιαφέρουν, επιμένουν και προσπαθούν περισσότερο. Η επικρατέστερη μέθοδος που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί είναι να σχεδιάζουν ενδιαφέροντα θέματα και έξυπνες δραστηριότητες για να κινητοποιήσουν τους μαθητές. Ωστόσο, το κίνητρο, συμπεριλαμβανομένης της αυτοαποτελεσματικότητας, είναι σύνθετο και πολυδιάστατο.

Αυτές οι συγκεκριμένες κρίσεις σχετικά με τις δραστηριότητες σχετίζονται πολύ περισσότερο με την ενεργή εμπλοκή του μαθητή στη δραστηριότητα (Walker, 2003).

Η αυτοαποτελεσματικότητα περιγράφει την αντίληψη ενός μαθητή για τις ικανότητες του να συμμετέχει και να είναι επιτυχημένος σε μια περίπτωση μάθησης. Μαθητές με θετική αυτοαποτελεσματικότητα νιώθουν πως ελέγχουν τη μάθηση τους και πιστεύουν ότι έχουν τη δύναμη να πετύχουν. Μαθητές με φτωχή αυτοαποτελεσματικότητα δεν νιώθουν πως έχουν τον έλεγχο και πιστεύουν ότι δεν θα πετύχουν. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την αυτοαποτελεσματικότητα και μετά να τους προσφέρουν κινητοποιητικές δραστηριότητες με νόημα οι οποίες θα αποδείξουν και θα αυξήσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών για τις ικανότητές τους (Cole, 2002).

Μαθητές που πιστεύουν στις δυνατότητες τους εμφανίζουν περισσότερο συμπεριφορές που υποστηρίζουν τη μάθηση, αντίθετα αυτοί που δεν πιστεύουν στις δυνατότητές τους έχουν προσανατολισμό στο εγώ και την επίδοση, και δεν μπορούν, επίσης να ελέγξουν παράγοντες που προκαλούν άγχος (Seifert, 2004).

Η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται, επίσης, με κινητοποιητικές αντιλήψεις, όπως ενδιαφέρον, αξία, χρησιμότητα, καθώς και θετική συναισθηματική αντίδραση. Αυτά τα χαρακτηριστικά της αυτοαποτελεσματικότητας δείχνουν την ύπαρξη μιας σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Έρευνες δείχνουν πως η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών αυξάνει το κίνητρο τους και προάγει τη μάθηση τους. Ωστόσο, η αποτελεσματική μάθηση δεν απαιτεί η αποτελεσματικότητα να είναι εξαιρετικά υψηλή, απλά να είναι αρκετά υψηλή ώστε να στηρίζει την εμπλοκή στις παρούσες και τις μελλοντικές δραστηριότητες.

### **2.3.3.3. Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων**

#### **2.3.3.3.1. Ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών**

Κεντρική θέση στη θεωρία των στόχων επίτευξης κατέχει ο τρόπος που οι μαθητές ορίζουν την επιτυχία, ο οποίος αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της συμπεριφοράς τους στην τάξη. Οι μαθητές που υιοθετούν στόχους μάθησης παρωθούνται να μάθουν, να κατανοήσουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους σε ένα ενδοατομικό πλαίσιο αναφοράς (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001), η γνωστική εμπλοκή, η συναισθηματική ευημερία (Kaplan, Middleton, Urdan & Midgley, 2002) και το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του μαθήματος (Harackiewicz,

Barron, Tauer, et al., 2000).

Οι έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που υιοθετούν στόχους μάθησης παρουσιάζουν θετική συμπεριφορά, όπως είναι η υψηλή αυτοπεποίθηση και τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, καθώς και θετική στάση προς τη μάθηση και θετικό συναίσθημα (Elliot & Moller, 2003 · Elliot et al., 2005 · Hulleman, Schragar, Bodmann, & Harackiewicz, 2010 · Kaplan & Maehr, 2007 · Pekrun, Elliot & Maier, 2006, 2009).

Βρέθηκε, επίσης, ότι οι στόχοι μάθησης συσχετίζονται με την επιμονή των μαθητών στις μαθηματικές δραστηριότητες, καθώς και με τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης στα μαθηματικά (Wolters, 2004).

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στους στόχους μάθησης και στην ακαδημαϊκή επίδοση, μερικές έρευνες βρήκαν θετική σχέση (Gonida et al., 2007· Pantziara & Philippou, 2006), ενώ άλλες έρευνες δεν εντόπισαν καμία σχέση (Cury et al., 2006). Πάντως, ο προσανατολισμός των στόχων στη μάθηση σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίτευξη (Linnenbrink – Garcia et al., 2008) και προβλέπει τους βαθμούς των μαθητών στο δημοτικό και στο γυμνάσιο (Patrick & Ryan, 2008· Wollters, 2004).

#### **2.3.3.3.2. Ατομικές διαφορές των μαθητών στον προσανατολισμό των στόχων επίτευξης**

Η έρευνα των στόχων επίτευξης των μαθητών έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ των φύλων σε ένα μεγάλο εύρος των στόχων επίτευξης. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερο προσανατολισμό στην επίδοση και ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στον προσανατολισμό στη βελτίωση. Μεταγενέστερες έρευνες διαπίστωσαν, επίσης, ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια ήταν περισσότερο προσανατολισμένα στη μάθηση (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001) και λιγότερο προσανατολισμένα στην επίδοση (Duchesne & Ratelle, 2010).

Έρευνες εξέτασαν, επίσης, αν ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης μεταξύ των δύο φύλων διαφοροποιείται σε διαφορετικά μαθήματα. Ειδικότερα, στο μάθημα των αγγλικών και των μαθηματικών βρέθηκε ότι τα αγόρια προσανατολίζονται στην επίδοση περισσότερο από τα κορίτσια (Rogers, Galloway, Armstrong, & Leo, 2001), ενώ στην παραγωγή γραπτού λόγου τα κορίτσια προσανατολίζονται περισσότερο στη μάθηση και τα αγόρια περισσότερο στην επίδοση (Pajares & Cheong, 2003). Σε πιο

πρόσφατη έρευνα (Koul, Roy & Lerdpornkulrat, 2012), τα κορίτσια υιοθέτησαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στόχων μάθησης και προσέγγισης της επίδοσης στο μάθημα της βιολογίας, ενώ τα αγόρια υιοθέτησαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στόχων μάθησης και προσέγγισης της επίδοσης στη φυσική αλλά και σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στόχων αποφυγής της επίδοσης τόσο στη βιολογία όσο και στη φυσική.

#### **2.3.4. Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών**

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών συσχετίζεται και με τα συναισθήματα των μαθητών. Οι μαθητές που έχουν υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας είναι περισσότερο πιθανό να βιώνουν θετικά συναισθήματα (Lent, et al., 2005), καθώς επίσης να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, να εφαρμόζουν στρατηγικές και να έχουν μεταγνώση σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές που δεν αισθάνονται αυτοδύναμοι. Οι μαθητές που δεν έχουν αυτοπεποίθηση ή θεωρούν τους εαυτούς τους ανίκανους είναι πιθανό να αποφεύγουν καθήκοντα που θεωρούν ότι αποτελούν πρόκληση ή είναι δύσκολα, θα σκέφτονται παθητικά, θα αποφεύγουν την προσπάθεια, θα εγείρουν αρνητικά συναισθήματα, θα μειώνουν την ποιότητα της απόδοσης και θα βιώνουν στρες, ενώ αυτοί που έχουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας θα σκέφτονται ενεργά, θα επιλέγουν προκλητικά καθήκοντα, θα επιμένουν στα καθήκοντά τους για περισσότερο καιρό, θα καταβάλουν προσπάθεια, θα εγείρουν θετικά συναισθήματα και θα πετυχαίνουν υψηλή επίδοση (Schunk, 1984). Επιπλέον, η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας κάνει τους μαθητές ικανούς να ασκούν τον έλεγχο πάνω σε στρεσογόνους παράγοντες που προκαλούν άγχος και παρουσιάζει μια αρνητική συσχέτιση γενικά με το άγχος και την αποφυγή της εργασίας (Pajares, 2007) και ειδικότερα με το άγχος εξέτασης στα μαθησιακά περιβάλλοντα (Nie, Lau & Liau, 2011).

### **2.4. Ανασκόπηση ερευνών για τα κίνητρα στην εκπαίδευση**

#### **2.4.1. Έρευνες για τα κίνητρα μάθησης έναντι των κινήτρων επίδοσης**

Κινητοποίηση (*motivation*) είναι η διαδικασία κατά την οποία υποκινείται και υποστηρίζεται μια δραστηριότητα που κατευθύνεται προς έναν στόχο (Schunk, Pintrich & Meece, 2002). Ως διαδικασία, η κινητοποίηση είναι παρατηρήσιμη, καθώς

εκδηλώνεται από τα άτομα μέσα από λεκτικές αναφορές (Bittner, Bruena & Rietzschel, 2016).

Επίσης, η κινητοποίηση περιλαμβάνει στόχους, που δίνουν το έναυσμα για δράση και για κατεύθυνση της δράσης και απαιτεί σωματική ή νοητική δραστηριότητα, που περιλαμβάνει αντίστοιχα μορφές δράσης και γνωστικές ενέργειες. Τέλος, εμπεριέχει δέσμευση, επιδίωξη μακροχρόνιων στόχων, προσδιορισμό των τρόπων αντίδρασης σε δυσκολίες και εμπόδια, αποδόσεις αιτίων και βίωση συναισθημάτων. Στα ελληνικά, ο όρος κινητοποίηση αποδίδεται ως κίνητρο (Ευκλείδη, Κάντας & Λεονταρή, 2002).

Το πεδίο των κινήτρων είναι ευρύ και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων το πώς αντιλαμβάνονται γονείς και οι εκπαιδευτικοί τα κίνητρα των μαθητών. Η λιγότερο μελετημένη, σχετικά με τα κίνητρα ηλικιακή ομάδα είναι αυτή των παιδιών σχολικής ηλικίας Fahim & Pishghadam, 2007).

Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά κάποιες έρευνες που έχουν γίνει στο χώρο των κινήτρων στην εκπαίδευση ώστε να γίνει κατανοητή η ποικιλία που συναντάται στις έρευνες αυτές, τι είδους ερωτήματα απασχολούν τους ερευνητές, πώς επιδιώκουν να τα απαντήσουν και σε τι συμπεράσματα καταλήγουν (Ferguson, Daniels & Jones, 2006).

Ο προσανατολισμός στη μάθηση έναντι της επίδοσης και η διαχρονικότητα του κινήτρου μάθησης έχουν ερευνηθεί στην σχολική ηλικία. Υπάρχουν δυο είδη κινήτρων, το ένα αφορά τον προσανατολισμό στη μάθηση και το άλλο τον προσανατολισμό στην επίδοση (Carnevale, Fujita, Han & Amit, 2015).

Οι Chang και Burns (2005) μελέτησαν αν τα προσανατολισμένα στη μάθηση παιδιά έχουν καλύτερες δεξιότητες προσοχής από τα αντίστοιχα παιδιά τα οποία είναι προσανατολισμένα στην επίδοση.

Σχετικά με το κίνητρο, βρέθηκαν μικρές αλλά σημαντικές διαφορές. Τα μεγάλα παιδιά ήταν προσανατολισμένα στη μάθηση, επέλεξαν προκλητικές δραστηριότητες και έδειχναν περισσότερη επιμονή. Επιπλέον, τα προσανατολισμένα στη μάθηση παιδιά διέφεραν απ' αυτά που ήταν στην επίδοση όσον αφορά τις δεξιότητες προσοχής (Cerasoli, Nicklin & Ford, 2014· Cole, 2002).

Το κίνητρο μάθησης βάσει τη Harter (1981) αποτελεί μια ψυχολογική δύναμη που κινητοποιεί το άτομο να προσπαθήσει ανεξάρτητα. Ανάλογες έρευνες δείχνουν πως το κίνητρο μάθησης δημιουργείται νωρίς στο άτομο και είναι σημαντικό στην γνωστική επίδοση (Cheng, Lau & Chan, 2014 · Gilmore, 2003).

Οι ερευνητές πιστεύουν ότι το κίνητρο μπορεί καλύτερα να δομηθεί ως μια

αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και τη δραστηριότητα. Η επιμονή εξαρτάται από παράγοντες όπως το ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα, το επίπεδο δυσκολίας και η προηγούμενη εμπειρία του παιδιού με αντίστοιχες δραστηριότητες. Εμφανίστηκαν διαφορές αναφορικά με το φύλο (Critchley & Garfinkel, 2017).

Στο επίπεδο της σχολικής τάξης, ο όρος κίνητρα αναφέρεται στη διάθεση, την επιμονή και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές κατά την ενασχόλησή τους με ένα έργο, προκειμένου να φτάσουν σε επιθυμητό αποτέλεσμα (Wolters & Rosenthal, 2000).

Ο ρόλος των κινήτρων στη μάθηση είναι σημαντικός. Τα κίνητρα μπορούν να επηρεάσουν τι, πότε και πώς μαθαίνουμε (Deci, & Ryan, 2012 · Pajares, & Schunk, 2001). Οι μαθητές που κινητοποιούνται προς τη μάθηση ενός διδακτικού αντικείμενου επιδίδονται σε δραστηριότητες που βελτιώνουν τη μάθηση και εμπλέκονται σε δραστηριότητες που πιστεύουν ότι θα τους βοηθήσουν να μάθουν, όπως το να προσέχουν την ώρα του μαθήματος, να οργανώνουν νοητικά το διδακτικό υλικό και να το επαναλαμβάνουν μέχρι να το μάθουν, να κρατούν σημειώσεις για να διευκολύνουν τη μελέτη τους, να ελέγχουν το επίπεδο κατανόησης του υλικού και να ζητούν βοήθεια, όταν δεν το κατανοούν (Pajares, & Urdan, 2006). Αντίθετα, οι μαθητές που δεν κινητοποιούνται προς τη μάθηση, δεν προσπαθούν συστηματικά να μάθουν (Delose, vanDellen & Hoyle, 2015). Συνήθως η μάθηση τους καθίσταται ελλιπής, γιατί δεν προσέχουν στη διάρκεια του μαθήματος, δεν οργανώνουν και δεν επαναλαμβάνουν το υλικό τους, δεν κρατούν σημειώσεις, δεν παρακολουθούν το επίπεδο κατανόησής τους και δε ζητούν βοήθεια, όταν δεν κατανοούν το υλικό (Schunk, 2003).

#### ***2.4.2. Έρευνες για το κίνητρο επίτευξης***

Το κίνητρο επίτευξης συσχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η σημασία του έχει αναγνωριστεί και έχει μελετηθεί σε παιδιά (Eckerlein, Roth, Engelschalk, Steuer, Schmitz & Dresel, 2019).

Το κίνητρο επίτευξης αναπτύσσεται σε μια διαδικασία τριών σταδίων: της αυτονομίας, της κοινωνικής σύγκρισης και της ολοκλήρωσης. Οι γονείς παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αίσθησης της αποτελεσματικότητας. Στην σχολική ηλικία οι γονείς μπορεί να λειτουργούν ως μοντέλα και να αναπαριστούν τα κοινωνικά επιτεύγματα (Engelschalk, Steuer & Dresel, 2016). Στα σχολικά χρόνια η

ακαδημαϊκή επίτευξη σχετίζεται με τις προσδοκίες των γονέων. Το κίνητρο επίτευξης των παιδιών συνδέεται και με τις αντιλήψεις τους για τις ικανότητες τους και επηρεάζεται απ' τα κοινωνικά πρότυπα (Galejs, King & Hegland, 2001).

Η ανάπτυξη του κινήτρου επίτευξης εμπλέκει και τη γνωστική διαδικασία που επιτρέπει στο παιδί να διακρίνει μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών αιτιών των συμβάντων. Η συμπεριφορά των δασκάλων σχετίζεται με τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Θα πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στις αντιλήψεις ενός ατόμου για την επίτευξη που βασίζονται σε πληροφορίες απ' το παρελθόν (εσωτερική υποστήριξη) και τις αντιλήψεις επίτευξης που αναφέρονται στον εξωτερικό τόπο ελέγχου καθώς και σε αποτελέσματα ενεργειών άλλων ατόμων (εξωτερική υποστήριξη) (Fishbach, Zhang & Trope, 2010).

#### ***2.4.3. Έρευνες για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα***

Στην έρευνα για τα κίνητρα των μαθητών, παραμένει το ερώτημα περί εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων στην εκπαιδευτική πορεία. Τονίζεται ο ρόλος του εσωτερικού κινήτρου ως στόχου των εκπαιδευτικών εφόσον έχει σημασία για το κίνητρο και την αποτελεσματική λειτουργία των παιδιών στο σχολείο (Fujita, 2011).

Σκοπός της έρευνας του Broussard (2002) είναι να διαπιστώσει αν τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως εσωτερικά κινητοποιημένα έχουν καλύτερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα απ' τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως εξωτερικά κινητοποιημένα.

Τα υψηλότερα επίπεδα κινήτρου μάθησης και κινήτρου κριτικής βρέθηκε ότι σχετίζονται με υψηλότερους βαθμούς. Ωστόσο, με υψηλούς βαθμούς σχετίζονται μόνο υψηλότερα επίπεδα κινήτρου μάθησης και όχι κινήτρου κριτικής (Grunschel, Schwinger, Steinmayr & Fries, 2016).

#### ***2.4.4. Έρευνες σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στα κίνητρα***

Είναι σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού. Η καλλιέργεια των κινήτρων δεν αποτελεί εξαίρεση. Ωστόσο, είναι σκόπιμο να ξέρουμε πώς επιχειρούν την καλλιέργεια κινήτρων οι γονείς. Η έρευνα των Monteflor, Williams, Go, Moriarty, Quinones και Bruggeman, (2006) μελετά τις κινητοποιητικές στρατηγικές που εφαρμόζουν οι γονείς για να ενθαρρύνουν την συμμετοχή και επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο.

Μόνο ο προσανατολισμός επίτευξης των γονέων και η μίμηση είναι σχετικά με τη επίδοση. Το κίνητρο των γονέων έχει μικρή επίδραση στην επίδοση των παιδιών.

Παράγοντας που επιδρά σαφώς στα κίνητρα των παιδιών είναι το τι βιώνουν στο οικογενειακό περιβάλλον αναφορικά με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Hubley, Edwards, Scholer & Miele, 2019). Στόχος της έρευνας του Waters (2006) ήταν να αναγνωρίσει τις συσχετίσεις ανάμεσα στο ακαδημαϊκό εσωτερικό κίνητρο και την έκθεση σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον παιδιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η έκθεση σε θετικά πρότυπα ανάγνωσης στο σπίτι έχουν σημαντική συσχέτιση με το ακαδημαϊκό εσωτερικό κίνητρο για την ανάγνωση, τα μαθηματικά και το σχολείο γενικότερα. Αντίθετα, η έκθεση των παιδιών σε θετικά μοντέλα για τα μαθηματικά δεν σχετίζονται με περιοχές κινήτρων, συμπεριλαμβανομένου και του κινήτρου για τα μαθηματικά (Jansen, Moore, Scholer, Fujita & Miele, 2019).

Σημαντικό επίσης στοιχείο για την καλλιέργεια κινήτρων στην εκπαίδευση αποτελεί και η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Τα στοιχεία που τη συνθέτουν επηρεάζουν και την κινητοποίηση των μαθητών. Η έρευνα των Lapointe, Legault και Batiste (2005), εξετάζει τις αντιλήψεις των μαθητών για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στις αυτοαποτελεσματικές αντιλήψεις, την εσωτερική αξία και άγχος εξέτασης στα μαθηματικά).

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι αντιλήψεις για την εγγύτητα των εκπαιδευτικών και η επίδραση της σχετίζονται με τις ομάδες του μέσου όρου και των προικισμένων μαθητών, ενώ δεν είναι σημαντική στην άλλη ομάδα.

Οι Montalvo, Mansfield και Miller (2007) συνδύασαν στοιχεία από τις ερευνητικές προσπάθειες σχετικά με τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού, αναγνώρισαν τα χαρακτηριστικά ενός συμπαθούς εκπαιδευτικού και εξέτασαν την επίδραση της συμπάθειας και της αντιπάθειας προς τον εκπαιδευτικό σε σχέση με τη μάθηση και το κίνητρο των μαθητών.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνέκλιναν όσον αφορά τη θετική επίδραση του γονεϊκού ενδιαφέροντος και εμπλοκής και τη γονική δυσαρέσκεια, τη συνεργασία με τους γονείς, τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, τα συμβολικά και υλικά βραβεία, τους βαθμούς, την επιτυχία στη μάθηση και την αρνητική επίδραση από εξωσχολικές δραστηριότητες και από πιθανά άσχημα βιώματα πριν την είσοδο στο σχολείο.

Όσα αναφέρθηκαν, αφορούν κυρίως τις συνθήκες που καλλιεργούν κίνητρα και τους παράγοντες που επιδρούν. Είναι σημαντικό, όμως, να γνωρίζουμε πώς το κάθε

άτομο αξιολογεί τον εαυτό του, πώς αντιλαμβάνεται τα κίνητρά του. Η διαπίστωση αυτού προαπαιτεί τη συνειδητοποίηση του εαυτού ως προσωπικότητα και τη θέαση του μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Είναι, λοιπόν, δύσκολο να διαπιστωθεί. Ωστόσο, έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί σε εφήβους παρουσιάζει τις απόψεις και τις αντιλήψεις μαθητών ηλικίας 15-16 ετών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, τον προσανατολισμό στόχου και τα κίνητρα, το άγχος και τις διαπροσωπικές δεξιότητες (Charlaine, 2000).

Η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν γενικά θετική άποψη για το σχολείο και το μέλλον τους και νιώθουν πως έχουν τον έλεγχο της ζωής τους. Οι περισσότεροι μαθητές απολαμβάνουν να πηγαίνουν στο σχολείο, συχνά νιώθουν άγχος, ανία ή απογοήτευση σχετικά με το σχολείο. Η πλειοψηφία των μαθητών νιώθει άνετα να προσεγγίζει και να επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς και τους ενήλικους.

## **Μέρος Β΄ - Ερευνητικό**

### **3. Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **3.1.Κριτική ερευνών σχετικών με τα κίνητρα στην εκπαίδευση**

Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν δίνουν μια εικόνα για το πού εστιάζουν οι μελέτες που πραγματοποιούνται σχετικά με τα κίνητρα στην εκπαίδευση.

Η βαρύτητα δίνεται σε έννοιες όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, το κίνητρο επίτευξης ή οι αιτιολογικοί προσδιορισμοί, που σαφώς αποτελούν σημαντικό κομμάτι των γνωστικών διεργασιών που πραγματοποιούνται πριν ή και κατά τη διάρκεια της εμπλοκής των παιδιών σε μια δραστηριότητα. Ωστόσο, δεν φαίνεται να δίνεται η απαραίτητη βαρύτητα στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των παιδιών, όπου ανάλογα με το ποια υπερισχύουν εκδηλώνονται και συμπεριφορές επίτευξης, πραγματοποιούνται αιτιολογικοί προσδιορισμοί, τίθενται στόχοι και γενικότερα δηλώνονται οι σκοποί τους και τα συναισθήματά τους σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία.

Η πλειοψηφία των ερευνών για τα κίνητρα στην εκπαίδευση, όπως γίνεται φανερό και απ' τις έρευνες που παρουσιάστηκαν, έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό. Ελάχιστες είναι οι προσπάθειες που έχουν γίνει στην Ελλάδα σχετικά με αυτό το θέμα. Επιπλέον, το σημείο εστίασης, δεν είναι τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των παιδιών για μάθηση, που αποτελούν, ίσως, τη βάση της δημιουργίας των υπόλοιπων ειδών κινήτρων. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να πραγματοποιηθεί μια ερευνητική απόπειρα σχετικά με τη διερεύνηση των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων των παιδιών σχολικής ηλικίας στη χώρα μας.

#### **3.2. Ερευνητικά ερωτήματα**

Όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, είδαμε ότι αρκετοί ερευνητές έχουν διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ γονικής αποδοχής-απόρριψης και κινήτρων μάθησης, γονικής αποδοχής-απόρριψης και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς και μεταξύ κινήτρων μάθησης και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο από την ελληνική, όσο και από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, φαίνεται να μην έχει διερευνηθεί η πιθανότητα κάποιας συσχέτισης που να περιλαμβάνει και τις τρεις αυτές μεταβλητές.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- α) Ποια είναι η σχέση της γονικής αποδοχής και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών;
- β) Ποια είναι η σχέση μεταξύ της γονικής απόρριψης και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών;
- γ) Ποια είναι η σχέση μεταξύ των κινήτρων για μάθηση και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών;
- δ) Ποια είναι η σχέση μεταξύ της γονικής αποδοχής και των κινήτρων για μάθηση;
- ε) Ποια είναι η σχέση μεταξύ της γονικής απόρριψης και των κινήτρων για μάθηση;
- στ) Εάν η γονική αποδοχή-απόρριψη σχετίζεται με θετική ή αρνητική ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα αντίστοιχα, θα μπορούσαν να διαδραματίζουν κάποιο ρόλο τα κίνητρα για μάθηση στη συγκεκριμένη διαδικασία; Είναι τα κίνητρα για μάθηση διαμεσολαβητική μεταβλητή (Mediator) μεταξύ γονικής αποδοχής-απόρριψης και αυτοαποτελεσματικότητας;

### 3.3. Στόχος της έρευνας

Ο στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση της πιθανότητας διαμεσολάβησης των κινήτρων για μάθηση στη σχέση γονικής αποδοχής-απόρριψης και θετικής ή αρνητικής ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας.

Σε πρακτικό επίπεδο και στα πλαίσια του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, η σημαντικότητα του παρόντος ερωτήματος έγκειται στο ότι εάν κάτι τέτοιο ισχύει, ότι δηλαδή τα κίνητρα για μάθηση θα μπορούσαν να αποτελούν διαμεσολαβητική μεταβλητή μεταξύ γονικής απόρριψης-αποδοχής και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, τότε αυτό θα ήταν ένας σημαντικός παράγοντας, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αντίστοιχα ζητήματα μαθητών.

Πιο αναλυτικά, δεδομένου ότι οι γονικές συμπεριφορές έχουν δυναμικό χαρακτήρα και μπορούν δυναμικά να επιδεχθούν αλλαγή, είναι σημαντικό οι ειδικοί,

σχολικοί ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί, να επικεντρώνονται στην εκπαίδευση και την υποστήριξη γονέων και εκπαιδευτικών, με σκοπό τη διαμόρφωση υποστηρικτικών σχέσεων με τους εφήβους, το οποίο θα μπορούσε να έχει θετική επίδραση στη σχολική προσαρμογή (Domitrovich et al. 2017).

### **3.4. Τα εργαλεία μέτρησης**

Σε κάθε έναν από τους συμμετέχοντες της έρευνας διανεμήθηκαν τρία ερωτηματολόγια. Για τη μέτρηση της γονικής αποδοχής-απόρριψης θα αξιοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο Μέτρησης της Αντίληψης Γονικής Αποδοχής-Απόρριψης» του Rohner (Parental Acceptance Rejection Questionnaire - PARQ-Child, 2005), όπως μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Tsaousis, Giovazolias & Mascha (2012). Για τη μέτρηση των κινήτρων μάθησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του Skaalvik (1997), «Οι Στάσεις μου Απέναντι στο Σχολείο και τη Μάθηση» και για την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, το «Ερωτηματολόγιο Σχολικής Αυτοαποτελεσματικότητας» (Bandura, 1990) αντίστοιχα, όπως μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν στα ελληνικά από τη Μακρή- Μπότσαρη (2001)

#### **3.4.1. Περιγραφή του Ερωτηματολογίου Μέτρησης της Αντίληψης Γονικής Αποδοχής-Απόρριψης**

Προκειμένου να ελεγχθεί η αντίληψη των εφήβων σχετικά με τη γονική αποδοχή και απόρριψη, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο μέτρησης της γονικής αποδοχής- απόρριψης (Parental Acceptance Rejection Questionnaire PARQ-Child) του R. Rohner (2005). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δύο ενότητες, μία για τον πατέρα και μία για την μητέρα του εφήβου, η κάθε μία από τις οποίες περιλαμβάνει 24 προτάσεις.

Επιπλέον, το εργαλείο περιλαμβάνει τέσσερις υποκλίμακες που εκφράζουν αντίστοιχες συμπεριφορές από τους γονείς:

- στοργής/θαλπωρής (ερ. 1, 3, 9, 12, 17, 19, 22, 24),
- εχθρότητας/επιθετικότητας (ερ. 4, 6, 10, 14, 18, 20),
- αδιαφορίας/ παραμέλησης (ερ. 2, 7, 11, 13, 15, 23) και
- αδιαφοροποίησης απόρριψης (ερ. 5, 8, 16, 21).

Οι απαντήσεις των εφήβων δίνονται μέσω μίας τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (Tsaousis, Giovazolias & Mascha, 2012).

Για την διερεύνηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha (Nunnally, 1978).

Ο δείκτης αυτός είναι ένα μέτρο το οποίο χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων ενός εργαλείου. Με άλλα λόγια, αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο ψυχομετρικό χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό αυτό.

Ο υπολογισμός του δείκτη αξιοπιστίας συνοδεύεται συνήθως από τον υπολογισμό του βαθμού συσχέτισης κάθε μεταβλητής με το συνολικό άθροισμα όλων των μεταβλητών. Στην συγκεκριμένη έρευνα τα αποτελέσματα της ανάλυσης ήταν τα εξής: στοργή πατέρα (0.93), αδιαφορία πατέρα (0.82), επιθετικότητα πατέρα (0.87), απόρριψη πατέρα (0,73), στοργή μητέρας (0.93), αδιαφορία μητέρας (0,76), επιθετικότητα μητέρας (0.85), απόρριψη μητέρας (0.74).

### **3.4.2. Περιγραφή του Ερωτηματολογίου Μέτρησης Στάσεων Απέναντι στο Σχολείο και τη Μάθηση**

Για τη διερεύνηση των κινήτρων μέσω των στάσεων που είναι πιθανόν να έχουν οι μαθητές απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση μέτρηση των κινήτρων μάθησης, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του Skaalvik (1997), «Οι Στάσεις μου Απέναντι στο Σχολείο και τη Μάθηση». Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις τέσσερις διαστάσεις-υποκλίμακες: προσανατολισμένος στην μάθηση, επίδοση, αποφυγή της αποτυχίας και αποφυγή του έργου (βλ. παράρτημα). Συγκεκριμένα:

- ο προσανατολισμός στην μάθηση διερευνήθηκε από τις ερωτήσεις με αριθμό 1, 8, 12, 15, 19, 21, που αφορούν στη σημαντικότητα της μάθησης νέων ή ενδιαφερόντων πραγμάτων, την επίλυση προβλημάτων, τη βελτίωση ικανοτήτων, την επιμονή στην προσπάθεια και την διάθεση για επιπλέον γνώση.
- Επιπλέον, ο προσανατολισμός στην επίδοση διερευνήθηκε από τις ερωτήσεις 3, 9, 13, 14, 20 που αξιολογούν τις αντιλαμβανόμενες ικανότητες των

μαθητών σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους ή την διάθεσή τους για ανταγωνισμό (βλ. παράρτημα),

- Ακόμη, η διερεύνηση της αποφυγής της αποτυχίας πραγματοποιήθηκε μέσω των ερωτήσεων 2, 4, 5, 7, 10, 11, 17, οι οποίες αξιολογούν το βάρος των αξιολογικών κρίσεων των συμμαθητών.
- Τέλος, ο η αποφυγή έργου διερευνήθηκε μέσω των ερωτήσεων 6, 16, 18, 22, που αφορούν στην επιθυμία για δουλειά ή στην έλλειψη αυτής, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

Οι συντελεστές αξιοπιστίας Croanbach's alpha των εν λόγω διαστάσεων ήταν οι εξής:

- προσανατολισμός στην μάθηση (0.84),
- προσανατολισμός στην επίδοση (0.80),
- αποφυγή αποτυχίας (0.83),
- αποφυγή έργου (0,65).

### ***3.4.3. Περιγραφή του Ερωτηματολογίου Σχολικής Αυτοαποτελεσματικότητας***

Το εργαλείο μέτρησης της σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις που αφορούν τις δυο βασικές κλίμακες των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας.

Η πρώτη κλίμακα αφορά ερωτήσεις σχετικά με την αντίληψη που έχει ο μαθητής για την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων σε διάφορα μαθήματα (π.χ. Πόσο καλά μπορείς να τα καταφέρεις στα γλωσσικά μαθήματα;).

Η δεύτερη κλίμακα περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την αντίληψη που έχει ο μαθητής για την ικανότητα να αυτορρυθμίζει τις μαθησιακές του δραστηριότητες. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν την ικανότητα του μαθητή να προγραμματίζει και να οργανώνει τις σχολικές του εργασίες, να διαμορφώνει κατάλληλα το περιβάλλον, στο οποίο μελετά, προκειμένου να μπορεί να συγκεντρώνει την προσοχή του κατά τη διάρκεια της μελέτης και να κινητοποιεί τον εαυτό του για να κάνει την σχολική του εργασία (π.χ. Πόσο καλά μπορείς να μελετήσεις όταν υπάρχουν για σένα άλλα ενδιαφέροντα πράγματα να κάνεις; Πόσο καλά μπορείς να παρακινήσεις τον εαυτό σου να διαβάσει;).

Οι 15 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα) μετρούν τις δυο κλίμακες της σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας:

- την αυτοαποτελεσματικότητα στα μαθήματα (ερ. 1,2,3,14 και 15) και
- την αυτοαποτελεσματικότητα στις διεργασίες αυτορρύθμισης των μαθησιακών δραστηριοτήτων (ερωτήσεις 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 και 13).

Αναφορικά με τον δείκτη αξιοπιστίας Croanbach's alpha, τα αποτελέσματα της παρούσης κλίμακας ήταν τα εξής:

- αυτοαποτελεσματικότητα στα μαθήματα (0.87),
- αυτοαποτελεσματικότητα στις διεργασίες αυτορρύθμισης (0.93).

### 3.5. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτελείτο από 112 μαθητές και προέκυψε με την μέθοδο της χιονοστιβάδας (snow ball sampling). Στην μέθοδο χιονοστιβάδας ο ερευνητής επιλέγει ένα ή περισσότερα άτομα από τα οποία προκύπτουν τα επόμενα μέλη του δείγματος. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα αρχικά επιλέχθηκαν γονείς οι οποίοι αφού υπέγραψαν το έντυπο συναίνεσης (Παράρτημα), τα παιδιά τους συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Από τους 112 μαθητές του δείγματος συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στο σύνολο των ερωτήσεων 110 μαθητές. Στην έρευνα συμμετείχαν 110 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των δυο φύλων (49 αγόρια, 61 κορίτσια) (βλ. Σχήμα 1). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν την περίοδο 23 Ιανουαρίου-16 Φεβρουαρίου 2021 με έντυπα ερωτηματολόγια αλλά και με ηλεκτρονικά, τα οποία δημιουργήθηκαν μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμα google forms (Παράρτημα). Ο λόγος που επιλέχθηκε τόσο η διαδικασία δειγματοληψίας της χιονοστιβάδας, όσο και η επιλογή ηλεκτρονικού διαμοιρασμού ήταν οι δυσκολίες που προέκυψαν λόγω της πανδημίας Covid 19. Η διανομή του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μέσω κοινωνικής δικτύωσης. Συγκεκριμένα, διανεμήθηκε σε 137 γονείς από τους οποίους οι 19 δεν ανταποκρίθηκαν, ενώ 6 γονείς δεν συναίνεσαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από το παιδί τους.

### 3.6. Περιγραφή του δείγματος

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων για την ανάλυση του δείγματος έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου IBMSPSS. Αρχικά υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών για το σύνολο του δείγματος.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης (correlation analysis) για τις μεταβλητές προς εξέταση.

Τέλος, θα διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρούν οι τρεις μεταβλητές της έρευνας μέσω της στατιστικής μεθόδου ανάλυσης διαμεσολάβησης (Baron & Kenny, 1986).

Οι περισσότεροι μαθητές που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια είναι αγόρια (44%), ενώ τα κορίτσια αποτελούν το 56% του δείγματος.

Οι ηλικία τους κυμαίνεται μεταξύ 15 και 18 ετών ( $M= 16,01$  ετών,  $SD=1,061$ ). Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές είναι ηλικίας 13, δηλαδή μαθητές β' γυμνασίου (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα Ηλικίας Δείγματος.

Ηλικία	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
15	43	39,1
16	25	22,7
17	29	26,4
18	13	11,8
Σύνολο	110	100,0

Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών τους οι περισσότεροι πατέρες (82,7%) έχουν ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι περισσότερες μητέρες (84,5%) έχουν ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Περισσότερες από το 50% των μητέρων έχουν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ λιγότεροι από τους μισούς πατέρες έχουν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 2 και τον Πίνακα 3.

Πίνακας 2: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα Επιπέδου Σπουδών Πατέρων Μαθητών

Πατέρας – Επίπεδο Εκπαίδευσης	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Καμία εκπαίδευση	6	5,5
Πρωτοβάθμια	7	6,4
Δευτεροβάθμια	46	41,8
Τριτοβάθμια	45	40,9
Άλλο	2	1,8
Δεν απαντώ	4	3,6
Σύνολο	110	100,0

Πίνακας 3: Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα Επιπέδου Σπουδών Μητέρων Μαθητών

Μητέρα – Επίπεδο Εκπαίδευσης	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Καμία εκπαίδευση	5	4,5
Πρωτοβάθμια	7	6,4
Δευτεροβάθμια	36	32,7
Τριτοβάθμια	57	51,8
Άλλο	1	0,9
Δεν απαντώ	4	3,6

Μητέρα – Επίπεδο Εκπαίδευσης	Απόλυτη	Σχετική
	Συχνότητα	Συχνότητα
Καμία εκπαίδευση	5	4,5
Πρωτοβάθμια	7	6,4
Δευτεροβάθμια	36	32,7
Τριτοβάθμια	57	51,8
Άλλο	1	0,9
Δεν απαντώ	4	3,6
Σύνολο	110	100,0

Οι περισσότεροι μαθητές (76,4%) κατάγονται από πόλη, από κωμόπολη το 7% των συμμετεχόντων και από χωριό το 15,5%.

Πίνακας 4. Απόλυτη και Σχετική Συχνότητα τόπου καταγωγής μαθητή

Τόπος καταγωγής	Απόλυτη	
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Πόλη	84	76,4
Κωμόπολη	7	6,4
Χωριό	17	15,5
Δεν απαντώ	1	1,8
Σύνολο	110	100,0

Οι περισσότεροι γονείς (72,7%) είναι παντρεμένοι, ενώ το 15,5% έχουν πάρει διαζύγιο. Μόλις το 8,2% των γονέων, όπως αναφέρουν οι μαθητές, είναι σε διάσταση.

Πίνακας 5: Απόλυτη κα Σχετική Συχνότητα Οικογενειακής κατάστασης γονέων

Οικογενειακή Κατάσταση	Απόλυτη	
	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Παντρεμένοι	80	72,7
Σε διάσταση	9	8,2
Διαζευγμένοι	17	15,5
Άλλο	4	3,6
Σύνολο	110	100,0

### 3.7. Η μεθοδολογία της ανάλυσης

Μετά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS Statistics 17 μέσω περιγραφικής στατιστικής θα υπολογιστούν μέσοι όροι, τυπική απόκλιση, ελάχιστες και μέγιστες τιμές των μεταβλητών της μεταγνωστικής ενημερότητας, της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών.

Για την διερεύνηση της συσχέτισης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και των κινήτρων μάθησης, της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και της γονικής αποδοχής, της αυτοαποτελεσματικότητας και της γονικής απόρριψης, της γονικής αποδοχής και των κινήτρων μάθησης και της γονικής απόρριψης και των κινήτρων μάθησης θα υπολογιστεί ο συντελεστής συσχέτισης Pearson.

Η στατιστική τεχνική Pearson correlation  $r$  είναι η πιο ευρέως διαδεδομένη στατιστική ανάλυση για εύρεση σχέσεων δυο μεταβλητών. Δίνει ένα συντελεστή συσχέτισης που εκφράζει το μέγεθος και την κατεύθυνση μιας ευθύγραμμης σχέσης δυο μεταβλητών που μπορεί να ανήκουν στην ισοδιαστημική ή στην αναλογική κλίμακα.

Η ανάλυση διαμεσολάβησης αποτελεί μια στατιστική μέθοδο η οποία μελετά τον τρόπο με τον οποίο τρεις μεταβλητές αλληλεπιδρούν. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση διαμεσολάβησης προσπαθεί να εξηγήσει τι συμβαίνει στη σχέση μεταξύ μιας ανεξάρτητης μεταβλητής  $X$  και μιας εξαρτημένης μεταβλητής  $Y$ , όταν μεταξύ τους παρεμβαίνει μια ακόμη μεταβλητή, η οποία ονομάζεται διαμεσολαβητική μεταβλητή ( $M$ ). Προκύπτουν, δηλαδή, στο μοντέλο τρεις μεταβλητές: η ανεξάρτητη μεταβλητή  $X$ , η οποία επιδρά αιτιωδώς στην εξαρτημένη μεταβλητή  $Y$  και στη διαμεσολαβητική μεταβλητή  $M$ , η οποία με τη δική της σειρά επιδρά στην  $Y$  (Hayes, 2017).

Το μοντέλο διαμεσολάβησης αποτυπώνεται μέσω του εξής τύπου:

$$c = c' + ab$$

$$ab = c - c'$$

Βάσει του παραπάνω τύπου, το  $c$  αποτελεί τη συνολική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής  $X$  στην εξαρτημένη μεταβλητή  $Y$ , εφόσον λαμβάνεται υπόψη και η επίδραση της διαμεσολαβητικής μεταβλητής.

Αντίστοιχα, το  $c'$  αφορά στην επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη, χωρίς να υπάρχει επιρροή από άλλη μεταβλητή. Επιπλέον, το  $a$  είναι η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στη διαμεσολαβητική μεταβλητή, ενώ το  $b$  η επίδραση της διαμεσολαβητικής μεταβλητής στην ανεξάρτητη.

Τέλος, το  $ab$  αφορά στη διαδρομή της έμμεσης επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη, αφού πρώτα περάσει από τη διαμεσολαβητική μεταβλητή.

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι, η διαμεσολαβητική (έμμεση) επίδραση  $ab$  είναι ουσιαστικά η διαφορά της συνολικής επίδρασης και της άμεσης επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη (Baron και Kenny, 1986).

## 4. Αποτελέσματα

### 4.1. Ανάλυση Δεδομένων με Περιγραφική Στατιστική

#### 4.1.1. Γονική Αποδοχή-απόρριψη

Στην έρευνά μας ακολουθούμε την περιγραφική στατιστική για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν και συνδυασμό της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης αφού τα ποιοτικά δεδομένα που περιγράφουν οι διακριτές ή διατεταγμένες μεταβλητές θα μετατραπούν σε ποσοτικές-συνεχείς μεταβλητές.

Οι δηλώσεις στο ερωτηματολόγιο γονικής αποδοχής-απόρριψης (PARQ - child) αναπαριστούν τέσσερις κλίμακες. Η μία κλίμακα είναι η αποδοχή που αφορά τη στοργή που νιώθουν οι μαθητές από τον πατέρα ή την μητέρα.

Η δεύτερη κλίμακα είναι η απόρριψη που περιλαμβάνει τις υποκλίμακες «Αδιαφορία», «Επιθετικότητα» και «Αδιαφοροποίητη Απόρριψη». Για να υπολογιστεί η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση από κάθε μια κλίμακα και υποκλίμακα, δημιουργήθηκαν αρχικά οι παρακάτω πέντε μεταβλητές. Ουσιαστικά αθροίστηκαν από κάθε συμμετέχοντα η επιλογή-τιμή που έδωσε σε κάθε πρόταση-δήλωση και το άθροισμα αυτό διαιρέθηκε με το πλήθος των δηλώσεων που αφορούν αυτή την κλίμακα/υποκλίμακα.

$$\text{Αποδοχή/Στοργή} = \frac{[1] + [3] + [9] + [12] + [17] + [19] + [22] + [24]}{8}$$

$$\text{Αδιαφορία} = \frac{[2] + [7] + [11] + [13] + [15] + [23]}{6}$$

$$\text{Επιθετικότητα} = \frac{[4] + [6] + [10] + [14] + [18] + [20]}{6}$$

$$\text{Αδιαφοροποίητη απόρριψη} = \frac{[5] + [8] + [16] + [21]}{4}$$

$$\text{Απόρριψη} = \frac{[\text{Αδιαφορία}] + [\text{Αδιαφοροποίητη Απόρριψη}] + [\text{Επιθετικότητα}]}{3}$$

*Η κλίμακα του ερωτηματολογίου είναι 4βάθμια και η κωδικοποίηση έγινε ισοδυναμώντας την απάντηση «Πάντα» με τον αριθμό 4, την απάντηση «Μερικές φορές» με τον αριθμό 3, την απάντηση «Σπάνια» με τον αριθμό 2, και την απάντηση «Ποτέ» με τον αριθμό 1.*

Από τον Πίνακα 6, προκύπτει υψηλότερη τιμή αποδοχής από την μητέρα ( $M=3.56$ ,  $SD=0.67$ ) σε σχέση με τον πατέρα ( $M=3.12$ ,  $SD=0.91$ ).

Τόσο στην κλίμακα «αποδοχή από τον πατέρα», όσο και στην κλίμακα «αποδοχή από την μητέρα» από τον πίνακα 6 προκύπτει ότι η δήλωση με την μεγαλύτερη μέση τιμή είναι η δήλωση «Μου δείχνει την αγάπη του/της» ενώ οι δηλώσεις με την μικρότερη μέση τιμή είναι οι «Ο/η πατέρας/μητέρα μου με διευκολύνει με τον τρόπο του/της να του μιλώ για πράγματα που είναι σημαντικά για μένα.», «Ο/η πατέρας/μητέρα μου με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται.» και «Ο πατέρας μου με κάνει να αισθάνομαι ότι τα πράγματα που κάνω είναι σημαντικά.».

Από τον Πίνακα 6, προκύπτει υψηλότερη τιμή αδιαφορίας από τον πατέρα ( $M=1.88$ ,  $SD=0.73$ ) σε σχέση με την μητέρα ( $M=1.51$ ,  $SD=0.52$ ).

Και οι δυο τιμές είναι κάτω από την ενδιάμεση τιμή και συνεπώς μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές του δείγματος δεν νιώθουν αδιαφορία από τους γονείς τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η δήλωση που αφορά την κλίμακα «Αδιαφορία» και έχει την μεγαλύτερη μέση τιμή είναι η δήλωση «Ο/η πατέρας/μητέρα μου είναι πάντοτε πολύ απασχολημένος/η για να απαντήσει στις ερωτήσεις μου.».

Σχετικά με την υποκλίμακα της απόρριψης «Εχθρότητα/ Επιθετικότητα» οι μαθητές φαίνεται να νιώθουν περισσότερη εχθρότητα από τον πατέρα ( $M=1.67$ ,  $SD=0.77$ ) σε σχέση με την μητέρα ( $M=1.56$ ,  $SD=0.67$ ).

Η δήλωση της υποκλίμακας «Εχθρότητα/ Επιθετικότητα» με την υψηλότερη μέση τιμή είναι η δήλωση «Ο/η πατέρας/μητέρα μου ό,τι και αν κάνω, νομίζει ότι τα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται καλύτερα από μένα.» ενώ φαίνεται ότι περισσότερο σπάνια νιώθουν οι μαθητές ότι τους τιμωρούν οι γονείς τους αυστηρά ή τους μιλούν με σκληρά λόγια. Όπως και στην «Αδιαφορία από τον/την πατέρα/μητέρα», έτσι και σε αυτή την υποκλίμακα της απόρριψης «Εχθρότητα/ Επιθετικότητα από τον/την πατέρα/μητέρα», παρατηρείται χαμηλότερος μέσος όρος σε σχέση με την ενδιάμεση τιμή (2.5).

Σε σχέση με τις παραπάνω υποκλίμακες της απόρριψης, χαμηλότερη μέση τιμή συγκεντρώνει η υποκλίμακα «Αδιαφοροποίητη απόρριψη». Φαίνεται όμως και πάλι

από τον πίνακα 6 ότι οι μαθητές νιώθουν περισσότερο την αδιαφοροποίητη απόρριψη από τον πατέρα ( $M=1.54$ ,  $SD=0.70$ ) σε σχέση με την μητέρα ( $M=1.38$ ,  $SD=0.62$ ).

Στον πίνακα 6 φαίνονται συγκεντρωμένες οι μέσες τιμές των κλιμάκων και των υποκλιμάκων της αποδοχής/απόρριψης από τον πατέρα/την μητέρα καθώς και η μέση τιμή της γονική αποδοχής/γονικής απόρριψης ως ο μέσος όρος της αποδοχής/απόρριψης από τον πατέρα και την μητέρα. Όπως παρατηρούμε οι μαθητές νιώθουν σε μεγάλο βαθμό γονική αποδοχή ( $M=3.34$ ,  $SD=0.64$ ) και πολύ λιγότερο γονική απόρριψη ( $M=1.59$ ,  $SD=0.46$ ).

Πίνακας 6. Μέση τιμή (M) και Τυπική Απόκλιση (SD) στοιχείων υποκλιμάκων «γονική αποδοχή - γονική απορρίψη»

Γονική Αποδοχή – Γονική Απόρριψη	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
	M	TA
Αποδοχή από τον πατέρα	3,12	,91
Αδιαφορία από τον πατέρα	1,88	,73
Επιθετικότητα/Εχθρότητα από τον πατέρα	1,67	,77
Αδιαφοροποίητη απόρριψη από τον πατέρα	1,54	,70
Απόρριψη από τον πατέρα	1,69	,65
Αποδοχή από τη μητέρα	3,56	,67
Αδιαφορία από τη μητέρα	1,51	,52
Επιθετικότητα/Εχθρότητα από την μητέρα	1,56	,67
Αδιαφοροποίητη απόρριψη από την μητέρα	1,38	,62
Απόρριψη από τη μητέρα	1,48	,53
Γονική αποδοχή	3,34	,64
Γονική απόρριψη	1,59	,46

#### 4.1.2. Κίνητρα Μάθησης

Οι δηλώσεις στο ερωτηματολόγιο κινήτρων μάθησης αναπαριστούν τέσσερις κλίμακες.

- Η μία κλίμακα είναι ο προσανατολισμός στην μάθηση και αφορά τις δηλώσεις [1], [8], [12], [15], [19], [21]. Η κλίμακα αυτή αφορά τα εσωτερικά κίνητρα.
- Η δεύτερη κλίμακα είναι ο προσανατολισμός στην επίδοση και αφορά τις δηλώσεις [3], [9], [13], [14], και [20].
- Η τρίτη κλίμακα «Αποφυγή αποτυχίας» αφορά τις δηλώσεις [2], [4], [5], [7], [10], [11] και [17].
- Η τέταρτη κλίμακα «Αποφυγή Έργου» αφορά τις δηλώσεις [6], [16], [18] και [22].

Για να υπολογιστεί η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση από κάθε μια κλίμακα και υποκλίμακα, δημιουργήθηκαν αρχικά οι παρακάτω τέσσερις μεταβλητές. Ουσιαστικά αθροίστηκαν από κάθε συμμετέχοντα η επιλογή-τιμή που έδωσε σε κάθε πρόταση-δήλωση και το άθροισμα αυτό διαιρέθηκε με το πλήθος των δηλώσεων που αφορούν αυτή την κλίμακα/υποκλίμακα.

$$\text{Προσανατολισμός στην Μάθηση} = \frac{[1] + [8] + [12] + [15] + [19] + [21]}{6}$$

$$\text{Προσανατολισμός στην επίδοση} = \frac{[3] + [9] + [13] + [14] + [20]}{5}$$

$$\text{Αποφυγή αποτυχίας} = \frac{[2] + [4] + [5] + [7] + [10] + [11] + [17]}{7}$$

$$\text{Αποφυγή Έργου} = \frac{[6] + [16] + [18] + [22]}{4}$$

Όπως παρατηρείται από τον πίνακα 15 σχετικά με τον προσανατολισμό στην μάθηση οι μαθητές φαίνεται να θεωρούν σημαντικό να μαθαίνουν καινούρια πράγματα στο σχολείο, αφού σε τετραβάθμια κλίμακα («Απόλυτα Ισχύει»=4, «Μάλλον Ισχύει»=3, «Μάλλον δεν ισχύει»=2 και «Καθόλου Ισχύει»=1) η δήλωση αυτή συγκέντρωσε την υψηλότερη τιμή ( $M=3.35$ ,  $SD=0.77$ ). Από τον Πίνακα 6, φαίνεται ότι οι μαθητές είναι λιγότερο προσανατολισμένοι στην επίδοση ( $M=2.31$ ,  $SD=0.80$ ) από ότι στην μάθηση ( $M=2.96$ ,  $SD=0.73$ ). Είναι χαρακτηριστικό ότι η μέση τιμή της κλίμακας «Προσανατολισμός στην Επίδοση» είναι κάτω από την ενδιάμεση τιμή (2.5) της 4βάθμιας κλίμακας. Μπορούμε να ισχυριστούμε επομένως ότι οι μαθητές του δείγματος δεν κινητοποιούνται από την διάθεσή τους να δείξουν ότι είναι καλύτεροι από τους συμμαθητές τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι πολύ κάτω από την ενδιάμεση τιμή (2.5) βρέθηκε η δήλωση «Απαντώ σε ερωτήσεις που κάνουν οι καθηγητές μου στην τάξη, για να δείξω ότι ξέρω περισσότερα από τους συμμαθητές μου.» ( $M=1.81$ ,  $SD=1.04$ ).

Η κλίμακα «αποφυγή αποτυχίας» (βλ. Πίνακα 7) αφορά δηλώσεις που σχετίζονται με την εικόνα που αποκτούν οι μαθητές από τους συμμαθητές τους όταν αποδίδουν ή όταν δεν αποδίδουν στα μαθήματα.

Φαίνεται ότι η κλίμακα «αποφυγή αποτυχίας» παίρνει τιμή ( $M=2.47$ ,  $SD=0.83$ ) περίπου ίση με την ενδιάμεση (2.5) της τετραβάθμιας κλίμακας του ερωτηματολογίου. Η δήλωση της κλίμακας αυτής με την υψηλότερη μέση τιμή είναι η δήλωση «Στο σχολείο, προσπαθώ να μην είμαι από τους χειρότερους μαθητές.» ( $M=2.99$ ,  $SD=1.13$ ).

Ενώ η δήλωση της κλίμακας «αποφυγή αποτυχίας» με την μικρότερη μέση τιμή είναι η δήλωση είναι η δήλωση «Το χειρότερο πράγμα όταν κάνω λάθη στο σχολείο, είναι μήπως οι συμμαθητές μου το αντιληφθούν.» ( $M=1.88$ ,  $SD=0.97$ ). Φαίνεται, λοιπόν ότι οι μαθητές του δείγματος δεν ενοχλούνται αν οι συμμαθητές τους αντιληφθούν ότι κάνουν λάθος αλλά δεν θέλουν να είναι και οι χειρότεροι μαθητές.

Η δεύτερη σε υψηλότερη μέση τιμή υποκλίμακα των κινήτρων φαίνεται να είναι η υποκλίμακα «αποφυγή έργου» ( $M=2.75$ ,  $SD=0.75$ ). Η δήλωση «Το σχολείο μου αρέσει περισσότερο, όταν δεν έχω πολλά να διαβάσω.» φαίνεται να αποκτά την πρώτη θέση από άποψη μέσης τιμής ( $M=3.22$ ,  $SD=1.05$ ) στην υποκλίμακα «αποφυγή έργου» και την τρίτη θέση συνολικά στις 22 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των κινήτρων μάθησης.

Πίνακας 7. Μέση τιμή (M) και Τυπική Απόκλιση (SD) στοιχείων υποκλιμάκων κινήτρων μάθησης

Κίνητρα	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση
	M	TA
Προσανατολισμός στην μάθηση	2.96	.73
Προσανατολισμός στην επίδοση	2.31	.80
Αποφυγή αποτυχίας	2.47	.83
Αποφυγή έργου	2.75	.75
Κίνητρα	2.63	.55

### 4.1.3. Σχολική Αυτοαποτελεσματικότητα

Η πρώτη μεταβλητή της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας στα σχολικά μαθήματα υπολογίσθηκε στο SPSS για τον κάθε μαθητή ως το άθροισμα από τις απαντήσεις στην 7βάθμια κλίμακα των παρακάτω 5 δηλώσεων: «Πόσο καλά μπορείς να τα καταφέρεις στα μαθηματικά;» «Πόσο καλά μπορείς να τα καταφέρεις στα γλωσσικά μαθήματα;» «Πόσο καλά μπορείς να τα καταφέρεις στα υπόλοιπα μαθήματα, εκτός από τα μαθηματικά και τα γλωσσικά;», «Πόσο καλά μπορείς να ικανοποιήσεις τις προσδοκίες των γονέων σου για σένα;» και «Πόσο καλά μπορείς να ικανοποιήσεις τις προσδοκίες των καθηγητών σου για σένα;»

Η δεύτερη μεταβλητή, δηλαδή η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα στις διεργασίες αυτορρύθμισης υπολογίσθηκε στο SPSS για τον κάθε μαθητή ως το άθροισμα από τις απαντήσεις στην 7βάθμια κλίμακα των παρακάτω 10 δηλώσεων: «Πόσο καλά μπορείς να τελειώσεις τη σχολική σου εργασία μέσα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια;», «Πόσο καλά μπορείς να μελετήσεις, όταν υπάρχουν για σένα άλλα ενδιαφέροντα πράγματα να κάνεις;», «Πόσο καλά μπορείς να συγκεντρώσεις την προσοχή σου στα μαθήματα;», «Πόσο καλά μπορείς να κρατήσεις σωστές σημειώσεις από τις παραδόσεις των μαθημάτων σου;», «Πόσο καλά μπορείς να χρησιμοποιήσεις τη βιβλιοθήκη ή άλλες πηγές πληροφόρησης για να πάρεις πληροφορίες για κάποια σχολική εργασία;», «Πόσο καλά μπορείς να οργανώσεις τη σχολική σου εργασία;», «Πόσο καλά μπορείς να προγραμματίσεις τη σχολική σου εργασία;», «Πόσο καλά μπορείς να θυμάσαι τις πληροφορίες που πήρες από την τάξη ή από τα βιβλία;», «Πόσο καλά μπορείς να διασκεύασεις ένα χώρο για να μελετάς χωρίς να αποσπάται η προσοχή σου;», «Πόσο καλά μπορείς να παρακινήσεις τον εαυτό σου να διαβάσει;».

*Οι δηλώσεις στο ερωτηματολόγιο αυτοαποτελεσματικότητας αναπαριστούν δυο υποκλίμακες.*

*Η μία υποκλίμακα είναι η αυτοαποτελεσματικότητα στα σχολικά μαθήματα και αφορά τις δηλώσεις 1, 2, 3, 14 και 15. Η υποκλίμακα αυτή αφορά το πόσο καλά νιώθει ο μαθητής ότι ανταποκρίνεται στα σχολικά μαθήματα.*

*Η δεύτερη κλίμακα είναι η αυτοαποτελεσματικότητα στις διεργασίες αυτορρύθμισης και αφορά τις δηλώσεις 4,5,6,7,8,9,10,11,12 και 13. Για να*

υπολογιστεί η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση από κάθε μια κλίμακα και υποκλίμακα, δημιουργήθηκαν αρχικά οι παρακάτω τέσσερις μεταβλητές. Ουσιαστικά αθροίστηκαν από κάθε συμμετέχοντα η επιλογή-τιμή που έδωσε σε κάθε πρόταση-δήλωση και το άθροισμα αυτό διαιρέθηκε με το πλήθος των δηλώσεων που αφορούν αυτή την κλίμακα/υποκλίμακα.

*Αυτοαποτελεσματικότητα στα σχολικά μαθήματα*

$$= \frac{[1] + [2] + [3] + [14] + [15]}{5}$$

*Αυτοαποτελεσματικότητα στις διεργασίες αυτορρύθμισης*

$$= \frac{[4] + [5] + [6] + [7] + [8] + [9] + [10] + [11] + [12] + [13]}{10}$$

Και στις δυο υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας οι μαθητές φαίνεται από την επεξεργασία των μετρήσεων ότι έχουν μια μέση τιμή κοντά στην ενδιάμεση (4) της 7βάθμιας κλίμακας του ερωτηματολογίου. Η αυτοαποτελεσματικότητα στα σχολικά μαθήματα έχει μέση τιμή 4.12 και τυπική απόκλιση 1.51.

Φαίνεται να δηλώνουν ότι νιώθουν πως τα καταφέρνουν καλύτερα στα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα ( $M=4.49$ ,  $SD=1.54$ ) και λιγότερο στα μαθηματικά ( $M=3.55$ ,  $SD=1.87$ ). Σχετικά με τις διεργασίες αυτορρύθμισης οι δηλώσεις που φαίνεται να έχουν την μεγαλύτερη μέση τιμή αφορούν την ικανότητα να κρατούν σημειώσεις από το μάθημα ( $M=4.70$ ,  $SD=1.73$ ), να θυμούνται τις πληροφορίες από την τάξη ( $M=4.37$ ,  $SD=1.99$ ), να οργανώνουν την εργασία τους ( $M=4.30$ ,  $SD=1.84$ ) και να την ολοκληρώνουν μέσα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια ( $M=4.31$ ,  $SD=2.00$ ).

Φαίνεται, ωστόσο να δυσκολεύονται να παρακινήσουν τον εαυτό τους να διαβάσει ( $M=3.42$ ,  $SD=1.97$ ) και να μελετήσουν όταν έχουν άλλα ενδιαφέροντα πράγματα να κάνουν ( $M=3.44$ ,  $SD=1.78$ ).

Πίνακας 8. Μέση τιμή (M) και Τυπική Απόκλιση (SD) στοιχείων υποκλιμάκων Σχολικής Αυτοαποτελεσματικότητας

Κλίμακες μέτρησης της σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας	M	TA
Αυτοαποτελεσματικότητα στα σχολικά μαθήματα	4.12	1.51
<u>Αυτοαποτελεσματικότητα στις διεργασίες αυτορρύθμισης</u>	<u>4.07</u>	<u>1.48</u>
Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα	4.09	1.45

## 4.2. Συσχετίσεις Μεταβλητών

### 4.2.1. Γονική Αποδοχή-απόρριψη και Κίνητρα μάθησης

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της γονικής αποδοχής-απόρριψης και των κινήτρων μάθησης σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φαίνεται από τον Πίνακα 9. ότι τα κίνητρα μάθησης φαίνεται να μην έχουν σημαντική συσχέτιση με την γονική αποδοχή ή τη γονική απόρριψη.

Για το λόγο αυτό εξετάστηκαν ξεχωριστά οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου Γονική Αποδοχή-απόρριψη για τον πατέρα και την μητέρα με τις υποκλίμακες των κινήτρων μάθησης και φαίνεται να προκύπτει σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων «αδιαφορία από την μητέρα» και «προσανατολισμός στην μάθηση» ( $r=-0.29$ ,  $p<0.01$ ).

Από τον πίνακα συσχετίσεων (Πίνακας 10) επίσης διαπιστώνεται υψηλή σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας «Προσανατολισμός στην μάθηση» και «Προσανατολισμός στην επίδοση» ( $r=0.52$ ,  $p<0.001$ ), καθώς και στην «Αποφυγή Αποτυχίας» ( $r=0.35$ ,  $p<0.001$ ) και καθόλου σημαντική συσχέτιση με την «Αποφυγή Έργου».

*Πίνακας 9. Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στις Κλίμακες Γονικής αποδοχής-απόρριψης-κίνητρα μάθησης (N=110)*

Κλίμακα Γονικής αποδοχής- απόρριψης και Κίνητρα μάθησης	1	2	3
1. Γονική αποδοχή	1		
2. Κίνητρα μάθησης	.03*	1	.
3. Γονική απόρριψη	-,36**	-,07*	1

\*p>0,05  
\*\*p<0,01

Πίνακας 10. Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στις υποκλίμακες των κινήτρων μάθησης και την υποκλίμακα «Αδιαφορία από την μητέρα» (N=110)

Υποκλίμακες κινήτρων μάθησης και Αδιαφορία από την Μητέρα	1	2	3	4	5
1. Αποφυγή αποτυχίας	1,00				
2. Αποφυγή έργου	0,33**	1,00			
3. Προσανατολισμός στην επίδοση	0,47**	0,25** *	1,00		
4. Προσανατολισμός στην μάθηση	0,35**	0,14*	0,52**	1,00	.
5. Αδιαφορία από την μητέρα	0,01*	-0,01*	0,01*	- 0,29* **	1,00

\*p>0,05  
\*\*p<0,001  
\*\*\*p<0,01

### 4.3. Κλίμακα Γονική αποδοχή-απόρριψη και Σχολική Αυτοαποτελεσματικότητα

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της γονικής αποδοχής-απόρριψης και σχολικής αποτελεσματικότητας σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φαίνεται από τον Πίνακα 11. ότι η γονική αποδοχή έχει σημαντική συσχέτιση με την σχολική αυτοαποτελεσματικότητα ( $r=0.26$ ,  $p<0.01$ ). Από τον πίνακα συσχετίσεων επίσης διαπιστώνεται υψηλή σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας «Γονική Απόρριψη» και «Σχολική Αυτοαποτελεσματικότητα» ( $r=-0.43$ ,  $p<0.001$ ).

*Πίνακας 11. Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στις Κλίμακες Γονικής αποδοχής-απόρριψης-σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας (N=110)*

Κλίμακα Γονικής αποδοχής- απόρριψης και κλίμακα σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας	1	2	3
1. Γονική αποδοχή	1		
2. Σχολική Αυτοαποτελεσματικότη ητα	.26**,	1	.
3. Γονική απόρριψη	-,35**	-,43*	1

\*\* $p<0,01$   
\* $p<0,001$

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 12. τόσο η απόρριψη από τον πατέρα όσο και η απόρριψη από την μητέρα έχουν την ίδια θετική σημαντική αρνητική συσχέτιση με την σχολική αυτοαποτελεσματικότητα ( $r=-0.33$ ,  $p<0.001$ ).

Πίνακας 12. Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στην απόρριψη από τον πατέρα και την μητέρα και την σχολική αυτοαποτελεσματικότητα (N=110)

Κλίμακα Γονικής αποδοχής- απόρριψης και κλίμακα σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας	1	2	3
1. Απόρριψη από τον πατέρα	1		
2. Απόρριψη από την μητέρα	.24**,	1	.
3. Σχολική αυτοαποτελεσματικότη ητα	-.33*	-.33*	1

\*\*p<0,01  
\*p<0,001

#### 4.4. Αυτοαποτελεσματικότητα και Κίνητρα μάθησης

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ των κινήτρων μάθησης και της σχολικής αποτελεσματικότητας σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φαίνεται από τον Πίνακα 13. ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ κινήτρων μάθησης και σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας ( $r=0.33$ ,  $p<0.001$ ).

Εξετάστηκαν περαιτέρω οι συσχετίσεις των υποκλιμάκων των κινήτρων μάθησης με τη σχολική αυτοαποτελεσματικότητα και φαίνεται πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της υποκλιμακας «Προσανατολισμό στην μάθηση» και σχολική αυτοαποτελεσματικότητα» ( $r=0.60$ ,  $p<0.001$ ) και μεταξύ «Προσανατολισμός στην επίδοση» και σχολική αυτοαποτελεσματικότητα ( $r=0.38$ ,  $p<0.001$ ).

Πίνακας 13. Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στις υποκλίμακες των κινήτρων μάθησης και την σχολική αυτοαποτελεσματικότητα (N=110)

Υποκλίμακες κινήτρων μάθησης και Σχολική Αυτοαποτελεσματικότητα	1	2	3	4	5	6
1. Αποφυγή αποτυχίας	1,00					
2. Αποφυγή έργου	0,33 **	1,00				
3. Προσανατολισμός στην επίδοση	0,47 **	0,25** *	1,00			
4. Προσανατολισμός στην μάθηση	0,35 **	0,14*	0,52**	1,00		
5. Κίνητρα μάθησης	0,82 **	0,52**	0,78**	0,71*	1,00	
6. Σχολική Αυτοαποτελεσματικότη ητα	** 0,02 *	-0,04*	0,38**	* 0,60*	* 0,33**	1,00

\*p>0,05  
\*\*p<0,001  
\*\*\*p<0,01

#### 4.5. Μοντέλο Διαμεσολάβησης

Στην παρούσα έρευνα μελετάται κατά πόσο τα κίνητρα μάθησης μπορεί να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση μεταξύ γονικής αποδοχής-απόρριψης και σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση προέκυψε η σημαντική αρνητική συσχέτιση της γονικής απόρριψης με τη σχολική αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπλέον, οι μεταβλητές προσανατολισμός στην μάθηση και γονική απόρριψη έχουν αρνητική σχέση ( $r=-0.37$ ,  $p<0.001$ ) και όσο μεγαλύτερη είναι η γονική απόρριψη κάποιου, τόσο λιγότερος είναι ο προσανατολισμός στην μάθησή του. Θέτοντας το ερευνητικό μας ερώτημα υποθέτουμε πως η σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών δεν είναι άμεση και πως παρεμβαίνει μια τρίτη μεταβλητή, ο προσανατολισμός στην μάθηση. Ειδικότερα, υποθέτουμε πως όταν ο προσανατολισμός στην μάθηση παρεμβαίνει στη σχέση γονικής απόρριψης-σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζει τη σχέση των δυο μεταβλητών. Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS και η μακροεντολή PROCESS 2.10 (Hayes, 2017).

Στον πίνακα 14 παρουσιάζεται το διαμεσολαβητικό μοντέλο και οι επιμέρους διαδρομές των αναλύσεων διαμεσολάβησης που χρησιμοποιήθηκαν. Σε αυτή την ανάλυση ελέγχεται η ύπαρξη διαμεσολαβητικής επίδρασης μέσω των διαστημάτων εμπιστοσύνης με τη χρήση της τεχνικής bootstrapping με 1000 δείγματα ώστε να εξασφαλιστεί το 95% των δειγμάτων εμπιστοσύνης (Confidence interval) για την έμμεση επίδραση (b coefficient). Αν στα διαστήματα εμπιστοσύνης δεν συμπεριλαμβάνεται το μηδέν, διαμεσολαβητική επίδραση είναι στατιστικά σημαντική. Όπως μπορούμε να δούμε στον Πίνακα 14, οι αναλύσεις έδειξαν σημαντική έμμεση επίδραση στο μοντέλο διαμεσολάβησης. Όπως προκύπτει από τα διαστήματα εμπιστοσύνης, υπάρχει διαμεσολαβητική επίδραση του προσανατολισμού στην μάθηση στη σχέση της γονικής απόρριψης και της σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας. Αναλυτικότερα, βλέπουμε ότι ο προσανατολισμός στην μάθηση έχει διαμεσολαβητική επίδραση στη σχέση της γονικής απόρριψης με την σχολική αυτοαποτελεσματικότητα. Μάλιστα, επειδή ο συντελεστής παλλινδρόμησης για την έχει αρνητικό πρόσημο ( $a=-,0911$ ), γίνεται αντιληπτό πως η χαμηλή γονική

απόρριψη αυξάνει την πιθανότητα για περισσότερο προσανατολισμό στην μάθηση. Ακόμη, ο θετικός συντελεστής παλινδρόμησης για τον προσανατολισμό στην μάθηση ( $b = 2,5740$ ) δείχνει πως όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στην μάθηση, τόσο μεγαλύτερη είναι και η πιθανότητα να έχει υψηλή σχολική αυτοαποτελεσματικότητα.

Πίνακας 14. Ανάλυση Διαμεσολάβησης με διαμεσολαβητική μεταβλητή τον Προσανατολισμό στην Μάθηση (N=110)

Ανεξάρτητη Μεταβλητή	Εξαρτημένη Μεταβλητή	A		b		C		c'			a*b			
		Coeff	SE	Coeff	SE	Effect	SE	Coeff	SE	R <sup>2</sup>	Effect	BSE	CI (lower)	CI (upper)
Γονική Απόρριψη	Σχολική Αυτοαποτελεσματικότητα	-0.0911	0.0275	2,5740	0.3893	-0.6761	0.1278	-0.4415	0.1127	0.2187	-0.2345	0.0903	-0.4273	-0.0713

## 5. Συμπεράσματα

### 5.1. Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων

Αναφορικά με την σχέση κινήτρων μάθησης και γονικής αποδοχής-απόρριψης, δεν υπήρξε σημαντική συσχέτιση. Ωστόσο, έπειτα από περαιτέρω διερεύνηση των επιμέρους υποκλιμάκων των παραπάνω μεταβλητών, παρατηρείτε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην υποκλίμακα «αδιαφορία από τη μητέρα» με τον προσανατολισμό στη μάθηση. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει σχετικές έρευνες, που τονίζουν τη σημαντικότητα της γονικής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή ζωή του παιδιού, ως καθοριστικής σημασίας για το αίσθημα κινητοποίησης που το ίδιο θα έχει. Τα βιώματα των παιδιών αναφορικά με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες επιδρούν σημαντικά στα κίνητρα τους (Hubley, Edwards, Scholer & Miele, 2019).

Σχετικά με τη γονική αποδοχή, αυτή φαίνεται να έχει υψηλή θετική συσχέτιση με τη σχολική αυτοαποτελεσματικότητα. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από παλαιότερες έρευνες, καθώς φαίνεται πως η αποδοχή από τη μητέρα προβλέπει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των αγοριών, ενώ αντίστοιχα η αποδοχή από τον πατέρα εκείνο των κοριτσιών (AYDIN et al., 2020 · Mc Cauley Ohannessian et al., 1998.).

Από την άλλη πλευρά, η γονική απόρριψη παρουσιάζει υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη σχολική αυτοαποτελεσματικότητα. Το εύρημα αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει αντίστοιχα ευρήματα, που θέλουν το γονικό στυλ να έχει αρνητική συσχέτιση με το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας (Kausar & Kazmi, 2011 · Saira Yousaf, 2015).

Όσον αφορά στα κίνητρα μάθησης με την αυτοαποτελεσματικότητα, αυτά σχετίζονται θετικά και κυρίως η υποκλίμακα «προσανατολισμός στη μάθηση». Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει σχετικές έρευνες, που τονίζουν τη σημαντική σύνδεση κινήτρων και αυτοαποτελεσματικότητας. Σε αντίστοιχες έρευνες έχει φανεί ότι τα κίνητρα για μάθηση φαίνεται να ρυθμίζουν μερικώς τη σχολική αυτοαποτελεσματικότητα (Malkoc & Kesen Mutlu, 2018). Η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα των μαθητών να βελτιωθούν (Masud et al, 2016).

Περνώντας στο διαμεσολαβητικό μοντέλο, βάσει των παραπάνω ευρημάτων, δε χρησιμοποιήθηκαν ακέραιες οι αρχικές μεταβλητές, αλλά υποκλίμακες αυτών, εφόσον ήταν εκείνες που είχαν υψηλή στατιστική σημαντικότητα στα ευρήματα της έρευνας.

Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διαμεσολάβησης ανάμεσα στις υποκλίμακες «προσανατολισμός στη μάθηση» και «γονική απόρριψη» και την αυτοαποτελεσματικότητα.

Τελικά, τα κίνητρα για μάθηση και συγκεκριμένα ο προσανατολισμός στη μάθηση φαίνεται να διαδραματίζει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στη γονική απόρριψη και την αυτοαποτελεσματικότητα. Επομένως, όταν ένας μαθητής εκλαμβάνει απόρριψη από το γονέα, μειώνονται τα κίνητρα του για μάθηση και κατά συνέπεια αισθάνεται λιγότερο αυτοαποτελεσματικός.

## **5.2. Τα αποτελέσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα**

*α) Ποια είναι η σχέση της γονικής αποδοχής και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών;*

Όπως είδαμε τόσο στην κλίμακα «αποδοχή από τον πατέρα», όσο και στην κλίμακα «αποδοχή από την μητέρα» προκύπτει ότι η δήλωση με την μεγαλύτερη μέση τιμή είναι η δήλωση «Μου δείχνει την αγάπη του/της» ενώ οι δηλώσεις με την μικρότερη μέση τιμή είναι οι «Ο/η πατέρας/μητέρα μου με διευκολύνει με τον τρόπο του/της να του μιλώ για πράγματα που είναι σημαντικά για μένα.», «Ο/η πατέρας/μητέρα μου με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται.» και «Ο πατέρας μου με κάνει να αισθάνομαι ότι τα πράγματα που κάνω είναι σημαντικά.».

Αντίθετα, προκύπτει υψηλότερη τιμή αδιαφορίας από τον πατέρα σε σχέση με την μητέρα.

Και οι δυο τιμές είναι κάτω από την ενδιάμεση τιμή και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές του δείγματος δεν νιώθουν αδιαφορία από τους γονείς τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η δήλωση που αφορά την κλίμακα «Αδιαφορία» και έχει την μεγαλύτερη μέση τιμή είναι η δήλωση «Ο/η πατέρας/μητέρα μου είναι πάντοτε πολύ απασχολημένος/η για να απαντήσει στις ερωτήσεις μου.».

*β) Ποια είναι η σχέση μεταξύ της γονικής απόρριψης και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών;*

Σχετικά με την υποκλίμακα της απόρριψης «Εχθρότητα/ Επιθετικότητα» οι μαθητές φάνηκε να νιώθουν περισσότερη εχθρότητα από τον πατέρα σε σχέση με την μητέρα.

Η δήλωση της υποκλίμακας «Εχθρότητα/ Επιθετικότητα» με την υψηλότερη μέση τιμή είναι η δήλωση «Ο/η πατέρας/μητέρα μου ό,τι και αν κάνω, νομίζει ότι τα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται καλύτερα από μένα.» ενώ φαίνεται ότι περισσότερο σπάνια νιώθουν οι μαθητές ότι τους τιμωρούν οι γονείς τους αυστηρά ή τους μιλούν με σκληρά λόγια.

Όπως και στην «Αδιαφορία από τον/την πατέρα/μητέρα», έτσι και σε αυτή την υποκλίμακα της απόρριψης «Εχθρότητα/ Επιθετικότητα από τον/την πατέρα/μητέρα», παρατηρείται χαμηλότερος μέσος όρος σε σχέση με την ενδιάμεση τιμή.

Σε σχέση με τις υποκλίμακες της απόρριψης, χαμηλότερη μέση τιμή συγκεντρώνει η υποκλίμακα «Αδιαφοροποίητη απόρριψη». Φαίνεται όμως και πάλι ότι οι μαθητές νιώθουν περισσότερο την αδιαφοροποίητη απόρριψη από τον πατέρα σε σχέση με την μητέρα.

Οι μαθητές νιώθουν σε μεγάλο βαθμό γονική αποδοχή και πολύ λιγότερο γονική απόρριψη.

*γ) Ποια είναι η σχέση μεταξύ των κινήτρων για μάθηση και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών;*

Όπως είδαμε σχετικά με τον προσανατολισμό στην μάθηση οι μαθητές φαίνεται να θεωρούν σημαντικό να μαθαίνουν καινούρια πράγματα στο σχολείο, εφόσον η δήλωση αυτή συγκέντρωσε την υψηλότερη τιμή.

Φαίνεται ότι οι μαθητές είναι λιγότερο προσανατολισμένοι στην επίδοση από ότι στην μάθηση. Είναι χαρακτηριστικό ότι η μέση τιμή της κλίμακας «Προσανατολισμός στην Επίδοση» είναι κάτω από την ενδιάμεση τιμή.

Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές του δείγματος δεν κινητοποιούνται από την διάθεσή τους να δείξουν ότι είναι καλύτεροι από τους συμμαθητές τους. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι πολύ κάτω από την ενδιάμεση τιμή βρέθηκε η δήλωση «Απαντώ σε ερωτήσεις που κάνουν οι καθηγητές μου στην τάξη, για να δείξω ότι ξέρω περισσότερα από τους συμμαθητές μου.».

δ) Ποια είναι η σχέση μεταξύ της γονικής αποδοχής και των κινήτρων για μάθηση;

Η κλίμακα «αποφυγή αποτυχίας» αφορά δηλώσεις που σχετίζονται με την εικόνα που αποκτούν οι μαθητές από τους συμμαθητές τους όταν αποδίδουν ή όταν δεν αποδίδουν στα μαθήματα.

Από την έρευνα φάνηκε ότι η κλίμακα «αποφυγή αποτυχίας» με τιμή περίπου ίση με την ενδιάμεση της αντίστοιχης κλίμακας του ερωτηματολογίου. Η δήλωση της κλίμακας αυτής με την υψηλότερη μέση τιμή είναι η δήλωση «Στο σχολείο, προσπαθώ να μην είμαι από τους χειρότερους μαθητές.».

Αντίστοιχα, η δήλωση της κλίμακας «αποφυγή αποτυχίας» με την μικρότερη μέση τιμή είναι η δήλωση «Το χειρότερο πράγμα όταν κάνω λάθη στο σχολείο, είναι μήπως οι συμμαθητές μου το αντιληφθούν.».

Ως συμπέρασμα, φαίνεται ότι οι μαθητές του δείγματος δεν ενοχλούνται αν οι συμμαθητές τους αντιληφθούν ότι κάνουν λάθος αλλά δεν θέλουν να είναι και οι χειρότεροι μαθητές.

Επίσης, ως δεύτερη σε υψηλότερη μέση τιμή υποκλίμακα των κινήτρων παρουσιάζεται η υποκλίμακα «αποφυγή έργου». Η δήλωση «Το σχολείο μου αρέσει περισσότερο, όταν δεν έχω πολλά να διαβάσω» φαίνεται να αποκτά την πρώτη θέση από άποψη μέσης τιμής στην υποκλίμακα «αποφυγή έργου» και την τρίτη θέση συνολικά σε όλες τις ερωτήσεις των κινήτρων μάθησης.

ε) Ποια είναι η σχέση μεταξύ της γονικής απόρριψης και των κινήτρων για μάθηση;

Από τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται υψηλή σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας «Προσανατολισμός στην μάθηση» και «Προσανατολισμός στην επίδοση», καθώς και στην «Αποφυγή Αποτυχίας» και καθόλου σημαντική συσχέτιση με την «Αποφυγή Έργου».

στ) Εάν η γονική αποδοχή-απόρριψη σχετίζεται με θετική ή αρνητική ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα αντίστοιχα, θα μπορούσαν να διαδραματίζουν κάποιο ρόλο τα κίνητρα για μάθηση στη συγκεκριμένη διαδικασία; Είναι τα κίνητρα για μάθηση διαμεσολαβητική μεταβλητή (Mediator) μεταξύ γονικής αποδοχής-απόρριψης και αυτοαποτελεσματικότητας;

Και στις δυο υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας οι μαθητές φαίνεται ότι έχουν μια μέση τιμή κοντά στην ενδιάμεση της 7βάθμιας κλίμακας. Η αυτοαποτελεσματικότητα στα σχολικά μαθήματα έχει μέση τιμή 4.12 και αντίστοιχα χαμηλή τυπική απόκλιση.

Οι μαθητές του δείγματος δηλώνουν ότι νιώθουν πως τα καταφέρνουν καλύτερα στα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα και λιγότερο στα μαθηματικά.

Ως προς τις διεργασίες αυτορρύθμισης οι δηλώσεις που φαίνεται να έχουν την μεγαλύτερη μέση τιμή αφορούν:

- την ικανότητα να κρατούν σημειώσεις από το μάθημα,
- να θυμούνται τις πληροφορίες από την τάξη,
- να οργανώνουν την εργασία τους και
- να την ολοκληρώνουν μέσα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια.

Ωστόσο, δυσκολεύονται:

- να παρακινήσουν τον εαυτό τους να διαβάσει και
- να μελετήσουν όταν έχουν άλλα ενδιαφέροντα πράγματα να κάνουν.

Επίσης από την ανάλυση συσχέτισης μέσω της οποίας εξετάσαμε τη σχέση μεταξύ κινήτρων μάθησης και σχολικής αποτελεσματικότητας φαίνεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ κινήτρων μάθησης και σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Επίσης σε περαιτέρω συσχετίσεις των υποκλιμάκων των κινήτρων μάθησης με τη σχολική αυτοαποτελεσματικότητα, φάνηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας «Προσανατολισμός στην μάθηση» και σχολική αυτοαποτελεσματικότητα» και μεταξύ της υποκλίμακας «Προσανατολισμός στην επίδοση» και σχολική αυτοαποτελεσματικότητα.

Συμπερασματικά, σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα αναφέρουμε ότι από τη μελέτη του κατά πόσο τα κίνητρα μάθησης μπορεί να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση μεταξύ γονικής αποδοχής-απόρριψης και σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας, προέκυψε η σημαντική αρνητική συσχέτιση της γονικής απόρριψης με τη σχολική αυτοαποτελεσματικότητα.

Επιπλέον, οι μεταβλητές προσανατολισμός στην μάθηση και γονική απόρριψη έχουν αρνητική σχέση και όσο μεγαλύτερη είναι η γονική απόρριψη κάποιου, τόσο λιγότερος είναι ο προσανατολισμός στην μάθησή του.

Υποθέτουμε πως η σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών δεν είναι άμεση και πως παρεμβαίνει μια τρίτη μεταβλητή, ο προσανατολισμός στην μάθηση.

Επίσης, υποθέτουμε πως όταν ο προσανατολισμός στην μάθηση παρεμβαίνει στη σχέση γονικής απόρριψης – σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας και επηρεάζει τη σχέση των δυο μεταβλητών.

Όπως προκύπτει, υπάρχει διαμεσολαβητική επίδραση του προσανατολισμού στην μάθηση στη σχέση της γονικής απόρριψης και της σχολικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ο προσανατολισμός στην μάθηση φάνηκε ότι έχει διαμεσολαβητική επίδραση στη σχέση της γονικής απόρριψης με την σχολική αυτοαποτελεσματικότητα.

Τέλος, φάνηκε ότι η χαμηλή γονική απόρριψη αυξάνει την πιθανότητα για περισσότερο προσανατολισμό στην μάθηση. Ακόμη, ο προσανατολισμός στη μάθηση δείχνει πως όσο μεγαλύτερος είναι ο προσανατολισμός στην μάθηση, τόσο μεγαλύτερη είναι και η πιθανότητα να έχει υψηλή σχολική αυτοαποτελεσματικότητα.

### **5.3. Η πρακτική αξία των αποτελεσμάτων**

Σε πρακτικό επίπεδο και στα πλαίσια του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, η σημαντικότητα των αποτελεσμάτων του διαμεσολαβητικού μοντέλου, ότι δηλαδή τα κίνητρα για μάθηση μπορούν να αποτελούν διαμεσολαβητική μεταβλητή μεταξύ γονικής απόρριψης-αποδοχής και ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, τότε αυτό αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αντίστοιχα ζητήματα μαθητών.

Πιο αναλυτικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν ότι υπάρχει επιτακτική ανάγκη για εστίαση των σχολικών ψυχολόγων, αλλά και των εκπαιδευτικών κατά τη σχολική ζωή στην εκπαίδευση και την υποστήριξη γονέων και εκπαιδευτικών, με σκοπό τη διαμόρφωση υποστηρικτικών σχέσεων με τους εφήβους, το οποίο θα μπορούσε να έχει θετική επίδραση στη σχολική προσαρμογή.

Ως προς τη σχέση της γονικής αποδοχής και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, μια εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι στην

ελληνική οικογένεια, για το συγκεκριμένο μας δείγμα η «αποδοχή από τον πατέρα και την μητέρα» φαίνεται στα παιδιά μέσα από εκδηλώσεις αγάπης ή σε πολλές περιπτώσεις μέσα από τη διευκόλυνση, με τον τρόπο των γονέων, σε διάφορες επιθυμίες των παιδιών και στο να εκφράζουν για πράγματα που είναι σημαντικά για τα παιδιά.

Οι γονείς, λοιπόν, καλό είναι να γνωρίζουν ότι τα παιδιά να μην τους έχουν ανάγκη για τη ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, παράλληλα όμως αυτό θα πρέπει να το δείχνουν συνέχεια στα παιδιά και να το εφαρμόζουν.

Η σχέση αυτή μεταξύ γονέων και παιδιών νοείται ως κάτι ενιαίο και φυσικά δεν μπορεί να διαχωριστεί. Αυτό, ίσως όμως να μην είναι πολύ βοηθητικό, σε υπερβολικές περιπτώσεις τόσο για την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στην επικέντρωση σε εξειδικευμένους τομείς, οπότε ενδέχεται να έχει ως συνέπεια αποτελεσματικότερες πρακτικές στην οικογενειακή και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αντίθετα, σε σχέση με την αδιαφορία από τον πατέρα σε σχέση με την μητέρα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές του δείγματος δεν νιώθουν αδιαφορία από τους γονείς τους, κάτι το οποίο συμβαίνει συχνά στην ελληνική οικογένεια λόγω φόρτου εργασίας του πατέρα ή και των δύο γονέων.

Σχετικά με την απόρριψη την οποία ενδέχεται να εισπράττουν οι νέοι σήμερα από την οικογένεια, η οποία εμφανίζεται ως εχθρότητα ή και επιθετικότητα πολλές φορές φάνηκε ότι οι μαθητές του δείγματος νιώθουν περισσότερη εχθρότητα από τον πατέρα σε σχέση με την μητέρα.

Σε πολλές περιπτώσεις η εχθρότητα αυτή παρεξηγείται από τα παιδιά ως μια ενέργεια από τους γονείς σε σχέση με τη σύγκριση που γίνεται με άλλα παιδιά τα οποία στα μάτια των γονέων «συμπεριφέρονται καλύτερα από εκείνα».

Η κατάσταση αυτή θα πρέπει να μας προβληματίσει σε σχέση με το διάλογο με τους γονείς, καθώς και με τη δική μας συμβολή ως προς την απαιτούμενη καθοδήγηση.

Ας σημειωθεί ότι το «να μιλήσω σκληρά τα παιδιά» δεν είναι τις περισσότερες φορές τιμωρία από τους γονείς, αλλά είδος γονικής καθοδήγησης, σε σχέση φυσικά με το γονικό στυλ.

Αντίθετα σε μερικές περιπτώσεις εμφανίζεται η αδιαφορία από τους γονείς. Φαίνεται ότι οι μαθητές νιώθουν περισσότερο την αδιαφοροποίητη απόρριψη από τον πατέρα σε σχέση με την μητέρα, λόγω του ρόλου των γονέων στην βοήθεια τους προς τα παιδιά. Τελικά όμως, με μικρή παρέμβαση του ψυχολόγου οι μαθητές θα μπορούσαν να νιώθουν σε μεγάλο βαθμό τη γονική αποδοχή και σε πολύ λιγότερο την γονική απόρριψη.

Σε σχέση προς τον προσανατολισμό στην μάθηση οι μαθητές φάνηκε ότι θεωρούν σημαντικό μεν να μαθαίνουν καινούρια πράγματα στο σχολείο, αλλά είναι λιγότερο προσανατολισμένοι στην επίδοση από ότι στην μάθηση. Οι μαθητές του δείγματος δεν κινητοποιούνται από την διάθεσή τους να δείξουν ότι είναι καλύτεροι από τους συμμαθητές τους. Έτσι, όπως και οι ίδιοι δηλώνουν, απαντώ σε ερωτήσεις που κάνουν οι καθηγητές μου στην τάξη, για να δείξω ότι ξέρω περισσότερα από τους συμμαθητές μου.

Μπορούμε να επισημάνουμε ότι ο προσανατολισμός των γονέων και των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προς τους στόχους επίδοσης συσχετίζεται σημαντικά με τους προσανατολισμούς προς τους στόχους μάθησης και προς την αποφυγή εργασίας, στοιχείο σημαντικό προς τις διδακτικές πρακτικές προς την επίδοση. Έτσι ο αντίστοιχος προσανατολισμός των γονέων και των εκπαιδευτικών προς τη μάθηση συσχετίζεται με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και τις διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση, καθώς και με τις διδακτικές πρακτικές προς την επίδοση. Ο αντίστοιχος προσανατολισμός των γονέων και εκπαιδευτικών προς την αποφυγή εργασίας συσχετίζεται με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και με τις διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση.

Όπως έχουν δείξει και αντίστοιχες έρευνες (Domitrovich et al. 2017), δεδομένου ότι οι γονικές συμπεριφορές έχουν δυναμικό χαρακτήρα και μπορούν δυνητικά να επιδεχθούν αλλαγή, είναι σημαντικό οι ειδικοί της σχολικής κοινότητας να εστιάζουν και να επενδύουν στη δυναμική των σχέσεων γονέα-παιδιού, με απώτερο στόχο την ενίσχυση των κινήτρων μάθησης, ώστε τελικά να ενισχύεται και το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων.

Επιπλέον, η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει τα κίνητρα και κατ' επέκταση την αίσθηση επάρκειας του μαθητή απαιτεί πρωτίστως την καλλιέργεια της ψυχικής του ανάγκης για επάρκεια. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της παροχής των καλύτερων δυνατών προκλήσεων στους μαθητές μέσα σε ένα κλίμα ανεκτικότητας στα σφάλματα και με μέτριο επίπεδο κινδύνου (Elliott, Katochwill, Cook, & Travels, 2008).

Μέσα από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε κάπως πιο πρακτικό επίπεδο, σε σχέση με το έργο του σχολικού ψυχολόγου θα ήταν η συζήτηση με τους γονείς και με απλά λόγια η επεξήγηση ότι είναι μεν σε πολύ καλό στάδιο σε σχέση με την ανατροφή των παιδιών τους, αλλά δεν χρειάζεται να είναι οι «τέλειοι» γονείς, αρκεί να βοηθούν με τον τρόπο τους και να μην απορρίπτουν τα παιδιά τους.

#### 5.4. Περιορισμοί της έρευνας

Για τη συζήτηση, που προηγήθηκε, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο μικρός αριθμός του δείγματος και η μέθοδος της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας που επιλέχθηκε, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του όλου πληθυσμού, δηλαδή των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ωστόσο, με την επιβεβαίωση σχετικών ερευνών από τη βιβλιογραφία επιχειρείται η καταγραφή της τάσης της οποιασδήποτε συσχέτισης έχουν οι έννοιες που διερευνώνται και η καταγραφή της τάσης συνεισφοράς των εννοιών «γονική απόρριψη-αποδοχή», «κίνητρα για μάθηση» και «ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα» στους μαθητές.

#### 5.5. Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει το ενδιαφέρον για περαιτέρω μελέτες. Μία πρόταση θα ήταν να πραγματοποιηθούν περισσότερα μοντέλα διαμεσολάβησης που να εμπλέκουν και άλλες υποκλίμακες των μεταβλητών της έρευνας.

Επιπρόσθετα, ενώ έχουν γίνει αρκετές έρευνες που εμπλέκουν τη γονικότητα και τη γονική εμπλοκή με την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, φαίνεται ότι δεν έχει χρησιμοποιηθεί το μοντέλο αποδοχής-απόρριψης του Rohner (Fan & Williams, 2010·Llorca, Richaud & Malonda, 2017·Yap & Baharudin, 2015). Οπότε, προτείνεται να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες με τη χρήση του συγκεκριμένου μοντέλου.

Τέλος, θα παρουσίαζε εξαιρετικό ενδιαφέρον εάν εξετάζονταν η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα και τα κίνητρα σε συνάρτηση με δημογραφικές μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα κάποια ερευνητικά ερωτήματα θα μπορούσαν να είναι:

- Πόσο επηρεάζει το επίπεδο σπουδών των γονέων την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών;
- Τι ρόλο μπορεί να διαδραματίζει η απώλεια ή ο χωρισμός των γονέων στα κίνητρα για μάθηση του παιδιού;

## Βιβλιογραφία

### Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

- Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk, & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- AYDIN, B., SARI, S. V., & ŞAHİN, M. (2014). Parental acceptance/Involvement, self-esteem and academic achievement: The role of hope as a mediator. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(4), 37-48. <https://doi.org/10.30703/cije.321356>
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1992). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: thought control of action* (pp. 335-394). Washington, D.C.: Hemisphere.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of humanbehavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 307-337. United States of America: Information Age Publishing.
- Bandura, A., & Jourden, FJ. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal Of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of personality and Social Psychology*, 35, 125-139.
- Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., & Howells, G. N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive therapy and research*, 4, 39-66.

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173–1182.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 229-254). San Diego, CA: Academic Press.
- Betz, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment, 8*(3), 205-222.
- Bittner, J. V., Bruena, M., & Rietzschel, E. F. (2016). Cooperation goals, regulatory focus, and their combined effects on creativity. *Thinking Skills and Creativity, 19*, 260-268. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.12.002>.
- Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 93* (1),23-34.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *Journal of Experimental Education, 76*(2), 191-217.
- Broussard, S. (2002). *The relationship between classroom motivation and academic achievement in first and third graders* (thesis).University: Louisiana State University
- Carnevale, J. J., Fujita, K., Han, H. A., & Amit, E. (2015). Immersion versus transcendence: How pictures and words impact evaluative associations assessed by the implicit association test. *Social Psychological and Personality Science, 6*(1), 92-100. <https://doi.org/10.1177/1948550614546050>.
- Carrasco, M., & Rohner, R. (2013). Parental acceptance and children's psychological adjustment in the context of power and prestige. *Journal of Child and Family Studies, 22*, 1130-1137.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*(4), 980-1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>.
- Chang, F., Burns, B. (2005). Attention in preschoolers: associations with effortful control and motivation. *Child Development, 76*(1), 247 - 263
- Chaplain, R. (2000).Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies, 26*(2), 177190
- Cheng, C., Lau, H.-P. B., & Chan, M.-P. S. (2014). Coping flexibility and psychological adjustment to stressful life changes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 140*(6), 1582-1607.

<https://doi.org/10.1037/a0037913>.

- Cole, J. (2002). What motivates students to read? Four literacy personalities. *The reading Teacher*, 56, 326-336
- Conroy, D. E., & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, stress and coping: An International Journal*, 17, 271-285.
- Critchley, H. D., & Garfinkel, S. N. (2017). Interception and emotion. *Current Opinion in Psychology*, 17, 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.xopsyc.2017.04.020>.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416-436). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>.
- Deci, E., Benware, C., Landy, D. (2006). The attribution of motivation as a function of output and rewards. *Journal of Personality*, 42, 652-667.
- Delose, J. E., vanDellen, M. R., & Hoyle, R. H. (2015). First on the list: Effectiveness at self regulation and prioritizing difficult exercise goal pursuit. *Self and Identity*, 14(3), 271-289. <https://doi.org/10.1080/15298868.2014.983442>.
- Duchesne, S., & Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 497-507.
- Eckerlein, N., Roth, A., Engelschalk, T., Steuer, G., Schmitz, B., & Dresel, M. (2019). The role of motivational regulation in exam preparation: Results from a standardized diary study. *Frontiers in Psychology*, 10(81), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00081>.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση* (μτφ. Σόλμαν & Καλύβα), Αθήνα: Gutenberg.
- Engelschalk, T., Steuer, G., & Dresel, M. (2016). Effectiveness of motivational regulation: Dependence on specific motivational problems. *Learning and Individual Differences*, 52, 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.011>.
- Fahim, M., & Pishghadam, R. (2007). On the role of emotional, psychometric, and verbal intelligences in the academic achievement of university students majoring in English language.

*Asian EFL Journal*, 9(4).

- Ferguson, E., Daniels, K., & Jones, D. (2006). Negatively oriented personality and perceived negative job characteristics as predictors of future psychological and physical symptoms: A meta-analytic structural modelling approach. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(1), 45-52.
- Fishbach, A., Zhang, Y., & Trope, Y. (2010). Counteractive evaluation: Asymmetric shifts in the implicit value of conflicting motivations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(1), 29-38. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.09.008>.
- Fives, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, April 2003, Chicago, 1 - 57.
- Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 916 - 934.
- Fujita, K. (2011). On conceptualizing self-control as more than the effortful inhibition of impulses. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 352-366. <https://doi.org/10.1177/1088868311411165>.
- Galejs, I., King, A., Hegland, S. (2001). Antecedents of achievement motivation in preschool children. *Journal of Genetic Psychology*, 148(3), 333-348
- Gilmore, L. (2003). Mastery motivation: stability and predictive validity from ages two to eight. *Early Education & Development*, 14(4), 412-424
- Giotsa, A., & Touloumakos, A. (2014). Perceived Parental Acceptance and Psychological Adjustment: The moderating role of parental power and prestige among Greek preadolescents. *Cross-Cultural Research*, 48, 250-258.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2) pp. 479 - 507.
- Gonida, E.N., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 23-39.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>.

- Hannula, M. S. (2006). Affect in Mathematical Thinking and learning. In J. MaaB & W. Schloglmann(Eds.), *New mathematics education research and practice*, 209-232.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312
- Hayes, A., F. (2017). PROCESS 2.10. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2017, από την ιστοσελίδα: <http://afhayes.com/introduction-to-mediation-moderation-and-conditional-process-analysis.htm>
- Hublely, C., Edwards, J., Scholer, A. A., & Miele, D. B. (2019). *Metamotivational beliefs about intrinsic and extrinsic motivation*. Manuscript in preparation.
- Jansen, E., Moore, A., Scholer, A. A., Fujita, K., & Miele, D. B. (2019). *The role of metamotivation in managing the motivation of others*. Manuscript in preparation.
- Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2002). Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz et al. (2002). *Journal of Educational Psychology*, 94, 646-668.
- Kaplan, A., Middleton, M.J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, 21-54.
- Kausar, R., & Kazmi, S. R. (2011). Perceived parental acceptance-rejection and self-efficacy of Pakistani adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 37(2), 224-232.
- Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2002b). Reliability of measures assessing the pancultural association between perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 87-99.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. & Gerogiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (1) pp. 67 - 76.
- Koul, R., Roy, L., & Lerdpornkulrat, T. (2012). Motivational goal orientation, perceptions of biology, and physics classroom learning environments, and gender. *Learning Environments Research*, 15, 217-229.
- Lapointe, J., Legault, F., Batiste, S. (2005). Teacher interpersonal behavior and adolescents' motivation in mathematics: a comparison of learning disabled, average, and talented students. *International Journal of Educational research*, 43, 39-54
- Lau, S. & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 15-29.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of vocational Behavior*, 30(3), 347-382.

- Lent, R.W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K.A., Brenner, B.R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 429-442.
- Malkoç, A., & KesenMutlu, A. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish University students. *Universal Journal of Educational Research, 6*(10), 2087-2093.  
<https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061005>
- Masud, H., Ahmad, M. S., Jan, F. A., & Jamil, M. S. (2016). Relationship between parenting styles and academic performance of adolescents: mediating role of self-efficacy. *Asia Pacific Education Review, 17*(1)  
DOI 10.1007/s12564-015-9413-6
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77-86.
- Montalvo, G., Mansfield, E. Miller, R. (2007). Liking or disliking the teacher: student motivation, engagement and achievement. *Evaluation and research in education, 20*(3), 144-158
- Monteflor, M., Williams, A., Williams, P., Go., N., Moriarty, J., Quinones, H., & Bruggeman, S. (2006). Parent motivation strategies and the performance of preschoolers in a rural Philippine municipality. *Early Childhood Educational Journal, 33*(5), 333-340
- Moran, C. C. (1996). Short-term mood change, perceived funniness, and the effect of humor stimuli. *Behavioral Medicine. 22*, 32-38.
- Nunnally, J. C. (1978). *Assessment of reliability. In Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ohannessian, C. M., Lerner, R. M., Lerner, J. V., & Von Eye, A. (1998). Perceived parental acceptance and early adolescent self-competence. *American Journal of Orthopsychiatry, 68*(4), 621-629. <https://doi.org/10.1037/h0080370>
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development, 39*, 239-249.
- Pajares, F., & Schunk, D., (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: Riding, R., Rayner, S. (Eds.), *Perception*. Ablex Publishing, London, pp. 239-266.
- Pajares, F., & Urdan, T. (Eds.). (2006). *Adolescence and education: Vol. 5. Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School*

*Journal*, 102(1), 35-58.

- Rogers, C. G., Galloway, D., Armstrong, D., & Leo, E. (2001). Gender Differences in Motivational Style: A Comparison of Measures and Curriculum Area. *European Education*, 32, 79 - 98.
- Rohner, R. P., Khaleque, A. (2010). Testing central postulates of parental acceptance- rejection theory (PAR Theory): A Meta-Analysis of cross-cultural studies. *Journal of Family Theory & Review*, 2, 73-87.
- Rohner, R. P. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome": Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59, 827-840.
- Rohner, R. P. (2017). *Η Συναισθηματική ζεστασιά. Τα θεμέλια της θεωρίας γονικής αποδοχής - απόρριψης.* (Α. Γρίβα, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2005). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection.* Storrs, CT: Rohner Research.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2010). Testing central postulates of parental acceptance- rejection theory (PARTheory): A Meta-Analysis of cross-cultural studies. *Journal of Family Theory & Review*, 2, 73-87.
- Schunk, D. H. (2003) Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. & Meece, J. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and applications* (3rd edn). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill.
- Schunk, D., Pintrich, P. and Meece, J. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση.* 1<sup>st</sup> ed. Αθήνα: Gutenberg, pp.118-126.
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137149
- Sheffield, F.D. (1966). *A drive-induction theory of reinforcement.* New York: Holt, Reinhart & Winston
- Slavin, R. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Μεταίχμιο
- Tsaousis, I., Giovazolias, T. & Mascha, K. (2012). Translation and psychometric properties of the Child Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ)– Short form in the Greek language. In K. J. Ripoll-Nunez, A.L. Comunian & C. M. Brown (eds.). *Expanding Horizons: Current research on interpersonal acceptance.* USA: Brown Walker Press.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Urdu, T. C., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Varan, A., Rohner, R. P., Eryuksel, G. (2008). Intimate Partner Acceptance, Parental Acceptance in

- Childhood, and Psychological Adjustment Among Turkish Adults in Ongoing Attachment Relationships. *Cross-Cultural Research*, 42, 46-56.
- Walker, B. (2003). The cultivation of student self-efficacy in reading and writing. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 173-187
- Waters, J. (2006). *Social influences on academic motivation in early elementary school students*(Thesis). University: Yale
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Wolters, C.A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 801-820.
- Wolters, C.A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 801-820.
- Yousaf, S. (2015). Parenting style and self-efficacy among adolescents. *Research on Humanities and Social Sciences*, 5(3),2224-5766.

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Ευκλείδη, Α., Κάντας, Α., & Λεονταρή, Α. (2002). Γλωσσάρι. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 9, 138-161.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία & Αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση. Ένα μοντέλο κλινικής πρακτικής και εκπαίδευσης Ειδικών Ψυχικής Υγείας και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α., & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας, Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμας, Ε. (2003). *Συμπεριφοριστικές και Γνωστικές Θεωρίες Προσωπικότητας*. Lecture, Αθήνα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1998). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μητσοπούλου, Ε. & Αντωνίου, Α. Σ. (2014). *Αίσθηση του χιούμορ και χαρισματικά παιδιά: Όταν ο έξυπνος περνιέται για «εξυπνάκιας»*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014, 737-

751.

Πητσιάβα, Ο. (2014). *Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και οι αιτιακές αποδόσεις των μαθητών/τριών για την επίδοσή τους στις προαγωγικές εξετάσεις της Α' τάξης Γενικού Λυκείου*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

## Παράρτημα Α

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΓΟΝΙΚΗΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ-ΑΠΟΡΡΙΨΗΣ (Parental Acceptance Rejection Questionnaire - PARQ-Child, 2005)

(Rohner, 2005)

Μετάφραση-προσαρμογή στα ελληνικά: Tsaousis, Giovazolias & Mascha (2012)

Στο φυλλάδιο αυτό θα βρεις κάποιες προτάσεις που περιγράφουν τρόπους με τους οποίους οι **πατέρες** συμπεριφέρονται στα παιδιά τους. Θέλω να σκεφτείς κατά πόσο η καθεμιά απ' αυτές ταιριάζει με τον τρόπο που σου συμπεριφέρεται ο **δικός σου πατέρας**.

Δίπλα από κάθε πρόταση υπάρχουν 4 κουτάκια.

Αν η πρόταση βασικά σε γενικές γραμμές ταιριάζει με τον τρόπο που σου συμπεριφέρεται ο δικός σου πατέρας, τότε ρώτησε τον εαυτό σου:

- ▶ «Είναι σχεδόν πάντοτε έτσι;». Αν νομίζεις ότι ο πατέρας σου σχεδόν πάντοτε σου συμπεριφέρεται όπως γράφει στην πρόταση, τότε βάλε ένα X στο κουτάκι **ΠΑΝΤΑ**.
- ▶ Αν πάλι η πρόταση ταιριάζει μόνο μερικές φορές στη συμπεριφορά του πατέρα σου απέναντί σου, τότε βάλε ένα X στο κουτάκι **ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ**.
- ▶ Αν πιστεύεις ότι η πρόταση σε γενικές γραμμές δεν ταιριάζει στον τρόπο που σου συμπεριφέρεται ο πατέρας σου, τότε αναρωτήσου και πάλι: «Είναι σπάνια έτσι;». Αν σπάνια σου συμπεριφέρεται ο πατέρας σου, όπως γράφει στην πρόταση, τότε βάλε ένα X στο κουτάκι **ΣΠΑΝΙΑ**.
- ▶ Αν ο πατέρας σου σχεδόν ποτέ δε σου συμπεριφέρεται όπως γράφει στην πρόταση, τότε βάλε ένα X στο κουτάκι **ΠΟΤΕ**.

**Να θυμάσαι:** Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση σε καμία από τις προτάσεις, έτσι μπορείς να τις απαντήσεις με ειλικρίνεια. Να απαντήσεις την κάθε πρόταση σύμφωνα με τον τρόπο που σου συμπεριφέρεται πραγματικά ο πατέρας σου, και όχι όπως θα

επιθυμούσες να σου συμπεριφέρεται.

	<b>Ο Πατέρας μου....</b>	<b>Πάντα</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Ποτέ</b>
1.	Λέει καλά λόγια για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Δε μου δίνει καθόλου σημασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Με διευκολύνει με τον τρόπο του να του μιλώ για πράγματα που είναι σημαντικά για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Με τιμωρεί ακόμη κι αν μερικές φορές δεν το αξίζω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Με βλέπει ως μεγάλο μπελά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Με τιμωρεί πολύ αυστηρά όταν θυμώνει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Είναι πάντοτε πολύ απασχολημένος για να απαντήσει στις ερωτήσεις μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Φαίνεται να με αντιπαθεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Δείχνει πραγματικά ενδιαφέρον για τις δραστηριότητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Μου λέει πολλά σκληρά λόγια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Με αγνοεί όταν του ζητώ βοήθεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Μου δίνει πολλή σημασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Προσπαθεί με διάφορους τρόπους να με στενοχωρεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Ξεχνά σημαντικά πράγματα που νομίζω θα έπρεπε να θυμάται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Με κάνει να νιώθω ότι δε μ'αγαπά, αν κάνω κάποια αταξία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Με κάνει να αισθάνομαι ότι τα πράγματα που κάνω είναι σημαντικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Με φοβερίζει ή με απειλεί όταν κάνω κάποιο λάθος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Ενδιαφέρεται για τη γνώμη μου και θέλει να την ακούσει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Ό,τι και αν κάνω, νομίζει ότι τα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται καλύτερα από μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Μου δείχνει ότι δεν είμαι επιθυμητός/ή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22.	Μου δείχνει την αγάπη του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Με αγνοεί, όσο δεν κάνω κάτι που τον ενοχλεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Μου συμπεριφέρεται με στοργή και καλοσύνη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Στη συνέχεια, θα βρεις κάποιες προτάσεις που περιγράφουν τρόπους με τους οποίους οι **μητέρες** συμπεριφέρονται στα παιδιά τους. Θέλω να σκεφτείς κατά πόσο η καθεμιά απ' αυτές ταιριάζει με τον τρόπο που σου συμπεριφέρεται η **δική σου μητέρα**.

	Η Μητέρα μου....	Πάντα	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
1.	Λέει καλά λόγια για μένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Δε μου δίνει καθόλου σημασία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Με διευκολύνει με τον τρόπο της να της μιλώ για πράγματα που είναι σημαντικά για μένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Με τιμωρεί ακόμη κι αν μερικές φορές δεν το αξίζω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Με βλέπει ως μεγάλο μπελά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Με τιμωρεί πολύ αυστηρά όταν θυμώνει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Είναι πάντοτε πολύ απασχολημένη για να απαντήσει στις ερωτήσεις μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Φαίνεται να με αντιπαθεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Δείχνει πραγματικά ενδιαφέρον για τις δραστηριότητές μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Μου λέει πολλά σκληρά λόγια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Με αγνοεί όταν του ζητώ βοήθεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Μου δίνει πολλή σημασία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Προσπαθεί με διάφορους τρόπους να με	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	στεναχωρεί				
15.	Ξεχνά σημαντικά πράγματα που νομίζω θα έπρεπε να θυμάται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Με κάνει να νιώθω ότι δε μ'αγαπά αν κάνω κάποια αταξία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Με κάνει να αισθάνομαι ότι τα πράγματα που κάνω είναι σημαντικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Με φοβερίζει ή με απειλεί, όταν κάνω κάποιο λάθος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Ενδιαφέρεται για τη γνώμη μου και θέλει να την ακούσει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Ό,τι και αν κάνω, νομίζει ότι τα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται καλύτερα από μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Μου δείχνει ότι δεν είμαι επιθυμητός/ή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Μου δείχνει την αγάπη της	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Με αγνοεί,όσο δεν κάνω κάτι που την ενοχλεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Μου συμπεριφέρεται με στοργή και καλοσύνη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Παράρτημα Β

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΗ: Οι Στάσεις μου Απέναντι στο Σχολείο και τη Μάθηση

(Skaalvik, 1997)

Μετάφραση-προσαρμογή στα ελληνικά: Ε. Μακρή-Μπότσαρη  
(2001)

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στις στάσεις που είναι πιθανόν να έχουν διάφοροι μαθητές απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση. Διάβασε προσεκτικά κάθε πρόταση και κύκλωσε εκείνο τον αριθμό που δείχνει πόσο εσύ συμφωνείς με την πρόταση. Σε παρακαλούμε να συμπληρώσεις όλες τις προτάσεις.

		Καθόλου δεν ισχύει	Μάλλον δεν ισχύει	Μάλλον ισχύει	Απόλυτα ισχύει
1.	Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω καινούρια πράγματα στο σχολείο.	1	2	3	4
2.	Όταν στην τάξη απαντώ σε ερωτήσεις των καθηγητών μου, με απασχολεί το τι εντύπωση θα σχηματίζουν για μένα οι συμμαθητές μου.	1	2	3	4
3.	Είναι σημαντικό για μένα να τα καταφέρνω σε σχολικές εργασίες και προβλήματα που άλλοι συμμαθητές μου δεν μπορούν να καταφέρουν.	1	2	3	4

4.	Όταν λύνω ένα πρόβλημα στον πίνακα, με απασχολεί το τι σκέφτονται για μένα οι συμμαθητές μου.	1	2	3	4
5.	Στο σχολείο, είναι σημαντικό για μένα να μη θεωρηθώ ανόητος(η).	1	2	3	4
6.	Το σχολείο μου αρέσει περισσότερο, όταν δεν έχω πολλά να διαβάσω.	1	2	3	4
7.	Όταν στην τάξη δίνω μια λάθος απάντηση, με απασχολεί πολύ το τι θα σκεφτούν για μένα οι συμμαθητές μου.	1	2	3	4
8.	Στο σχολείο, μου αρέσει να μαθαίνω ενδιαφέροντα πράγματα	1	2	3	4
9.	Στο σχολείο, προσπαθώ πάντα να τα καταφέρω καλύτερα από τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4
10.	Στο σχολείο, με ενδιαφέρει να μη κάνω λάθη που θα με γελοιοποιήσουν.	1	2	3	4
11.	Στο σχολείο, προσπαθώ να μην είμαι από τους χειρότερους μαθητές.	1	2	3	4
12.	Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω στο σχολείο πώς να λύνω ασκήσεις και προβλήματα.	1	2	3	4
13.	Στο σχολείο, νιώθω πετυχημένος(η), όταν κάνω τις εργασίες που μας αναθέτουν καλύτερα από τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4
14.	Απαντώ σε ερωτήσεις που κάνουν οι καθηγητές μου στην τάξη, για να δείξω ότι ξέρω περισσότερα από τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4
15.	Στο σχολείο, με απασχολεί το πώς θα βελτιώσω τις ικανότητές μου.	1	2	3	4
16.	Στο σχολείο, ελπίζω να μη μας δίνουν εργασίες και προβλήματα για το σπίτι.	1	2	3	4

<b>17.</b>	Το χειρότερο πράγμα όταν κάνω λάθη στο σχολείο, είναι μήπως οι συμμαθητές μου το αντιληφθούν.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>18.</b>	Στο σχολείο, ελπίζω να αποφύγω τις δύσκολες ερωτήσεις.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>19.</b>	Στο σχολείο, μου αρέσει να λύνω ασκήσεις και προβλήματα προσπαθώντας επίμονα.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>20.</b>	Στο σχολείο, προσπαθώ να πάρω υψηλότερους βαθμούς από τους συμμαθητές μου.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>21.</b>	Αυτά που μαθαίνω στο σχολείο, με κάνουν να θέλω να μάθω περισσότερα.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>22.</b>	Στο σχολείο, θα ήθελα να κάνω όσο γίνεται λιγότερα.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

## Παράρτημα Γ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

(Bandura, 1990)

Μετάφραση-προσαρμογή στα ελληνικά: Ε. Μακρή-Μπότσαρη (2001)

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στο πόσο καλά ένας μαθητής μπορεί να τα καταφέρει στο σχολείο και να αντιμετωπίσει καταστάσεις που σχετίζονται με τη σχολική του ζωή. Διάβασε προσεκτικά **κάθε** ερώτηση και κύκλωσε **εκείνο** τον αριθμό που δείχνει **πόσο καλά εσύ** μπορείς να τα καταφέρεις.

		Καθόλο υκαλά	Όχι και τόσο καλά	Κάπως καλά	Σχεδό ν καλά	Αρκετά καλά	Πολύ	Εξαιρετικ ά καλά
<b>1.</b>	Πόσο καλά μπορείς να τα καταφέρεις στα μαθηματικά;	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>2.</b>	Πόσο καλά μπορείς να τα καταφέρεις στα γλωσσικά μαθήματα;	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>3.</b>	Πόσο καλά μπορείς να τα καταφέρεις στα υπόλοιπα μαθήματα, εκτός από τα μαθηματικά και τα γλωσσικά;	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>4.</b>	Πόσο καλά μπορείς να τελειώσεις τη σχολική σου εργασία μέσα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια;	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>5.</b>	Πόσο καλά μπορείς να μελετήσεις, όταν υπάρχουν για σένα άλλα ενδιαφέροντα πράγματα να κάνεις;	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>6.</b>	Πόσο καλά μπορείς να συγκεντρώσεις	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

	την προσοχή σου στα μαθήματα;							
<b>7.</b>	Πόσο καλά μπορείς να κρατήσεις σωστές σημειώσεις από τις παραδόσεις των μαθημάτων σου;	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>8.</b>	Πόσο καλά μπορείς να χρησιμοποιήσεις τη βιβλιοθήκη ή άλλες πηγές πληροφόρησης για να πάρεις πληροφορίες για κάποια σχολική εργασία;	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>9.</b>	Πόσο καλά μπορείς να οργανώσεις τη σχολική σου εργασία;	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>10.</b>	Πόσο καλά μπορείς να προγραμματίσεις τη σχολική σου εργασία;	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>11.</b>	Πόσο καλά μπορείς να θυμάσαι τις πληροφορίες που πήρες από την τάξη ή από τα βιβλία;	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>12.</b>	Πόσο καλά μπορείς να διασκευάσεις ένα χώρο για να μελετάς χωρίς να αποσπάται η προσοχή σου;	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>13.</b>	Πόσο καλά μπορείς να παρακινήσεις τον εαυτό σου να διαβάσει;	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>14.</b>	Πόσο καλά μπορείς να ικανοποιήσεις τις προσδοκίες των γονέων σου για σένα;	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>15.</b>	Πόσο καλά μπορείς να ικανοποιήσεις τις προσδοκίες των καθηγητών σου για σένα;	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

## Παράρτημα Δ

### ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Αγαπητοί γονείς,

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών «Σχολική Ψυχολογία», που παρακολουθώ, εκπονώ έρευνα, που αποσκοπεί στη διερεύνηση των σχέσεων της οικογένειας, των κινήτρων και της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας.

Θα ζητηθεί από τους/τις μαθητές/τριες να συμπληρώσουν οι ίδιοι 3

ερωτηματολόγια. Οι ερωτήσεις είναι γενικά απλές και δεν προκαλούν άγχος. Τα

ερευνητικά δεδομένα είναι εμπιστευτικά ανώνυμα και θα αναλυθούν αποκλειστικά με στατιστικές μεθόδους. Η ερευνήτρια είναι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε διευκρίνιση σχετικά με όσα προαναφέρονται.

Σας ευχαριστώ για τη συμβολή σας στην πραγμάτωση αυτής της προσπάθειας. Η βοήθεια σας είναι πολύτιμη, για να καταφέρω να ολοκληρώσω την έρευνά μου, για αυτό και σας ζητώ να δώσετε τη συγκατάθεσή σας στη συμμετοχή του παιδιού σας σε αυτήν, μέσω της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη βοήθεια, τη συνεργασία και το χρόνο σας.

**Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η... δηλώνω**

**υπεύθυνα ότι, επιτρέπω στο παιδί μου... , να συμμετέχει**

**στην εν λόγω έρευνα.**

Ερευνήτρια Υπογραφή γονέα/ κηδεμόνα

Ξηρογιάννη Ειρήνη .....

Ημερομηνία: .... / ... /2022

Email: [eirini.xirogianni@gmail.com](mailto:eirini.xirogianni@gmail.com)

## Παράρτημα Ε

### Λίγα λόγια για εσάς...

Ποιο είναι το φύλο σου;  Αγόρι  Κορίτσι

Σε ποια τάξη φοιτάς; .....

Ποια είναι η ηλικία σου; .....

Ποιος είναι ο τόπος καταγωγής σου;  1. Πόλη  2. Κωμόπολη  3.  
Χωριό

Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σου;

Πατέρας                      Μητέρα

1. Καμία εκπαίδευση

2. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

3. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

4. Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Άλλο: .....

.....

Ποια είναι η οικογενειακή κατάσταση των γονέων σου;

1. Παντρεμένοι

2. Σε διάσταση

3. Διαζευγμένοι

Άλλο .....