

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ
ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ
ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΩΝ ΤΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ»**

**Διδακτορική Διατριβή
του Κάμτσιου Σπυρίδωνα**

Ιωάννινα 2012

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

**«Δημιουργία Ερωτηματολογίου Ανθεκτικότητας στη Μάθηση:
Αξιολόγηση των Ψυχομετρικών του Χαρακτηριστικών»**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
Σπυρίδων Α. Κάμτσιος

Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία, Επ. Καθηγήτρια
Μέλη: Μπεζεβέγκης Ηλίας, Καθηγητής
Παλαιολόγου Αγγελική, Επ. Καθηγήτρια

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία (Επ. Καθηγήτρια)
Μπεζεβέγκης Ηλίας (Καθηγητής)
Παλαιολόγου Αγγελική (Επ. Καθηγήτρια)
Γκότοβος Αθανάσιος (Καθηγητής)
Χατζηχρήστου Χρυσή (Καθηγήτρια)
Αποστόλου Μαίρη (Επ. Καθηγήτρια)
Παπασταθόπουλος Στάθης (Λέκτορας)

Ιωάννινα 2012

**«Δημιουργία Ερωτηματολογίου Ανθεκτικότητας στη Μάθηση:
Αξιολόγηση των Ψυχομετρικών του Χαρακτηριστικών»**

Διδακτορική Διατριβή του
Κάμτσιου Σπυρίδωνα

Υποβλήθηκε στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων
Τομέας Ψυχολογίας

Ημερομηνία δημόσιας υποστήριξης: 8/10/2012

© 2012
Κάμτσιου Σπυρίδωνα
ALL RIGHTS RESERVED

Στη μεγαλύτερη πρόκληση,
το διδακτορικό της ζωής μου,
στο γιο μου Τάσο...

Στον πατέρα μου Τάσο...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

σελ

| | |
|---|----|
| Περιεχόμενα..... | 6 |
| Κατάλογος πινάκων..... | 12 |
| Κατάλογος σχημάτων..... | 16 |
| Ευχαριστίες..... | 17 |
| Περίληψη..... | 18 |
| Εισαγωγή..... | 19 |
| Κεφάλαιο 1: Το «στρες»..... | 23 |
| 1.1. Η έννοια «στρες»..... | 23 |
| 1.2. Μοντέλα αντιμετώπισης του στρες..... | 23 |
| 1.3. Το μοντέλο της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον..... | 24 |
| 1.4. Το στρες και η αντιμετώπισή του στην παιδική ηλικία..... | 26 |
| 1.5. Στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες στη μέση παιδική ηλικία..... | 27 |
| 1.6. Αποτελέσματα ερευνών για τη χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες από τα παιδιά..... | 28 |
| Κεφάλαιο 2: Η ανθεκτικότητα..... | 30 |
| 2.1. Η έννοια της ανθεκτικότητας..... | 30 |
| 2.2. Ο προσδιορισμός του όρου ανθεκτικότητα (hardiness vs resilience)..... | 30 |
| 2.3. Ιστορική αναδρομή της έννοιας της ανθεκτικότητας..... | 33 |
| 2.4. Η δημιουργία του μοτίβου της ανθεκτικότητας από το πείραμα του Illinois..... | 34 |
| 2.5. Η σημαντικότητα της ανθεκτικότητας ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας..... | 37 |
| 2.6. Συστατικά στοιχεία της ανθεκτικότητας και χαρακτηριστικά των ατόμων που διακρίνονται από αυτά..... | 38 |
| 2.7. Ανθεκτικότητα και επιτυχής αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων..... | 41 |
| 2.8. Ανθεκτικότητα, διατήρηση της απόδοσης, υγείας και προαγωγή της ποιότητας ζωής..... | 43 |
| 2.9. Η θετική επίδραση της ανθεκτικότητας σε παιδιά, εφήβους και φοιτητές..... | 46 |
| 2.9.1. Η ανθεκτικότητα σε μαθητικό πληθυσμό..... | 46 |
| 2.9.2. Η ανθεκτικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση..... | 47 |
| 2.10. Σχέση ανθεκτικότητας και κινήτρων μάθησης..... | 49 |
| Κεφάλαιο 3: Τα κίνητρα μάθησης..... | 51 |
| 3.1. Τα κίνητρα για μάθηση..... | 51 |
| 3.2. Σχετικές θεωρίες..... | 52 |
| 3.2.1. Η θεωρία των ατομικών στόχων επίτευξης..... | 53 |
| 3.2.2. Η θεωρία του Nickolls..... | 54 |
| 3.2.3. Η θεωρία της Dweck για την ευφυΐα και τον προσανατολισμό σε στόχους..... | 55 |
| 3.2.4. Η θεωρία των στόχων μάθησης και στόχων επίδοσης..... | 57 |

| | |
|--|----|
| Κεφάλαιο 4: Η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα..... | 61 |
| 4.1. Η έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας..... | 61 |
| Κεφάλαιο 5: Η κλίμακα της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας των Benishek et al. (2005)..... | 66 |
| 5.1. Αρχική δημιουργία και αξιολόγηση της κλίμακας..... | 66 |
| 5.2. Στάδια δημιουργίας και αξιολόγησης της κλίμακας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας..... | 66 |
| 5.2.1. 1 ^η φάση δημιουργίας της κλίμακας των Benishek & Lopez (2001)..... | 66 |
| 5.2.2. Αποτελέσματα αξιολόγησης των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της κλίμακας των Benishek & Lopez (2001)..... | 67 |
| 5.3. Η αναθεωρημένη έκδοση της κλίμακας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας..... | 68 |
| 5.3.1. Αποτελέσματα αξιολόγησης των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της 2 ^{ης} έκδοσης της κλίμακας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας των Benishek et al. (2005)..... | 69 |
| Κεφάλαιο 6: | 71 |
| 6.1. Σκοπός της έρευνας..... | 71 |
| Κεφάλαιο 7: Προέρευνα..... | 73 |
| 7.1. Αξιολόγηση της κλίμακας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας σε δείγμα Ελλήνων μαθητών..... | 73 |
| 7.2. Διαδικασία μετάφρασης και προσαρμογής του ερωτηματολογίου..... | 73 |
| 7.3. Αποτελέσματα της διερεύνησης των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της κλίμακας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας σε δείγμα Ελλήνων μαθητών..... | 74 |
| 7.4. Συμπεράσματα από την ποιοτική αξιολόγηση της κλίμακας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας σε δείγμα Ελλήνων μαθητών..... | 78 |
| Κεφάλαιο 8 : Διερευνητική μελέτη..... | 80 |
| 8.1. Η μεθοδολογική προσέγγιση που αφορά την έρευνα..... | 80 |
| 8.2. Θέματα που αφορούν τις διερευνητικές συνεντεύξεις..... | 80 |
| 8.2.1. Σχετικές θεωρίες..... | 80 |
| 8.2.2. Μεθοδολογικά θέματα που σχετίζονται με τις διερευνητικές συνεντεύξεις..... | 81 |
| 8.3. Οι διερευνητικές συνεντεύξεις στην παρούσα έρευνα..... | 82 |
| 8.4. Θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των συνεντεύξεων..... | 82 |
| 8.5. Συλλογή ερευνητικών δεδομένων..... | 85 |
| 8.6. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις της διερευνητικής μελέτης..... | 87 |
| 8.6.1. Διαδικασία συνεντεύξεων της διερευνητικής μελέτης..... | 87 |
| 8.6.2. Αποτελέσματα της διερευνητικής μελέτης..... | 89 |
| 8.7. Κυρίως έρευνα-διερευνητικές συνεντεύξεις..... | 90 |
| 8.7.1. Το δείγμα των μαθητών που συμμετείχαν στις | 91 |

| | |
|--|------------|
| συνεντεύξεις..... | 91 |
| 8.7.2. Διαδικασία συνεντεύξεων κυρίως έρευνας..... | 91 |
| Κεφάλαιο 9: Ανάλυση των συνεντεύξεων..... | 93 |
| 9.1. Δέσμευση..... | 93 |
| 9.1.1. Δέσμευση ως προσπάθεια με προσανατολισμό τη μάθηση..... | 93 |
| 9.1.2. Δέσμευση ως προσπάθεια με προσανατολισμό την επίδοση..... | 97 |
| 9.1.3. Αναζήτηση συναισθηματικής υποστήριξης που συμβάλει στη δέσμευση..... | 102 |
| 9.2. Έλεγχος..... | 104 |
| 9.2.1. Έλεγχος ως αποτέλεσμα αναστοχασμού και επίγνωσης..... | 104 |
| 9.2.2. Έλεγχος της κατάστασης μέσω δραστηριοτήτων που προσφέρουν συναισθηματική ηρεμία..... | 106 |
| 9.2.3. Έλεγχος της κατάστασης και της συναισθηματικής εμπειρίας..... | 107 |
| 9.3. Πρόκληση..... | 110 |
| 9.3.1. Η αποτυχία ως ευκαιρία για βελτίωση..... | 110 |
| 9.3.2. Η δυσκολία στη μάθηση οδηγεί σε μεγαλύτερη προσπάθεια..... | 110 |
| 9.3.3. Το γεγονός βιώνεται ως μέρος της σχολικής ζωής..... | 111 |
| 9.4. Η συμβολή των συνεντεύξεων στη διερεύνηση της έννοιας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας..... | 113 |
| 9.4.1. Δέσμευση..... | 113 |
| 9.4.2. Έλεγχος..... | 116 |
| 9.4.3. Πρόκληση..... | 117 |
| Κεφάλαιο 10..... | 119 |
| 10.1. Κυρίως έρευνα-δημιουργία ερωτηματολογίου..... | 119 |
| 10.1.1. Πιλοτικό στάδιο-αρχικός έλεγχος της νοηματικής καταλληλότητας των ερωτήσεων..... | 119 |
| 10.1.2. Σκοποί της πιλοτικής έρευνας..... | 121 |
| 10.1.3. Δείγμα..... | 121 |
| 10.1.4. Διαδικασία..... | 121 |
| 10.1.5. Αποτελέσματα..... | 122 |
| Κεφάλαιο 11: Κυρίως έρευνα..... | 123 |
| 11.1. Κυρίως έρευνα-πρώτο μέρος..... | 123 |
| 11.1.1. Διαδικασία επιλογής δείγματος-είδος δειγματοληψίας.... | 123 |
| 11.1.2. Ζητήματα που αφορούν στην επιλογή του δείγματος των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα..... | 123 |
| 11.1.3. Το δείγμα του πρώτου μέρους της κυρίως έρευνας..... | 127 |
| 11.1.4. Διαδικασία..... | 127 |
| 11.2. Το ερωτηματολόγιο διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση..... | 128 |
| 11.2.1. Περιγραφή..... | 128 |
| 11.2.2. Προσδιορισμός μεταβλητών του ερωτηματολογίου και ομαδοποίηση των ερωτήσεων..... | 128 |

| | |
|--|------------|
| 11.2.3. Η συγγραφή-κατασκευή ερωτήσεων..... | 129 |
| 11.3. Θέματα που αφορούν τη βαθμολόγηση και την ανάλυση των ερωτήσεων..... | 129 |
| 11.3.1. Μετατροπή των απαντήσεων των μαθητών σε βαθμολογία..... | 129 |
| 11.3.2. Ανάλυση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση..... | 130 |
| 11.3.3. Η ανάλυση διαφοροποίησης..... | 130 |
| 11.3.4. Οι συσχετίσεις των ερωτήσεων κατά την ομαδοποίησή τους σε έναν παράγοντα..... | 131 |
| 11.3.5. Ο δείκτης α -cronbach..... | 131 |
| 11.4. Θέματα που αφορούν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση..... | 132 |
| 11.4.1. Αξιοπιστία..... | 132 |
| 11.4.2. Εγκυρότητα..... | 134 |
| 11.5. Η τελική κατασκευή του ερωτηματολογίου με τη χρήση της παραγοντικής ανάλυσης..... | 135 |
| 11.6. Στάδια ελέγχου διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης..... | 136 |
| 11.6.1. Ποιότητα δεδομένων για την παραγοντική ανάλυση..... | 136 |
| 11.6.2. Επάρκεια δειγματοληψίας-κριτήρια καταλληλότητας του δείγματος..... | 137 |
| 11.6.3. Επιλογή αριθμού παραγόντων..... | 138 |
| 11.6.4. Μέθοδος εξαγωγής παραγόντων..... | 139 |
| 11.6.5. Κριτήρια για τον καθορισμό της μεθόδου περιστροφής των παραγόντων..... | 141 |
| 11.6.6. Κριτήρια για τη διαγραφή ή τη διατήρηση των ερωτήσεων-προτάσεων..... | 142 |
| 11.6.7. Κριτήρια για τον καθορισμό των ερωτήσεων στους παράγοντες..... | 142 |
| 11.7. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση..... | 143 |
| 11.7.1. Στάδια ελέγχου επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης..... | 144 |
| Κεφάλαιο 12..... | 146 |
| 12.1. Ερευνητικά εργαλεία..... | 146 |
| 12.2. Η κλίμακα «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους»..... | 146 |
| 12.3. Μέθοδος στατιστικής επεξεργασίας του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση..... | 148 |
| 12.4. Στατιστικά tests που θα χρησιμοποιηθούν..... | 148 |
| Κεφάλαιο 13: Αποτελέσματα κυρίως έρευνας (1^η φάση)..... | 149 |
| 13.1. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση..... | 149 |
| 13.1.1. Εξαγωγή παραγόντων με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών..... | 149 |
| 13.1.2. Εξαγωγή παραγόντων με τη μέθοδο της ανάλυσης της μέγιστης πιθανότητας..... | 199 |
| 13.1.3. Σύγκριση αποτελεσμάτων των παραγοντικών..... | 219 |

| | |
|--|------------|
| αναλύσεων με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών και με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας..... | |
| 13.2. Κυρίως έρευνα (2 ^η φάση)..... | 223 |
| 13.2.1. Δείγμα..... | 223 |
| 13.2.2. Διαδικασία..... | 223 |
| 13.3. Η 2 ^η φάση του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση..... | 224 |
| 13.3.1. Περιγραφή..... | 224 |
| 13.3.2. Κριτήρια στατιστικού ελέγχου και στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση κατά τη 2 ^η φάση της κυρίως έρευνας..... | 224 |
| 13.3.3. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση..... | 224 |
| 13.4. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση..... | 231 |
| 13.5. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης 2 ^{ου} βαθμού..... | 237 |
| 13.6. Έλεγχος συγκλίνουσας εγκυρότητας..... | 239 |
| Κεφάλαιο 14: Συζήτηση..... | 241 |
| 14.1. Σύντομη παρουσίαση της έρευνας..... | 241 |
| 14.2. Το ερωτηματολόγιο διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση vs το ερωτηματολόγιο της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας των Benishek et al. (2005)..... | 243 |
| 14.3. Συζήτηση της πιλοτικής μελέτης..... | 244 |
| 14.4. Το ερωτηματολόγιο διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση..... | 246 |
| 14.4.1. 1 ^{ος} παράγοντας: Δέσμευση –σύγκριση και αποδοχή από τους συμμαθητές (στόχος επίδοσης)..... | 247 |
| 14.4.2. 3 ^{ος} παράγοντας: Δέσμευση –αποδοχή ενηλίκων (στόχος επίδοσης)..... | 248 |
| 14.4.3. 4 ^{ος} παράγοντας: Δέσμευση-χρησιμότητα της γνώσης (στόχος μάθησης)..... | 249 |
| 14.4.4. 6 ^{ος} παράγοντας: Δέσμευση-ρύθμιση προτεραιότητας μάθησης vs ψυχαγωγίας (στόχος μάθησης)..... | 250 |
| 14.4.5. 8 ^{ος} παράγοντας: Δέσμευση- αναζήτηση βοήθειας που συμβάλλει στη μάθηση (στόχος επίδοσης)..... | 251 |
| 14.4.6. 2 ^{ος} παράγοντας: Έλεγχος-επίγνωση: χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης (στόχοι μάθησης)..... | 252 |
| 14.4.7. 5 ^{ος} παράγοντας: Έλεγχος-επίγνωση για τα αρνητικά συναισθήματα: προσπάθεια για την αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων (στόχος επίδοσης)..... | 254 |
| 14.4.8. 7 ^{ος} παράγοντας: Πρόκληση-θετική αντιμετώπιση των δύσκολων μαθημάτων (στόχος επίδοσης)..... | 255 |
| 14.4.9. 9 ^{ος} παράγοντας: Πρόκληση- εποικοδομητική αξιοποίηση της αποτυχίας..... | 257 |
| 14.5. Διαστάσεις ανθεκτικότητας στη μάθηση και κίνητρα..... | 259 |
| 14.6. Το ερωτηματολόγιο διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση..... | 263 |
| 14.7. Η συμβολή της παρούσας έρευνας στην εννοιολόγηση της | 264 |

| | |
|---|-----|
| ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας..... | |
| 14.8. Εκπαιδευτικές εφαρμογές..... | 268 |
| 14.9. Περιορισμοί της έρευνας..... | 270 |
| 14.10. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα..... | 272 |
| Βιβλιογραφία | |
| A) Ξενόγλωσση..... | 274 |
| B) Ελληνική..... | 294 |
| Παραρτήματα | |
| Παράρτημα Α: Συναίνεση δοκιμαζόμενου σε ερευνητική εργασία..... | 296 |
| Παράρτημα Β: Το σχέδιο της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα..... | 298 |
| Παράρτημα Γ: Συνέντευξη..... | 302 |
| Παράρτημα Δ: Το ερωτηματολόγιο κατά την πρώτη φάση της έρευνας (90 ερωτήσεις)..... | 307 |
| Παράρτημα Ε: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις μεταξύ των οκτώ παραγόντων που προέκυψαν έπειτα από την πρώτη φάση αξιολόγησης της κλίμακας της μαθησιακής ανθεκτικότητας, με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών..... | 311 |
| Παράρτημα ΣΤ: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις μεταξύ των οκτώ παραγόντων που προέκυψαν κατά την πρώτη φάση αξιολόγησης της κλίμακας της μαθησιακής ανθεκτικότητας, με τη μέθοδο της ανάλυσης της μέγιστης πιθανότητας..... | 311 |
| Παράρτημα Ζ: Το ερωτηματολόγιο της κυρίως έρευνας (2 ^η φάση της έρευνας) (ερωτηματολόγιο διαστάσεων ανθεκτικότητας, ερωτηματολόγιο στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων)..... | 312 |
| Παράρτημα Η: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων, έπειτα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση κατά τη δεύτερη φάση της αξιολόγησής του (39 ερωτήσεις)..... | 317 |
| Παράρτημα Θ: Αποτελέσματα στατιστικής αξιολόγησης της κλίμακας «Στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους»..... | 318 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | | |
|------------|---|-----|
| Πίνακας 1 | Συγκριτική παρουσίαση της παραγοντικής ανάλυσης της παρούσας έρευνας με αυτή των Benishek et al. (2005)..... | 75 |
| Πίνακας 2: | Δείκτες αξιοπιστίας της κλίμακας «Ακαδημαϊκής Ανθεκτικότητας» των Benishek et al. (2005) κατά τη μεταφορά της στην ελληνική γλώσσα..... | 77 |
| Πίνακας 3 | Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου της «Ακαδημαϊκής Ανθεκτικότητας» των Benishek et al. (2005) κατά τη μεταφορά του στην ελληνική γλώσσα..... | 77 |
| Πίνακας 4 | Συγκεντρωτικός πίνακας των υποκειμένων της έρευνας που εντάσσονται στην κατηγορία «Αναζήτηση βοήθειας για δυσκολίες κατανόησης»..... | 96 |
| Πίνακας 5 | Συγκεντρωτικός πίνακας των υποκειμένων της έρευνας που εντάσσονται στην κατηγορία «Δέσμευση»..... | 100 |
| Πίνακας 6 | Συγκεντρωτικός πίνακας των υποκειμένων της έρευνας ως προς την «αναζήτηση συναισθηματικής υποστήριξης»..... | 103 |
| Πίνακας 7 | Συγκεντρωτικός πίνακας των υποκειμένων της έρευνας που εντάσσονται στην κατηγορία «Έλεγχος»..... | 109 |
| Πίνακας 8 | Συγκεντρωτικός πίνακας των υποκειμένων της έρευνας που εντάσσονται στην κατηγορία «Πρόκληση»..... | 112 |
| Πίνακας 9 | Θεματικές κατηγορίες των συνεντεύξεων, σύμφωνα με τις οποίες δημιουργήθηκαν οι ερωτήσεις που συγκροτούν το ερωτηματολόγιο διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση..... | 120 |
| Πίνακας 10 | Όρια αποδοχής δεικτών καλής προσαρμογής επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης..... | 145 |
| Πίνακας 11 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 90 ερωτήσεων με επιλογή 12 παραγόντων (N=436)..... | 149 |
| Πίνακας 12 | Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων που συγκροτούν τον κάθε παράγοντα. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων | 152 |
| Πίνακας 13 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 57 ερωτήσεων με επιλογή 12 παραγόντων (N=436)..... | 155 |
| Πίνακας 14 | Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων..... | 157 |
| Πίνακας 15 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 49 ερωτήσεων με επιλογή 12 παραγόντων (N=436)..... | 159 |
| Πίνακας 16 | Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων..... | 161 |
| Πίνακας 17 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής | 163 |

| | | |
|------------|---|-----|
| | παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 45 ερωτήσεων με επιλογή 12 παραγόντων (N=436)..... | |
| Πίνακας 18 | Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων..... | 165 |
| Πίνακας 19 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 44 ερωτήσεων με επιλογή 10 παραγόντων (N=436)..... | 167 |
| Πίνακας 20 | Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων..... | 169 |
| Πίνακας 21 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 43 ερωτήσεων με επιλογή 9 παραγόντων (N=436)..... | 171 |
| Πίνακας 22 | Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων..... | 173 |
| Πίνακας 23 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 40 ερωτήσεων με επιλογή 8 παραγόντων (N=436)..... | 176 |
| Πίνακας 24 | Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων..... | 178 |
| Πίνακας 25 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 40 ερωτήσεων με επιλογή 10 παραγόντων (N=436)..... | 180 |
| Πίνακας 26 | Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων..... | 183 |
| Πίνακας 27 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 38 ερωτήσεων με επιλογή 9 παραγόντων (N=436)..... | 185 |
| Πίνακας 28 | Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων..... | 188 |
| Πίνακας 29 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 37 ερωτήσεων με επιλογή 8 παραγόντων (N=436)..... | 190 |
| Πίνακας 30 | Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων..... | 192 |
| Πίνακας 31 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 36 ερωτήσεων με επιλογή 8 παραγόντων (N=436)..... | 194 |
| Πίνακας 32 | Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τα αποτελέσματα της 11 ^{ης} παραγοντικής ανάλυσης, με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών..... | 196 |
| Πίνακας 33 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής | 200 |

| | | |
|------------|--|-----|
| | παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας, σε επίπεδο 90 ερωτήσεων με επιλογή 10 παραγόντων (N=436)..... | |
| Πίνακας 34 | Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων..... | 202 |
| Πίνακας 35 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας, σε επίπεδο 63 ερωτήσεων με επιλογή 9 παραγόντων (N=436)..... | 204 |
| Πίνακας 36 | Δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο, μετά τη 2 ^η παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας..... | 206 |
| Πίνακας 37 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας, σε επίπεδο 62 ερωτήσεων με επιλογή 8 παραγόντων (N=436)..... | 207 |
| Πίνακας 38 | Δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο μετά την 3 ^η παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας..... | 209 |
| Πίνακας 39 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας, σε επίπεδο 61 ερωτήσεων με επιλογή 8 παραγόντων (N=436)..... | 210 |
| Πίνακας 40 | Δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο μετά την 4 ^η παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας..... | 214 |
| Πίνακας 41 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας, σε επίπεδο 61 ερωτήσεων με επιλογή 8 παραγόντων και φορτίσεις ερωτήσεων >.35 (N=436)..... | 215 |
| Πίνακας 42 | Δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο μετά την 5 ^η παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας..... | 218 |
| Πίνακας 43 | Σύγκριση ερωτήσεων που προέκυψαν με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών και με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας..... | 220 |
| Πίνακας 44 | Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 39 ερωτήσεων με επιλογή 9 παραγόντων και φορτίσεις ερωτήσεων >.40 (N=509)..... | 226 |
| Πίνακας 45 | Δείκτες εσωτερικής συνέπειας, ποσοστά διακύμανσης, ιδιοτιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εννέα παραγόντων του Ε.Δ.Α.Μ..... | 228 |
| Πίνακας 46 | Οι δείκτες προσαρμογής για τα τρία μοντέλα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης για το ερωτηματολόγιο διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση..... | 232 |
| Πίνακας 47 | Φορτίσεις και σφάλμα μέτρησης της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου διαστάσεων | 233 |

| | | |
|------------|--|-----|
| | ανθεκτικότητας στη μάθηση..... | |
| Πίνακας 48 | Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις μαθητών με χαμηλή, μεσαία και υψηλή ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα στις στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων..... | 240 |
| Πίνακας 49 | Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις μεταξύ των οκτώ παραγόντων που προέκυψαν έπειτα από την πρώτη φάση αξιολόγησης του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση, με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών..... | 311 |
| Πίνακας 50 | Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις μεταξύ των οκτώ παραγόντων που προέκυψαν κατά την πρώτη φάση αξιολόγησης του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση, με τη μέθοδο της ανάλυσης της μέγιστης πιθανότητας..... | 311 |
| Πίνακας 51 | Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων, έπειτα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση κατά τη δεύτερη φάση της αξιολόγησής του (39 ερωτήσεις)..... | 317 |
| Πίνακας 52 | Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, δείκτες εσωτερικής συνέπειας και συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας Στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους..... | 318 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

| | | |
|---------|---|-----|
| Σχήμα 1 | Το μοντέλο του hardiness για την προαγωγή της υγείας (1985-2002 Hardiness Institute)..... | 36 |
| Σχήμα 2 | Συστατικά στοιχεία και χαρακτηριστικά της έννοιας της ανθεκτικότητας..... | 39 |
| Σχήμα 3 | Συστατικά στοιχεία της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας..... | 63 |
| Σχήμα 4 | Διάγραμμα των ιδιοτιμών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της 11 ^{ης} παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών..... | 197 |
| Σχήμα 5 | Διάγραμμα των ιδιοτιμών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της 5 ^{ης} παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας..... | 219 |
| Σχήμα 6 | Διάγραμμα των ιδιοτιμών σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης κατά τη 2 ^η φάση της διεξαγωγής της έρευνας..... | 225 |
| Σχήμα 7 | Σχηματική αναπαράσταση και παραγοντικές φορτίσεις των παραγόντων που προέκυψαν έπειτα από τη δεύτερου βαθμού παραγοντική ανάλυση..... | 238 |
| Σχήμα 8 | Συσχετίσεις μεταξύ του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση και των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες με προσέγγιση και με αποφυγή..... | 239 |

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Από τη θέση αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διδακτορικής μου διατριβής κ. Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τομέα Ψυχολογίας του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την ανάθεση της μελέτης, τη συνεχή καθοδήγηση, υπομονή και συνέπειά της σε όλα τα στάδια πραγματοποίησής της. Η συμπαράσταση και η εμπύχωση, η εμπιστοσύνη και η εκτίμηση στο πρόσωπό μου συνεισέφεραν στην επιτυχή έκβαση αυτού του έργου. Ειλικρινά θα μου λείψουν οι πολύωρες επικοινωνιακές μας συζητήσεις σε θέματα που αφορούσαν τόσο στην εξέλιξη της διδακτορικής διατριβής, όσο και στην επιστημονική έρευνα γενικότερα. Ευχαριστώ την εξεταστική επιτροπή για το χρόνο που διέθεσε και τις παρατηρήσεις που διατύπωσε. Ευχαριστώ πολύ τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που μου παραχώρησαν τις πολύτιμες διδακτικές τους ώρες και τους μαθητές και τις μαθήτριες οι οποίοι με ειλικρίνεια συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, οι οποίοι «στάθηκαν» δίπλα μου και με τροφοδοτούσαν με δύναμη το διάστημα των τριών ετών στις συζητήσεις που κάναμε σχετικά με την πορεία και εξέλιξη της διδακτορικής διατριβής. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τη σύζυγό μου που μοιράστηκε τις ανησυχίες, τα όνειρα, τις αναζητήσεις και τις προσδοκίες μου, για τη συμπαράσταση και την υπομονή της.

Δημιουργία Ερωτηματολογίου Ανθεκτικότητας στη Μάθηση: Αξιολόγηση των Ψυχομετρικών του Χαρακτηριστικών

Περίληψη

Η μελέτη εστιάστηκε στην κατασκευή ενός ερωτηματολογίου Ανθεκτικότητας στη Μάθηση (Ερωτηματολόγιο Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση). Η εννοιολόγηση των τριών συστατικών στοιχείων της ανθεκτικότητας (δέσμευση, έλεγχος, πρόκληση) έγινε με αναφορά σε μια εμπειρία αποτυχίας σε ένα διαγώνισμα και στις συμπεριφορές-τρόπους αντιμετώπισής της. Για τη διερεύνηση της σχετικής εμπειρίας πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με μαθητές και μαθήτριες της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού (δέκα αγόρια και έντεκα κορίτσια). Οι νοηματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση του περιεχομένου, κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το εννοιολογικό τους περιεχόμενο και τη σχετική βιβλιογραφία και αφορούσαν στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν μια σχολική αποτυχία. Τα ευρήματα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων συνέβαλαν στη δημιουργία 90 ερωτήσεων-προτάσεων, οι οποίες συγκροτήθηκαν σε μορφή ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε διανεμήθηκε αρχικά σε 436 μαθητές/τριες, που φοιτούσαν στην Ε΄ και Στ΄ τάξη δημοτικών σχολείων αστικής περιοχής. Έπειτα από μια σειρά διερευνητικών παραγοντικών αναλύσεων με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών (principal components analysis-PCA) και τη μέθοδο της ανάλυσης της μέγιστης πιθανότητας (maximum likelihood-ML) καθώς και αναλύσεων αξιοπιστίας, προέκυψαν 35 ερωτήσεις από την PCA, που συγκροτούσαν οκτώ παράγοντες, οι οποίοι ερμήνευαν το 54.35% της συνολικής διακύμανσης και 37 ερωτήσεις από τη ML, που συγκροτούσαν οκτώ παράγοντες, οι οποίοι ερμήνευαν το 34.01% της συνολικής διακύμανσης. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 1018 μαθητές/τριες Ε΄ και Στ΄ δημοτικού και ελέγχθηκε προκειμένου για τη διακρίβωση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς του. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση (N=509) κατέδειξε εννέα παράγοντες (36 ερωτήσεις): 1^{ος} παράγοντας: Δέσμευση-σύγκριση και αποδοχή από τους συμμαθητές, 2^{ος} παράγοντας: Έλεγχος-επίγνωση: χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης, 3^{ος} παράγοντας: Δέσμευση- αποδοχή ενηλίκων, 4^{ος} παράγοντας: Δέσμευση-χρησιμότητα της γνώσης, 5^{ος} παράγοντας: Έλεγχος-επίγνωση: προσπάθεια προκειμένου για την αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων, 6^{ος} παράγοντας: Δέσμευση-ρύθμιση προτεραιότητας μάθησης vs ψυχαγωγίας, 7^{ος} παράγοντας: Πρόκληση-θετική αντιμετώπιση των δύσκολων μαθημάτων, 8^{ος} παράγοντας: Δέσμευση-αναζήτηση βοήθειας που συμβάλλει στη μάθηση και 9^{ος}

παράγοντας: Πρόκληση-εποικοδομητική αντιμετώπιση της αποτυχίας. Οι εννέα παράγοντες ερμήνευαν το 55.15% της συνολικής διακύμανσης. Η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (N=509). Οι δείκτες καταλληλότητας του μοντέλου ήταν: $\chi^2=1496.79$, $p=.000$, $df=568$, $NFI=.84$, $NNFI=.90$, $CFI=.90$, $GFI=.91$, $AGFI=.90$, $RMR=.05$, $SRMR=.07$, $RMSEA=.05$. Οι παραγοντικές φορτίσεις κυμάνθηκαν μεταξύ .37 και .81. Η εσωτερική συνέπεια των παραγόντων ήταν ικανοποιητική. Ο δείκτης alfa του Cronbach κυμάνθηκε από .63 έως .83. Ο έλεγχος συγκλίνουσας εγκυρότητας του ερωτηματολογίου ενισχύθηκε από τα αποτελέσματα των συσχετίσεων του ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε (Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση -Ε.Δ.Α.Μ.) με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου «Στρατηγικών Αντιμετώπισης Ερεθισμάτων Άγχους» (Μπεζεβέγκης, 2001), καθώς καταδείχθηκαν θετικές συσχετίσεις της συνολικής τιμής των διαστάσεων της ανθεκτικότητας στη μάθηση με προσαρμοσμένες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες (στρατηγικές προσέγγισης), όπως η οικογενειακή στήριξη, η αναζήτηση βοήθειας, η επίλυση του προβλήματος και η αναθεώρηση-ανασύνταξη. Η παρούσα έρευνα επίσης ενισχύει και επιβεβαιώνει τη σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και κινήτρων μάθησης, όπως προτείνεται στη θεωρία της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας (Benishke et al., 2005) καθώς οι εννέα παράγοντες του Ε.Δ.Α.Μ. ομαδοποιήθηκαν με τη 2^{ου} βαθμού παραγοντική ανάλυση σε επίπεδο υποκλιμάκων, σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν α) τη διάσταση της ανθεκτικότητας με προσανατολισμό στη μάθηση (κατάκτηση της γνώσης) και β) τη διάσταση με προσανατολισμό στην επίδοση. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρέχουν ισχυρές ενδείξεις για τη δομική εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου που αφορά στις διαστάσεις της ανθεκτικότητας στη μάθηση και συζητιούνται στο πλαίσιο της σύγχρονης βιβλιογραφίας.

Δημιουργία Ερωτηματολογίου Ανθεκτικότητας στη Μάθηση: Αξιολόγηση των Ψυχομετρικών του Χαρακτηριστικών

Εισαγωγή

Το στρες είναι μια υπαρκτή κατάσταση στη ζωή σχεδόν όλων των ατόμων, σχετίζεται με την αλληλεπίδρασή τους με το γύρω περιβάλλον και τον κοινωνικό τους περίγυρο και συναντάται σε όλα τα στάδια ανάπτυξης, από τη βρεφική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση (Compas, 1987).

Μετά τη δεκαετία του 1990 το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών εστιάστηκε στις εμπειρίες στρες στο χώρο του σχολείου. Στις περισσότερες μελέτες αναφέρεται ότι το σχολικό περιβάλλον προσφέρει στους μαθητές/τριες πολλές κοινωνικές και ακαδημαϊκές προκλήσεις (Murberg & Bru, 2007) και επιδιώκει να διασφαλίσει την επιτυχία στη διαδικασία της μάθησης και την προσαρμογή για όλους τους μαθητές (Henderson & Milstein, 2003). Ταυτόχρονα όμως συνδέεται με εμπειρίες άγχους¹ καθώς οι διαδικασίες που πηγάζουν από αυτό (π.χ. πίεση για επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων) συχνά βιώνονται ως πηγή καθημερινού στρες (Nelms, 1999). Οι στρεσογόνες εμπειρίες διαφοροποιούνται και διαμορφώνονται ανάλογα με την ηλικία και την τάξη φοίτησης, έχοντας επίδραση στη συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών, στην απόδοσή τους, στην επίδοσή τους και στη συμπεριφορά τους (Kaplan, Liu & Kaplan, 2005). Το σχολείο και οι διαδικασίες που πηγάζουν από αυτό διαδραματίζουν ένα παράδοξο ρόλο. Αποτελούν την κύρια πηγή στρες για τα παιδιά που, είτε σχετίζεται με την πίεση για την επίτευξη του σκοπού, την επιτυχία και την αποφυγή της αποτυχίας, είτε σχετίζεται με την πρόκληση και το κίνητρο.

Τα τελευταία χρόνια το σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει έμφαση κυρίως στην ακαδημαϊκή επίδοση (Elias, 1989; Gallomay, Pope & Osberg, 2007). Το αποτέλεσμα είναι λίγοι μαθητές να αποκτούν την εμπειρία του καλύτερου και κάποιοι μαθητές να βιώνουν την αίσθηση της αποτυχίας και της αποξένωσης (Lightfoot, 1987). Το στρες που βιώνει το παιδί στο χώρο του σχολείου προκύπτει από προσδοκίες στις οποίες είτε δεν μπορεί να ανταποκριθεί, είτε είναι δύσκολο να ανταποκριθεί (Elias, 1989; Gallomay et al., 2007). Ένα επιπλέον πρόβλημα με ένα μεγάλο μέρος της σχολικής μάθησης είναι ότι στερείται τη σχέση με την καθημερινότητα. Λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον χωρισμένο από τον εξωτερικό κόσμο και πολλά από τα γνωστικά θέματα που διδάσκει προετοιμάζουν για μελλοντικά καθήκοντα μάλλον, παρά για

¹ Θα πρέπει να σημειωθεί ότι κάθε φορά που γίνεται αναφορά στην έννοια «άγχος» (π.χ. αγχογόνο), αυτή χρησιμοποιείται με την αγγλική έννοια της λέξης «στρες», με την οποία περιγράφεται η ψυχολογική ένταση που νιώθει κάποιος όταν έρχεται αντιμέτωπος με ένα αρνητικό γεγονός ή μια δύσκολη κατάσταση (Μπεζεβέγκης, 2001).

τρέχοντα έργα ή για υποχρεώσεις που συναντά το παιδί μόνο στο σχολείο και πουθενά αλλού (Fontana, 1995), αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο τα καθημερινά ερεθίσματα άγχους. Η επίδραση αυτών των στρεσογόνων ερεθισμάτων στα παιδιά μπορεί να μεγεθύνεται, καθώς συχνά δεν καταλαβαίνουν τι συμβαίνει και έχουν ανεπαρκή εμπειρία προκειμένου να καθοδηγήσουν τις αντιδράσεις τους (Zolten & Long, 1997).

Η ικανότητα διαχείρισης και ελέγχου του στρες και των προβλημάτων που αυτό δημιουργεί, αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς για όλα τα αναπτυξιακά στάδια του ατόμου (Compas et al. 2001), καθώς από την παιδική ηλικία θα πρέπει ήδη τα παιδιά να έχουν αποκτήσει τις δεξιότητες που θα τους είναι απαραίτητες για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το στρες, δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες και στην ενήλικη ζωή τους (Zolten & Long, 1997). Η επιτυχής διαχείριση και αντιμετώπιση του στρες περιλαμβάνει τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες ελέγχουν τα συναισθήματά τους, σκέφτονται εποικοδομητικά, ρυθμίζουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους, ελέγχουν τις συναισθηματικές διεγέρσεις και αντιδράσεις και δρουν στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον με τρόπο τέτοιο, ώστε να μεταβάλλουν ή να περιορίσουν τις πηγές του στρες (Compas et al., 2001). Όλα τα παραπάνω τα πετυχαίνουν κάνοντας χρήση συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς ή στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες. Στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες ορίζονται οι συγκεκριμένες γνωστικές και συμπεριφορικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται προκειμένου να αντιμετωπιστούν επιτυχώς διάφοροι στρεσογόνοι παράγοντες. Σε αυτές περιλαμβάνονται οι σκέψεις και οι πράξεις των μαθητών και μαθητριών στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου τρόπου αντιμετώπισης και ο τρόπος με τον οποίο οι σκέψεις και οι πράξεις αυτές μεταβάλλονται καθώς συνεχίζεται η «εμπλοκή» και η αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον (Lazarus & Folkman, 1984).

Εκτός από τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες σημαντικό ρόλο στην κατανόηση, αντίληψη και ελεγχσιμότητα ενός πιθανού στρεσογόνου ερεθίσματος διαδραματίζει ο όρος «ανθεκτικότητα» (hardiness) (Kobasa, 1979). Η ανθεκτικότητα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και πηγή αντίστασης στο στρες (Kobasa, Maddi & Kahn, 1982). Προέρχεται και διαμορφώνεται από πλούσιες, ποικίλες και ικανοποιητικές παιδικές εμπειρίες (Maddi & Kobasa, 1984). Υπό το πρίσμα αυτό η ανθεκτικότητα αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα στο πλαίσιο της έρευνας του στρες και της αντιμετώπισής του (Williams, Wiebe & Smith, 1992). Πρόσφατα έχει επιχειρηθεί η συσχέτιση της έννοιας αυτής με το χώρο της εκπαίδευσης, καθώς οι Benishek και Lopez (2001), έχουν διατυπώσει την έννοια της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» (Academic Hardiness) (Benishek & Lopez, 2001; Benishek, Feldman, Shipon, Mecham, & Lopez, 2005). Σύμφωνα με

τους Benishek et al. (2005), η έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας επηρεάζει τη σκέψη και την αντίληψη των μαθητών και μαθητριών για τις υπάρχουσες ακαδημαϊκές απαιτήσεις και τις διαθέσιμες πηγές που έχουν για να τις αντιμετωπίσουν (Cole et al., 2004). Ωστόσο, η έννοια δεν έχει διερευνηθεί σε βάθος και σε διάφορα δείγματα μαθητικού πληθυσμού.

Η περαιτέρω και λεπτομερής λοιπόν διερεύνηση και αξιολόγηση των στοιχείων που συνθέτουν την έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, η οποία κατατάσσεται ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ικανό να μετριάσει και να ελέγξει τα καθημερινά στρεσογόνα ερεθίσματα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς και η σχέση της με τις ήδη υπάρχουσες και χρησιμοποιούμενες από τους μαθητές/τριες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, πιθανόν να οδηγή στην πιο εύκολη και στοχευμένη αντιμετώπιση ερεθισμάτων άγχους. Τα συστατικά στοιχεία της έννοιας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας μπορεί να συνεισφέρουν σημαντικά στην ικανότητα των μαθητών/τριων να αντεπεξέρχονται σε δυσκολίες και απογοητεύσεις σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης, διαδραματίζοντας ξεχωριστό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Η έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας λειτουργώντας προστατευτικά για τον μαθητή/τρια, μειώνοντας και περιορίζοντας τις έντονες στρεσογόνες εμπειρίες και τα μικρά και μικρής έντασης στρεσογόνα ερεθίσματα, πιθανόν να συμβάλλει στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 1

1.1. Η έννοια «στρες»

Το στρες είναι μια υπαρκτή κατάσταση στη ζωή σχεδόν όλων των ατόμων. Η ένταση και η διάρκειά του εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το γύρω περιβάλλον και τον κοινωνικό του περίγυρο και συναντάται σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης, από τη βρεφική ηλικία, μέχρι και την ενηλικίωση (Compas, 1987). Η έννοια του στρες εισάγεται από το Selye (1956), ο οποίος εστίασε στην προσαρμογή του σώματος στους παράγοντες που προκαλούν στρες. Ο Selye περιέγραψε τρία στάδια τα οποία αντιμετωπίζει το άτομο σε στρεσογόνες καταστάσεις τα οποία στο σύνολό τους αποτελούν το «Σύνδρομο Γενικής Προσαρμογής» (General Adaptability Syndrome). Μεταγενέστερα η έννοια του στρες περιγράφηκε από τους Lazarus και Folkman (1984) ως το αποτέλεσμα της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Το περιβάλλον «τροφοδοτεί» το άτομο με ερεθίσματα, τα οποία αξιολογούνται και κατατάσσονται είτε ως «ουδέτερα», είτε ως «θετικά», είτε ως «αγχογόνα», ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που το άτομο κρίνει ότι υπάρχει κάποιος κίνδυνος.

Η ικανότητα διαχείρισης και ελέγχου του στρες και η αντιμετώπιση των προβλημάτων (σωματικά και ψυχολογικά) που δημιουργεί, είναι σημαντική για όλα τα αναπτυξιακά στάδια του ατόμου (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding Thomsen, & Wadsworth, 2001). Η επιτυχής αντιμετώπιση και προσαρμογή στο στρες περιλαμβάνει τρόπους με τους οποίους τα άτομα ελέγχουν τα συναισθήματά τους, σκέφτονται εποικοδομητικά, ρυθμίζουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους, ελέγχουν τις συναισθηματικές διεγέρσεις και δρουν στο κοινωνικό ή μη περιβάλλον με τρόπο τέτοιο ώστε να μεταβάλλουν ή να μειώσουν τις πηγές του στρες (Compas et al., 2001).

1.2. Μοντέλα αντιμετώπισης του στρες

Τα παιδιά, οι έφηβοι και οι ενήλικοι χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες για διαφορετικά ερεθίσματα άγχους κάθε φορά (Lazarus & Folkman, 1984). Σύμφωνα με έρευνες, που αναφέρονται στην αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων, δεν υπάρχει κάποια θεωρία που να εστιάζει ειδικά στον τρόπο αντίδρασης παιδιών και εφήβων στο στρες. Οι περισσότερες μελέτες συγκλίνουν στο ότι τα μοντέλα που αναφέρονται στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων και αφορούν στους ενήλικες είναι αποδεκτά και για την ηλικιακή

ομάδα των παιδιών και των εφήβων καθώς ευρήματα σχετικών μελετών καταδεικνύουν παρόμοια αποτελέσματα μεταξύ παιδιών, εφήβων και ενηλίκων ως προς τον τρόπο αξιολόγησης και αντιμετώπισης των ερεθισμάτων άγχους (Spirito, Stark, Grace, & Stamoulis, 1991; Fields & Prinz, 1997; Compas et al. 2001; Hampel & Peterman, 2005).

Οι Lazarus και Folkman (1984) χρησιμοποιώντας ως κριτήριο ταξινόμησης την κατεύθυνση των ενεργειών του ατόμου, πρότειναν τη διάκριση ανάμεσα σε στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα και σε στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα, προτείνοντας το μοντέλο της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Οι Roth και Cohen (1986), διακρίνουν τις στρατηγικές προσέγγισης από τις στρατηγικές αποφυγής, διάκριση η οποία αναφέρεται και από τους Herman και McHale (1993). Τα δυο αυτά είδη στρατηγικών έχουν ονομαστεί από τους Tobin, Holroyd, Reynolds και Wigal (1989) στρατηγικές εμπλοκής και στρατηγικές απεμπλοκής αντίστοιχα. Οι Billings και Moos (1981) αναφέρονται στις ενεργητικές στρατηγικές και στις στρατηγικές αποφυγής. Οι Rothbaum, Weisz και Snyder (1982) και οι Weitz, McCabe και Dennig (1994) προτείνουν το μοντέλο του πρωτογενούς και του δευτερογενούς ελέγχου. Οι Ebata και Moos (1991) διακρίνουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες σε γνωστικές και συμπεριφορικές, ενώ οι Marsella και Scheuer (1993) αναφέρονται σε τέσσερις συμπεριφορές αντιμετώπισης του στρες: α. ενεργητική – παθητική (το άτομο είτε ενεργεί άμεσα για να αντιμετωπίσει το στρεσογόνο παράγοντα, είτε το αποφεύγει), β. γνωστική – συναισθηματική (το άτομο είτε σκέφτεται τι μπορεί να κάνει για να μετασχηματίσει ή να τροποποιήσει προς όφελός του την αγχογόνο κατάσταση, είτε στρέφεται σε διάφορες συναισθηματικές αντιδράσεις), γ. διατήρηση του ελέγχου (το άτομο προσπαθεί να διατηρήσει τον έλεγχο των σκέψεων και των συναισθημάτων του που αφορούν την στρεσογόνα κατάσταση) και δ. αναζήτηση βοήθειας από διάφορες υποστηρικτικές πηγές.

1.3. Το μοντέλο της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον (Lazarus & Folkman, 1984).

Το μοντέλο που ανέπτυξαν οι Lazarus και Folkman (1984) αποτελεί τη γνωστική θεωρία για το στρες και την αντιμετώπισή του, καθώς και για τις ψυχολογικές διαδικασίες που σχετίζονται με αυτό. Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman (1984), το στρες γίνεται πιο εύκολα κατανοητό και αντιληπτό από τα άτομα μέσω της γνωστικής ερμηνείας κατά τη διάρκεια των στρεσογόνων καταστάσεων. Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τα γεγονότα είναι πιο σημαντικός από τα ίδια τα γεγονότα. Σύμφωνα με το μοντέλο των Lazarus και Folkman (1984), το στρες

προκύπτει από ένα περιβαλλοντικό ερέθισμα και μια ψυχολογική αντίδραση. Συνήθως είναι αποτέλεσμα της σχέσης μεταξύ των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και της ικανότητας του ατόμου να τις διαχειριστεί και να τις αντιμετωπίσει. Αυτή η θεωρητική προσέγγιση δίνει έμφαση στη γνωστική αποτίμηση, όχι μόνο της υπάρχουσας κατάστασης, αλλά και των διαθέσιμων τρόπων που έχει το άτομο για να την αντιμετωπίσει. Έτσι το στρες θεωρείται ως μια συναλλαγή (διεκπεραίωση) μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, η οποία υφίσταται μέσα από δυο σημαντικές διαδικασίες: την αποτίμηση και την αντιμετώπιση της κατάστασης.

Σύμφωνα με τον Lazarus (1999), κεντρική θέση στη διαδικασία αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων κατέχουν η πρωτογενής και η δευτερογενής αποτίμηση καθώς και οι συμπεριφορές ή οι στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες. Η πρωτογενής αποτίμηση περιλαμβάνει την αντίληψη του ατόμου για τον στρεσογόνο παράγοντα, τον οποίο κατηγοριοποιεί ως απειλητικό ή ως ενδιαφέρον και ως προκλητικό. Η διαφορά μεταξύ της απειλής, της πρόκλησης ή του ενδιαφέροντος, βασίζεται στο συναίσθημα. Τα αρνητικά συναισθήματα όπως ο φόβος, η ανησυχία και ο θυμός, αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία της απειλής. Αντίθετα, τα θετικά συναισθήματα σχετίζονται με την πρόκληση ή το ενδιαφέρον του ατόμου.

Η δευτερογενής αποτίμηση αναφέρεται ως μια γνωστική διαδικασία αξιολόγησης του στρεσογόνου παράγοντα. Περιλαμβάνει την αντίληψη και τη γνώση του ατόμου για τις διαθέσιμες πηγές και τους τρόπους που έχει για να αντιμετωπίσει το στρες. Επειδή υπάρχουν ίδιες πιθανότητες ένας στρεσογόνος παράγοντας να θεωρηθεί ως απειλητικός, ως προκλητικός ή ως ενδιαφέρων, όσο περισσότερη εμπιστοσύνη έχει το άτομο στην ικανότητά του να ξεπεράσει τα εμπόδια και τους κινδύνους, τόσο πιο πολύ θα έχει την τάση να θεωρεί το στρεσογόνο ερέθισμα προκλητικό και ενδιαφέρον, παρά απειλητικό.

Οι συμπεριφορές ή οι στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες αποτελούν τις συγκεκριμένες γνωστικές και συμπεριφορικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα άτομα για να αντιμετωπίσουν διάφορους στρεσογόνους παράγοντες. Περιλαμβάνουν αυτά που σκέφτεται και πράττει το άτομο και τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι σκέψεις και οι πράξεις μεταβάλλονται καθώς συνεχίζεται η «εμπλοκή» του ατόμου με το περιβάλλον. Περιλαμβάνουν επίσης προσπάθειες αλλαγής της αντίληψης που έχει το άτομο για το στρεσογόνο παράγοντα, καθώς συνεχίζεται όμως η επίδρασή του στρεσογόνου ερεθίσματος (Lazarus & Folkman, 1984). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες διακρίνονται σε αυτές που είναι προσανατολισμένες στο πρόβλημα και σε αυτές που είναι προσανατολισμένες στο συναίσθημα.

Σύμφωνα με τους Lazarus και Folkman (1984) η στρατηγική της αντιμετώπισης που εστιάζεται στο πρόβλημα» (problem focused coping) αναφέρεται στις προσπάθειες για άμεση αλλαγή ή έλεγχο της πηγής του στρες. Το άτομο καταβάλλει προσπάθεια να αντιμετωπίσει το στρεσογόνο ερέθισμα είτε μεταβάλλοντας το περιβάλλον, μετριάζοντας ή τροποποιώντας τις εξωτερικές πιέσεις, είτε κάνοντας τις πηγές άγχους λιγότερο απειλητικές. Βασική προϋπόθεση είναι η προσπάθεια του ατόμου για αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης με στόχο την τροποποίηση του στρεσογόνου παράγοντα ή του τρόπου με τον οποίο σκέφτεται γι' αυτόν. Ο δεύτερος τύπος της αντιμετώπισης ονομάζεται «αντιμετώπιση που εστιάζεται στο συναίσθημα» (emotion focused coping) και αναφέρεται στις προσπάθειες ελέγχου ή ρύθμισης διαφόρων συναισθηματικών διεργασιών και των αρνητικών συναισθημάτων που σχετίζονται με το στρεσογόνο ερέθισμα. Σε αυτή την περίπτωση το άτομο αποφεύγει να διευθετήσει με άμεσο τρόπο την κατάσταση που του προκαλεί στρες (Compas et al., 2001).

Τα δυο είδη στρατηγικών αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την προσαρμογή του ατόμου, ωστόσο διαφέρουν ως προς το βαθμό αποτελεσματικότητας. Οι στρατηγικές που εστιάζουν στο συναίσθημα επιλέγονται συνήθως όταν η κατάσταση αντικειμενικά δεν μπορεί να τροποποιηθεί και είναι αποτελεσματικές όταν η απειλή είναι βραχυπρόθεσμη. Αντίθετα, όταν η απειλή διαρκεί περισσότερο και όταν το γεγονός θεωρείται ελέγξιμο, καθώς η κατάσταση αποτιμάται από το άτομο ότι υπόκειται σε αλλαγές (Pincus & Friedman, 2004), οι στρατηγικές που εστιάζονται στο πρόβλημα δίδουν τη δυνατότητα στο άτομο να αναπτύξει και να ενεργοποιήσει γνωστικές διαδικασίες και συμπεριφορές που θα το βοηθήσουν να αντιμετωπίσει μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες και συνεπώς καθίστανται πιο αποτελεσματικές (Boekaerts, 1996).

1.4. Το στρες και η αντιμετώπισή του στην παιδική ηλικία

Το στρες αποτελεί μέρος της ζωής των παιδιών. Τα παιδιά βιώνουν στρες από μικρή ηλικία και συχνά είναι περισσότερο ευαίσθητα σε αυτό, σε σχέση με τους ενήλικες, γιατί δε γνωρίζουν ακόμα αποτελεσματικούς τρόπους για να το αντιμετωπίσουν (Zolten & Long, 1997). Τα παιδιά αντιμετωπίζουν καθημερινά πλήθος στρεσογόνων ερεθισμάτων και προκλήσεων, με αποτέλεσμα να αναγκάζονται να χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης. Η έρευνα για την αντιμετώπιση του στρες από τα παιδιά έχει εστιαστεί στη σημαντικότητα των μικρών και καθημερινών γεγονότων της ζωής (daily hassles) ή στους καθημερινούς και ασήμαντους, αλλά επαναλαμβανόμενους στρεσογόνους παράγοντες, τονίζοντας ότι η συσσώρευση καθημερινών

αρνητικών γεγονότων αποτελεί κυρίαρχο προδιαθετικό παράγοντα για την ύπαρξη στρες (Fields & Prinz, 1997). Μολονότι βασικό αξίωμα στη διεθνή βιβλιογραφία για τη διάκριση μεταξύ ελεγχόμενων και μη ελεγχόμενων στρεσογόνων καταστάσεων για τους ενήλικες αποτελεί το ότι ο προσωπικός έλεγχος ενός στρεσογόνου παράγοντα απαιτεί διαφορετικές στρατηγικές και μεθόδους ώστε να καταστεί τροποποιήσιμη η όλη κατάσταση, δεν συμβαίνει το ίδιο για πληθυσμούς παιδιών. Οι αντιλήψεις των παιδιών αλλά και οι εμπειρίες τους για διάφορα ερεθίσματα άγχους είναι διαφορετικές από αυτές των ενηλίκων. Η επίδραση των ερεθισμάτων άγχους στα παιδιά μπορεί να επηρεάζεται από την οικογένεια και από την ελλιπή κατανόηση της σημαντικότητας διάφορων γεγονότων. Μπορεί επίσης να μεγεθύνεται, καθώς συχνά δεν καταλαβαίνουν τι συμβαίνει και έχουν ανεπαρκή εμπειρία προκειμένου να καθοδηγήσουν τις αντιδράσεις τους. Στην αναπτυξιακή φάση που βρίσκονται μπορεί να έχουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν ή να αντιληφθούν την ελεξιμότητα ή μη ενός πιθανού στρεσογόνου ερεθίσματος (Fields & Prinz, 1997). Η αποτελεσματική ικανότητα των παιδιών να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα καθημερινά ερεθίσματα άγχους σχετίζεται με θετική συμπεριφορά και με συναισθηματική ρύθμιση (Pincus & Friedman, 2004). Παιδιά που είναι ικανά να προσαρμόζονται στην κάθε περίπτωση τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες φαίνεται να έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα στη διαχείριση των διαφόρων ερεθισμάτων άγχους (Weisz et al., 1994).

1.5. Στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες στη μέση παιδική ηλικία.

Μελέτες σε παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών καταδεικνύουν ότι κατά τη διάρκεια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο, οι ικανότητες και η τάση των παιδιών να χρησιμοποιούν στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες μεταβάλλονται διαρκώς (Fields & Prinz, 1997), καθώς οι φυσικές, γνωστικές, ψυχολογικές και κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν στα χρόνια φοίτησης στο σχολείο επηρεάζουν τις πηγές του στρες και τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται (Sharrer & Ryan-Wenger, 1995). Ιδιαίτερα το γνωστικό αλλά και το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών σχετίζεται με την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται διάφορους στρεσογόνους παράγοντες (Fields, & Prinz, 1997). Σχετίζεται επίσης με την υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες (Compas et al., 2001), καθώς οι γνωστικές διαδικασίες εμπλέκονται από την αποτίμηση έως την αντιμετώπιση του στρες (Fields, & Prinz, 1997). Αυτές περιλαμβάνουν τη γνωστική εξέλιξη, την αλλαγή της δομής της προβληματικής κατάστασης, γνωστικές αναπαραστάσεις και απεικονίσεις, τη χρήση του αυτοδιαλόγου (self-talk) προκειμένου να μετριαστούν τα αρνητικά συναισθήματα και τη δημιουργία εναλλακτικών λύσεων σε ένα πρόβλημα (Compas et al., 2001). Με την αύξηση της ηλικίας, αλλά κυρίως λόγω της γνωστικής

ανάπτυξης (Band & Weisz, 1988) τα παιδιά χρησιμοποιούν πιο σύνθετες γνωστικές δεξιότητες αντιμετώπισης του στρες, όπως η επίλυση του προβλήματος, που περιλαμβάνει την αναγνώριση του προβλήματος, τη δημιουργία πιθανών λύσεων για το πρόβλημα και την επιλογή της πιο αποτελεσματικής λύσης.

Στα χρόνια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο διακρίνονται αλλαγές στη χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες με τις γνωστικές στρατηγικές αντιμετώπισης, όπως η λήψη αποφάσεων και η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, να αυξάνονται σε αριθμό και ποικιλία (Hampel & Peterman, 2005). Τα παιδιά που φοιτούν στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου χρησιμοποιούν ποικιλία γνωστικών στρατηγικών επίλυσης στρεσογόνων καταστάσεων διαφορετικές για κάθε πρόβλημα (Boekaerts, 1996), μπορούν να διαφοροποιούνται μεταξύ των στρεσογόνων καταστάσεων και να προσαρμόζουν συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες σε συγκεκριμένους στρεσογόνους παράγοντες (Fields, & Prinz, 1997). Προτιμούν τους ενήλικες ως πηγή υποστήριξης. Οι στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, αναζήτησης κοινωνικής υποστήριξης και απομάκρυνσης της σκέψης από την πηγή του στρες είναι αυτές που χρησιμοποιούνται συχνότερα. Αντίθετα, λιγότερο συχνές είναι η απόσυρση και η χαλάρωση. Όταν όμως αντιμετωπίζουν λιγότερο ελέγξιμες δυσκολίες προτιμούν συνήθως στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα (Boekaerts, 1996).

1.6. Αποτελέσματα ερευνών για τη χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες από τα παιδιά.

Πολλές είναι οι μελέτες που έχουν εστιαστεί στις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες σε παιδιά ηλικίας 6-12 ετών (Fields, & Prinz, 1997; Pincus & Friedman, 2004). Αρκετές από αυτές καταδεικνύουν ότι τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν τα ερεθίσματα άγχους που βιώνουν και να περιγράψουν τις αντιδράσεις τους (Fields, & Prinz, 1997; Sharrer & Ryan-Wenger, 2002). Οι μελέτες που αποτιμούν την αντιμετώπιση του στρες σε ακαδημαϊκούς στρεσογόνους παράγοντες, όπως η σχολική αποτυχία, ή σε καταστάσεις που απαιτούν γνωστικές διεργασίες (π.χ. το διάβασμα στο σπίτι το απόγευμα), καταδεικνύουν τη χρήση της στρατηγικής με εστίαση στο πρόβλημα και ειδικότερα την επίλυση του προβλήματος (Band & Weitz, 1988; Campel, 1995; Fields, & Prinz, 1997; Bagdi & Pfister, 2006).

Οι Dubow και Tisak (1986) σε έρευνά τους σε παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, συσχέτισαν τα καθημερινά στρεσογόνα γεγονότα με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του

στρες. Ανέφεραν ότι η στρατηγική με εστίαση στο πρόβλημα και ιδιαίτερα η επίλυση του προβλήματος, είναι αποτελεσματική για την αντιμετώπιση καθημερινών ερεθισμάτων άγχους στο σχολικό περιβάλλον. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στη μελέτη των Lewis και Frydenberg (2002). Διαπίστωσαν θετική συσχέτιση μεταξύ της στρατηγικής αντιμετώπισης του στρες με εστίαση στο πρόβλημα και της ικανότητας των μαθητών να αντιμετωπίσουν επιτυχώς το στρες που νοιώθουν.

Οι Hampel και Peterman (2005) σε έρευνά τους σε παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, δεν διαπίστωσαν αναπτυξιακές αλλαγές στη χρήση στρατηγικών με εστίαση στο πρόβλημα, κάτι που επιβεβαιώνει προγενέστερες μελέτες που αναφέρουν τη σταθερότητα στη χρήση της στρατηγικής αυτής κατά το τέλος της παιδικής ηλικίας (Compas, 1987). Σύμφωνα με τους Hampel και Peterman (2005, 2006), τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο τη στρατηγική της αναζήτησης βοήθειας και της επίλυσης του προβλήματος (στρατηγικές με εστίαση στο πρόβλημα) για ερεθίσματα άγχους που προέρχονται από το χώρο της σχολικής τους ζωής.

Η χρήση πολλαπλών μεθόδων και στρατηγικών αντιμετώπισης αποτελεί ένα βασικό παράγοντα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων από τα παιδιά (Caplan, Bennetto, & Weissberg 1991). Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που είναι περισσότερο ευέλικτα και εναλλάσσονται μεταξύ των στρατηγικών με εστίαση στο πρόβλημα (που χρησιμοποιείται για ελέγξιμους κυρίως στρεσογόνους παράγοντες) και αυτών με εστίαση στο συναίσθημα, αντιμετωπίζουν επιτυχώς διάφορες καθημερινές στρεσογόνες καταστάσεις (Caplan et al., 1991; Siegel, 1983). Εκτός όμως από τη μελέτη του είδους των χρησιμοποιούμενων στρατηγικών, στόχος των περισσότερων ερευνών είναι ο εντοπισμός των παραγόντων που επηρεάζουν την επιλογή των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες. Οι έρευνες κατέδειξαν ότι σημαντικό ρόλο στην επιλογή και στην εφαρμογή των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων κατέχουν κυρίως στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου, αλλά και στοιχεία της ίδιας της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το άτομο. Ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που θεωρείται ότι μετριάξει τις αρνητικές επιδράσεις του στρες είναι η ανθεκτικότητα (Kobasa, 1979; Maddi, 2006).

Κεφάλαιο 2

2.1. Η έννοια της ανθεκτικότητας

Η καθημερινή ζωή εμπλέκει τα άτομα σε μια διαδικασία λήψης αποφάσεων. Κάθε απόφαση περιλαμβάνει την επιλογή μιας μελλοντικής απόφασης, που τα αποτελέσματά της είναι άγνωστα ή μια επανάληψη του παρελθόντος με γνωστά και σχεδόν σίγουρα αποτελέσματα. Η επιλογή των μελλοντικών αποφάσεων δημιουργεί ανησυχία λόγω πιθανής αποτυχίας αυξάνοντας το στρες των ατόμων και τις πιθανές παρενέργειες από αυτό (Maddi, 2004), τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική τους υγεία.

Η ικανότητα προσαρμογής και διατήρησης της επάρκειας του ατόμου σε διάφορους τομείς αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό για την καλή ψυχολογική του υγεία και τη μείωση του στρες. Παρόλο που τα πεδία στα οποία κάποιος νοιώθει ικανός και επαρκής ποικίλουν (συμπεριφορικό, κοινωνικό, ακαδημαϊκό), είναι γεγονός ότι κάθε άτομο επιδεικνύει ικανοποιητική επίτευξη σε έναν ή περισσότερους τομείς της ζωής του και θα πρέπει να συνεχίσει να έχει αυτήν την ικανότητα και στο μέλλον (Masten & Coatworth, 1998). Η ικανότητα προσαρμογής του ατόμου έχει διαφορετικά περιεχόμενα. Συνήθως όμως αντικατοπτρίζει την ικανότητά του για επιτυχή προσαρμογή παρά τις διάφορες προκλήσεις ή απειλητικές καταστάσεις που βιώνει και την ανάπτυξη της επάρκειάς του σε διάφορους τομείς, παρά τις όποιες δυσκολίες (Masten, Best, & Garmezy, 1990). Όλα τα παραπάνω συνθέτουν την έννοια της ανθεκτικότητας, που περιλαμβάνει τις πολυεπίπεδες και συχνά πολύπλοκες εκείνες διαδικασίες που επιτρέπουν σε κάποια άτομα να λειτουργούν ομαλά σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, παρά την ύπαρξη σοβαρών δυσχερειών και κινδύνων που τους απειλούν (Masten & Coatworth, 1998).

2.2. Ο προσδιορισμός του όρου ανθεκτικότητα (hardiness vs. resilience)

Ο όρος ανθεκτικότητα χρησιμοποιείται στην ελληνική βιβλιογραφία ως μετάφραση του αγγλικού όρου “hardiness”. Ωστόσο, και ο αγγλικός όρος “resilience” αποδίδεται στα ελληνικά με την ίδια λέξη. Οι δυο αυτοί όροι αποδίδονται ως συνώνυμοι στην ελληνική βιβλιογραφία, μολονότι υπάρχουν σαφείς διαφορές όσον αφορά στη θεμελιώδη αρχή που τους διέπει. Ο όρος hardiness εννοιολογείται με αναφορά στη θεωρία της προσωπικότητας, ενώ ο όρος resilience με αναφορά στις κοινωνικές συνθήκες και ενδογενείς παράγοντες (π.χ. προσωπικότητα, ευφυΐα), που επηρεάζουν την προσαρμογή του ατόμου. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν α) Ατομικά και

έμφυτα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιδιού, όπως η ευφυΐα, η ιδιοσυγκρασία, η κοινωνικότητα, οι αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων και οι δεξιότητες επικοινωνίας, β) Χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως η δομή και η συνοχή της, η συναισθηματική υποστήριξη προς τα μέλη της και γ) Εξωτερικούς υποστηρικτικούς παράγοντες, όπως οι θετικές σχολικές εμπειρίες και οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους.

Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του όρου «ψυχική ανθεκτικότητα» (resilience) σε παγκόσμια βάση, παρόλο που οι περισσότεροι ορισμοί που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες. Οι Richardson, Neiger, Jenson και Kumpfer (1990) (σε αναφορά των Henderson & Milstein, 2003) έχουν περιγράψει την ψυχική ανθεκτικότητα ως «τη διαδικασία της αντιμετώπισης αντίξοων και αγχογόνων γεγονότων ή καταστάσεων που προκαλούν τις αντοχές των ατόμων, με έναν τρόπο που προσδίδει στο άτομο επιπρόσθετους προστατευτικούς μηχανισμούς και δεξιότητες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων από αυτές που διέθετε πριν από τα αντίξοα γεγονότα». Ο Higgins (1994) (σε αναφορά των Henderson & Milstein, 2003) εστιάζει στον ίδιο πυρήνα και περιγράφει την ψυχική ανθεκτικότητα ως «την ικανότητα του ατόμου να επανέρχεται, να αντέχει στις δυσκολίες και να επαναδομεί τον εαυτό του». Σύμφωνα με τους Rirkin και Hooperman (1991), (σε αναφορά των Henderson & Milstein, 2003), η ψυχική ανθεκτικότητα θα μπορούσε να οριστεί ως η ικανότητα του ατόμου να αναγεννάται, να επανέρχεται, να προσαρμόζεται με επιτυχία στο περιβάλλον, παρά τις αντιξοότητες και να αναπτύσσει κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική επάρκεια, παρά την έκθεσή του σε έντονο στρες ή απλά στις αγχογόνες καταστάσεις που διέπουν και είναι εγγενείς στο σύγχρονο κόσμο.

Επιπλέον, ο όρος “resilience” χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό τριών τύπων φαινομένων: α) για τα θετικά εξελικτικά επιτεύγματα παιδιών που διαβιούν σε «υψηλού κινδύνου» πλαίσια, όπως συνθήκες χρόνιας φτώχειας ή κατάχρησης ουσιών από τους γονείς, β) για τη διατηρούμενη και αυξανόμενη ικανότητα των παιδιών να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος κάτω από συνθήκες παρατεταμένου άγχους, όπως για παράδειγμα στις καταστάσεις που επακολουθούν ενός δύσκολου χωρισμού των γονέων και γ) για την αντιμετώπιση τραυματικών γεγονότων, όπως για παράδειγμα ένας πόλεμος, φυσικές καταστροφές ή διαβίωση σε στρατόπεδα συγκέντρωσης (Werner, 1997). Σύμφωνα με τους Hage, Austin και Pollack (2007), ο όρος “resilience” αναφέρεται στη διαδικασία της θετικής προσαρμογής των ατόμων παρά τις αντίξοες συνθήκες που αντιμετωπίζουν. Η έρευνα για τον όρο “resilience” έχει εστιαστεί σε άτομα (παιδιά και εφήβους)

που βρίσκονται σε κίνδυνο λόγω διαφόρων δυσχερειών και δύσκολων καταστάσεων, όπως διαζύγιο ή θάνατος γονέων κ.α.

Αντίθετα, ο όρος “hardiness” αναφέρεται αμιγώς ως ένα εσωτερικό χαρακτηριστικό (internal characteristic) της προσωπικότητας που επικουρεί την ομαλή προσαρμογή του ατόμου σε διάφορες καταστάσεις και το βοηθά να ξεπεράσει τις αρνητικές εμπειρίες της ζωής, αποτελώντας ένα διαμεσολαβητικό παράγοντα της σχέσης μεταξύ στρεσογόνων γεγονότων, σωματικής και ψυχολογικής υγείας (Kobasa, 1979).

Η έννοια της ανθεκτικότητας (hardiness) προσεγγίζεται ως όρος και ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας υπό το πρίσμα της θετικής ψυχολογίας (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), η οποία ορίζεται ως η επιστημονική μελέτη των δυνατοτήτων και των θετικών χαρακτηριστικών και εστιάζει όχι μόνο στην αποκατάσταση των «αδυναμιών», αλλά κυρίως στην ενίσχυση των θετικών γνωρισμάτων του ατόμου (Shyder & Lopez, 2002). Βασική συνεισφορά της θετικής ψυχολογίας αποτελεί η απομάκρυνση από την παραδοσιακή κλινική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στον εντοπισμό, στη βελτίωση και στην αποκατάσταση δυσκολιών ή αδυναμιών, προς ένα μοντέλο το οποίο εστιάζει στην πρόληψη, στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων και στην ενδυνάμωση των ατόμων και των περιβαλλόντων συστημάτων (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκισάκου, & Λαμπροπούλου, 2009).

Ο όρος «ανθεκτικότητα» παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφία στο τέλος της δεκαετίας του '70 από την Kobasa (1979), υποστηρίχθηκε ερευνητικά κυρίως από τους Maddi και Kobasa (1984) και καθορίστηκε ως μια γενική ιδιότητα που προέρχεται από πλούσιες, ποικίλες και ικανοποιητικές παιδικές εμπειρίες (Maddi & Kobasa, 1984). Η ανθεκτικότητα, που αποτελεί ένα κυρίαρχο συστατικό της προσωπικότητας, αποτελεί πηγή αντίστασης στο στρες (Kobasa, Maddi & Kahn, 1982) και σύμφωνα με μελέτες (Williams, Wiebe & Smith, 1992) είναι ένας σημαντικός παράγοντας στο πλαίσιο της έρευνας του στρες και της αντιμετώπισής του.

Σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων 30 ετών, η ανθεκτικότητα αποτελείται από ένα σύνολο από προσωπικά χαρακτηριστικά, τα οποία βοηθούν το άτομο να μεταστρέψει και να μετασηματίσει τις στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνει, από καταστάσεις που ενδεχομένως μπορούν να το βλάψουν, σε ευκαιρίες για αύξηση της απόδοσης, βελτίωσης και προαγωγής της υγείας και της καλής ψυχολογικής κατάστασης (Maddi, 2002; Maddi & Kobasa, 1984). Η έρευνα για την ανθεκτικότητα εστιάζεται στο ότι οι στρεσογόνες καταστάσεις αποτελούν μέρος και

χαρακτηριστικό της καθημερινής ζωής. Το άτομο λοιπόν χρειάζεται να διαθέτει το κίνητρο (motivation) και το κουράγιο (courage) ώστε να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά, παρά να προσποιείται ότι δεν υπάρχουν και να τις αποφεύγει ή να τις αγνοεί (Maddi, 2006).

Η έννοια της ανθεκτικότητας ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά στρεσογόνες καταστάσεις που μπορεί να είναι σύντομες ή χρόνιες, καθώς δέχεται ότι αποτελούν φυσιολογικό μέρος της ζωής και προσπαθεί να τις μετασχηματίσει, ώστε να καταστούν λιγότερο στρεσογόνες (Maddi, 2006). Η ανθεκτικότητα επίσης ορίζεται ως ένα πλήθος στάσεων ή «πιστεύω» που έχει το άτομο και που, σε συνδυασμό και αλληλεπίδραση με τα άλλα άτομα γύρω του, παρέχει το κουράγιο και το κίνητρο να εστιαστεί στο συγκεκριμένο στρεσογόνο γεγονός, μετατρέποντάς το από πιθανό αρνητικό γεγονός σε ευκαιρία για κάτι καινούριο (Maddi & Kobasa, 1984; Maddi, 2005). Εστιάζεται στη σημαντικότητα της δέσμευσης έναντι της απομόνωσης, του ελέγχου και της αντιμετώπισης της πρόκλησης, έναντι του φόβου για κάτι καινούριο (Maddi, 2005).

2.3. Ιστορική αναδρομή της έννοιας της ανθεκτικότητας

Η έννοια της ανθεκτικότητας εμφανίστηκε στο προσκήνιο κατά τη διάρκεια ενός 12χρονου πειράματος στην τηλεφωνική εταιρεία του Illinois, Η.Π.Α., που διήρκησε από το 1975 έως το 1987 (Maddi & Kobasa, 1984). Όταν ξεκίνησε η έρευνα ασκούσαν πίεση στους υπάλληλους της εταιρείας με στόχο την μεγαλύτερη δυνατή απόδοση, καθώς η τηλεφωνική εταιρεία δρούσε ανταγωνιστικά με άλλες εταιρείες. Στο πλαίσιο της έρευνας κάθε χρόνο συγκεντρώνονταν δεδομένα από 450 άτομα που εργαζόνταν σε διάφορες θέσεις της εταιρείας. Έξι χρόνια μετά την έναρξη της έρευνας οι εργαζόμενοι εμφανίζονταν πάρα πολύ πιεσμένοι λόγω της συνεχούς και αυστηρής αξιολόγησης, της ολοένα και αυξανόμενης πίεσης για την επίτευξη των στόχων της εταιρείας και των πολλών απολύσεων του προσωπικού. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, τα 2/3 από τους εργαζόμενους υπέφεραν και είχαν καταρρεύσει ψυχολογικά. Υπήρχαν προβλήματα στην απόδοσή τους, διαπιστώθηκε παρατεταμένη απουσία από τη δουλειά τους και μεγάλο ποσοστό διαζυγίων. Υπήρχαν επίσης πολλά προβλήματα υγείας. Το υπόλοιπο 1/3 των εργαζομένων φάνηκε να έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά που η Kobasa (1979) ονόμασε ως χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας, δηλαδή δέσμευση – τάση για ανάμειξη και δημιουργική ενασχόληση με πράγματα και δραστηριότητες (commitment), έλεγχος (control) και πρόκληση – τάση για αντιμετώπιση των δυσκολιών ως πρόκληση παρά ως απειλή (challenge) (Maddi & Kobasa, 1984).

Τα άτομα που διακρίνονταν από το χαρακτηριστικό της δέσμευσης πίστευαν ότι, παρόλες τις συνθήκες και τις καταστάσεις που συναντούσαν, ήταν καλύτερο γι' αυτούς να παραμένουν αναμειγμένοι και να έχουν ενεργό ρόλο σε σχέση με τους ανθρώπους και τα γεγονότα που συνέβαιναν γύρω τους. Το να βρίσκονται στην απομόνωση και στην αποξένωση αποτελούσε γι' αυτά τα άτομα χάσιμο χρόνου. Τα άτομα που διακρίνονταν από το χαρακτηριστικό του ελέγχου πίστευαν ότι είναι πάντα καλύτερο να αγωνίζονται και να προσπαθούν, ώστε να έχουν επίδραση στα γεγονότα που συνέβαιναν γύρω τους. Θεωρούσαν ότι αποτελεί χάσιμο χρόνου και μη αξιοποίηση του ταλέντου τους μια στάση που θα τη χαρακτήριζε η παθητικότητα και η έλλειψη ισχύος και δυναμικότητας. Τέλος, τα άτομα που διακρίνονταν από την τάση αντιμετώπισης των δυσκολιών ως πρόκληση πίστευαν ότι η αλλαγή είναι κάτι το φυσιολογικό και αποτελεί ευκαιρία περαιτέρω γνώσης μέσα από τις υπάρχουσες εμπειρίες. Οι τρεις παραπάνω στάσεις, που σύμφωνα με τους Maddi και Kobasa (1984) συνέθεσαν τα χαρακτηριστικά ενός ανθεκτικού ατόμου, συσχετίστηκαν θετικά μεταξύ τους, καθορίζοντας τον προσανατολισμό και τη μελλοντική εξέλιξη της έννοιας της ανθεκτικότητας (Maddi, Harvey, Resurrection, Giatras, & Raganold, 2007).

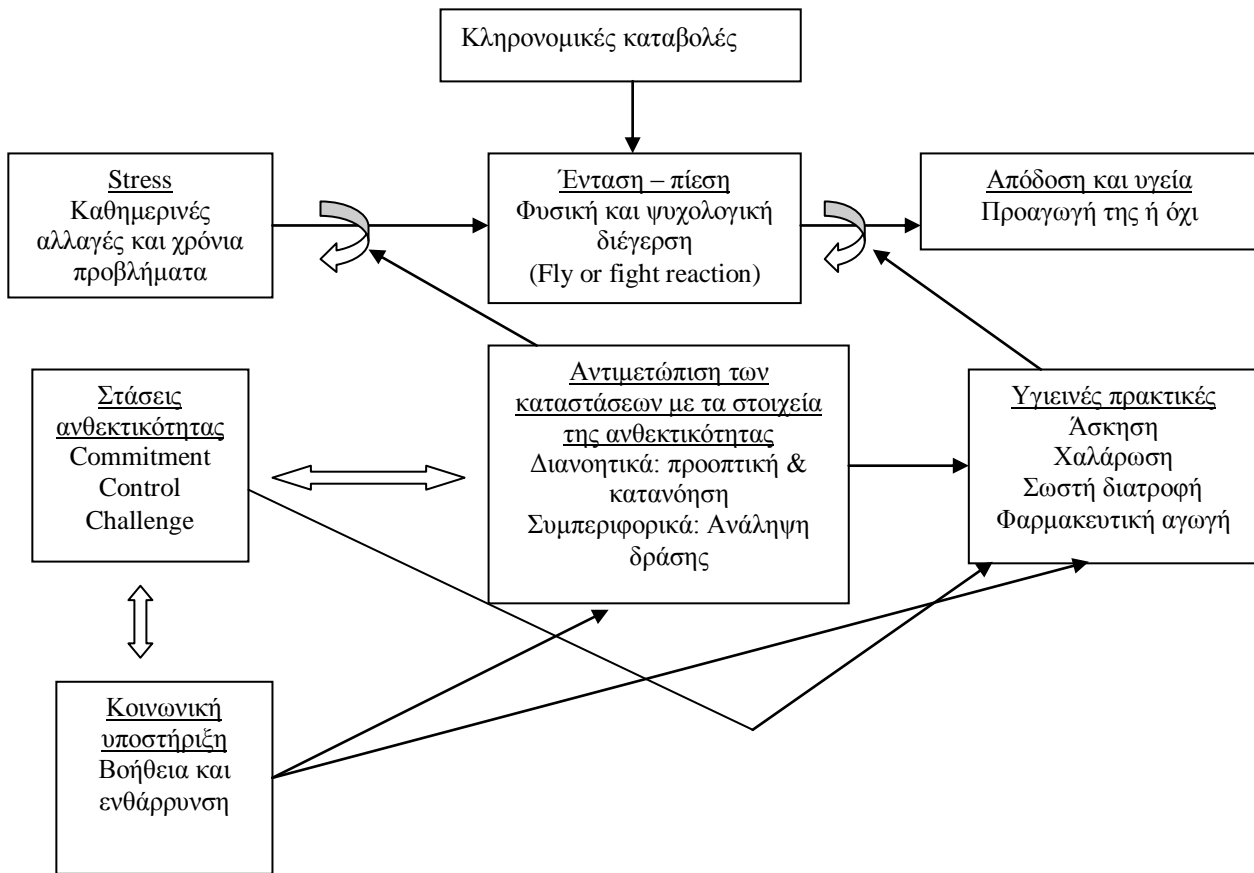
Η ανωτέρω έρευνα των Maddi και Kobasa (1984) κατέδειξε επίσης ότι τα άτομα που είχαν ισχυρές τις τρεις αυτές στάσεις της ανθεκτικότητας, αντιμετώπιζαν επιτυχώς διάφορες καθημερινές στρεσογόνες καταστάσεις χωρίς να προσβλέπουν στην αποφυγή τους, προσπαθώντας να τις μεταστρέψουν σε ευκαιρίες ανάπτυξης και προόδου. Σε κοινωνικό επίπεδο επεδίωκαν να έρθουν σε επαφή και αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και έδιδαν έμφαση στην αμοιβαία βοήθεια, ενθάρρυνση, υποστήριξη και συνεργασία. Επιπλέον, φρόντιζαν την υγεία τους καθώς υιοθετούσαν υγιεινές διατροφικές συνήθειες και συμμετείχαν σε συστηματική φυσική δραστηριότητα και άσκηση. Το συμπέρασμα που προέκυψε ήταν ότι, υπό συνθήκες στρες, τα συστατικά στοιχεία που συνέθεταν την έννοια της ανθεκτικότητας παρείχαν τη δύναμη και το κίνητρο στα άτομα να προσπαθήσουν σκληρά, ώστε να αντιστρέψουν προς όφελός τους κάποιες καταστάσεις με σκοπό να τις αντιμετωπίσουν καλύτερα, να υποστηρίξουν και να επιδιώκουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και να φροντίζουν τον εαυτό τους (Maddi, et al., 2007).

2.4. Η δημιουργία του μοτίβου της ανθεκτικότητας από το πείραμα του Illinois.

Όπως φαίνεται στο σχήμα 1, τα αποτελέσματα του πειράματος οδήγησαν στη σχηματοποίηση ενός μοτίβου ή μοντέλου, δίδοντας μια ξεκάθαρη εικόνα της έννοιας της ανθεκτικότητας, η οποία προάγει την υγεία και την απόδοση του ατόμου σε συνθήκες στρες. Ξεκινώντας από την αριστερή

πλευρά του σχήματος φαίνεται ότι υπάρχουν διάφοροι απρόβλεπτοι και καθημερινοί στρεσογόνοι παράγοντες που βιώνει το κάθε άτομο και οι οποίοι οφείλονται σε καθημερινές και συνηθισμένες αλλαγές στη ζωή του. Καθώς οι χρόνιοι στρεσογόνοι παράγοντες συσσωρεύονται αθροιστικά το άγχος και η πίεση που βιώνει το άτομο αυξάνονται. Στη συνέχεια η ένταση και η πίεση (στη διάρκεια της οποίας το άτομο καθορίζει την αντίδρασή του, π.χ. προσπαθεί να αντιμετωπίσει το γεγονός ή προσπαθεί να το αποφύγει “fight or flight reaction”), ενεργοποιεί το συμπαθητικό νευρικό σύστημα και ενισχύει τη διέγερση των ενδοκρινών, έχοντας ως αποτέλεσμα διάφορες ψυχολογικές αλλαγές, όπως ανυπομονησία, έλλειψη συγκέντρωσης και εξασθενημένη μνημονική ικανότητα. Αν αυτή η ολοένα αυξανόμενη πίεση και ένταση δε μετριαστεί με σωστό και αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να ελεγχθεί ο στρεσογόνος παράγοντας που την προκαλεί, η επόμενη αντίδραση του οργανισμού θα είναι η κατάρρευση της φυσικής και της ψυχικής υγείας και η μείωση της απόδοσης (Selye, 1976). Αυτή η κατάρρευση, συνεπικουρούμενη από μια εκ γενετής αδυναμία (κληρονομικές καταβολές), μπορεί να εκδηλώσει φαινόμενα όπως η καρδιακή νόσος, καρκίνος και νευρολογικές παθήσεις, που μπορεί να συνυπάρχουν με διάφορα ψυχολογικά φαινόμενα όπως κατάθλιψη, θυμός και ανησυχία. Η ανεπάρκεια στην απόδοση εκδηλώνεται με αδυναμία του ατόμου να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, αδυναμία να θεσπίσει νέους προς πραγμάτωση στόχους, να αναλάβει πρωτοβουλίες κ.α. (Maddi et al., 2007).

Παρόλα αυτά, η συγκεκριμένη διαδικασία δε φαίνεται να υφίσταται εάν το άτομο διακρίνεται από την ανθεκτικότητα. Οι ανθεκτικές στάσεις παρέχουν το κουράγιο και το κίνητρο να εμπλακεί στα δύσκολα, δίδοντας έμφαση στην κοινωνική και υποστηρικτική αλληλεπίδραση, στο μετασχηματισμό των στρεσογόνων παραγόντων και στη φροντίδα του εαυτού και της προσωπικής υγείας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία η πίεση και η ένταση μπορούν να μετριαστούν ώστε το άτομο να σκέφτεται πιο ξεκάθαρα, να χρησιμοποιεί επιτυχώς διάφορες στρατηγικές και δεξιότητες αντιμετώπισης του στρες και να αναζητά την κοινωνική αλληλεπίδραση. Μέσα από ενέργειες αντιμετώπισης διαφόρων καταστάσεων, με τη χρήση των συστατικών στοιχείων της ανθεκτικότητας, η ένταση του στρεσογόνου ερεθίσματος μπορεί να ελαττωθεί και να μειωθεί, μετατρέποντας τις αλλαγές σε πλεονέκτημα, αντιμετωπίζοντας και επιλύοντας διάφορα καθημερινά προβλήματα. Μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις και τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις το άτομο μπορεί να «επενδύσει» στις σχέσεις του με σημαντικά άλλα πρόσωπα, προσφέροντας και δεχόμενο βοήθεια και ενθάρρυνση. Το τελικό αποτέλεσμα όλης αυτής της προσπάθειας περιλαμβάνει την πλήρη αντίληψη από το άτομο των ικανοτήτων του, την απόκτηση εμπειρίας, ζωτικότητα, εκπλήρωση των στόχων του και σύνεση (Maddi et al., 2007).



Σχήμα 1: Το μοντέλο του hardiness για την προαγωγή της υγείας (1985-2002 Hardiness Institute) (ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.hardinessinstitute.com).

Περίπου 600 έρευνες που αφορούν στην ανθεκτικότητα είναι δημοσιευμένες σε όλον τον κόσμο (Maddi, 2006). Οι έρευνες αυτές έχουν επιβεβαιώσει τα αρχικά ευρήματα των Maddi και Kobasa (1984). Αναφέρουν ότι το χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που ονομάζεται ανθεκτικότητα συγκροτείται από ένα συνδυασμό τριών στάσεων (attitudes) που παρακινούν το άτομο να αντιδράσει σε στρεσογόνες καταστάσεις με ένα συγκεκριμένο τρόπο: α) της στάσης για δημιουργική ενασχόληση και δέσμευση με πράγματα ή δραστηριότητες (commitment), β) της στάσης του ατόμου να έχει τον έλεγχο του περιβάλλοντος (control), και γ) της στάσης για αντιμετώπιση των δυσκολιών ως πρόκληση παρά ως απειλή (challenge) (Maddi & Kobasa, 1984). Σύμφωνα με το Funk (1992), το άτομο που έχει σε ικανοποιητικό βαθμό τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να παραμείνει υγιές και να αντιμετωπίσει ικανοποιητικά το καθημερινό στρες. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ανθεκτικότητα είναι δραστήρια, προσανατολισμένα στο στόχο τους και έχουν την τάση για δημιουργική ενασχόληση και δέσμευση με πράγματα και δραστηριότητες. Δε φοβούνται τις αλλαγές, αλλά μπορούν αποτελεσματικά να καθορίσουν και να

ελέγξουν τις τυχόν συνέπειες από τις αλλαγές στο γύρω τους περιβάλλον (Kobasa, 1979). Σύμφωνα με αρχικές μελέτες της Kobasa και των συνεργατών της (1982) αλλά και άλλων ερευνητών στον τομέα της ανθεκτικότητας, τα άτομα που έχουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ανθεκτικότητας είναι λιγότερο επιρρεπή σε διάφορες ασθένειες και διακρίνονται από την ικανότητα να μεταστρέφουν τα στρεσογόνα γεγονότα σε ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση.

Μελέτες που ασχολήθηκαν με την έννοια της ανθεκτικότητας βρήκαν ότι αυτή προάγει επιθυμητές συμπεριφορές, όπως συμμετοχή σε άσκηση και χαλάρωση, από τις οποίες προκύπτουν οφέλη μακράς διάρκειας (Maddi, 1999) και μειώνουν το ρυθμό ανάπτυξης σωματικών ασθενειών που σχετίζονται με το στρες (Maddi, Khoshaba, Jensen, Carter, Lu, & Harvey, 2002). Επιπλέον βρέθηκε ότι υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας βοηθούν στον έλεγχο του στρες, συμβάλλοντας θετικά στην υγεία του ατόμου: χαμηλότερα επίπεδα στρες και βελτιωμένη φυσική και ψυχολογική υγεία (Brummett, Wade, Ponterotto, & Thombs, 2007).

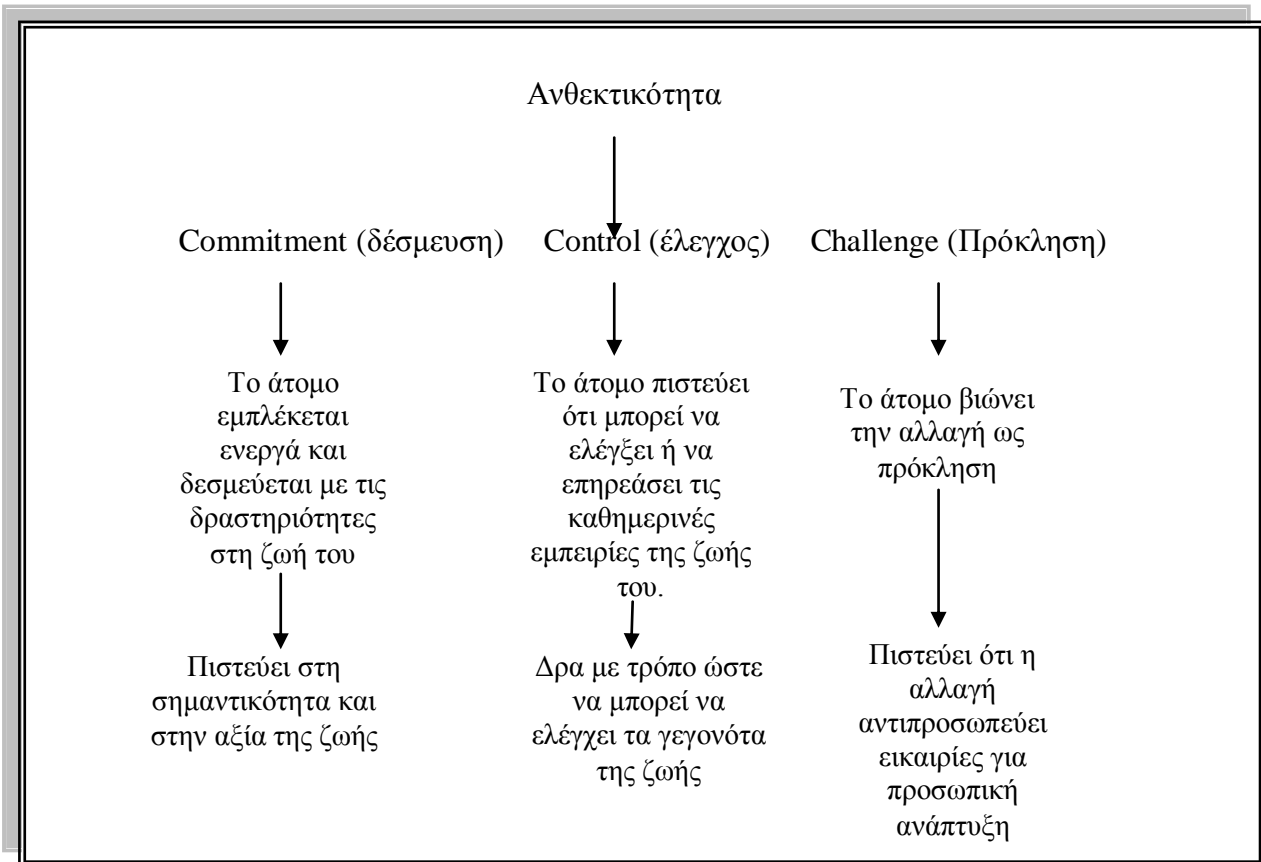
2.5. Η σημαντικότητα της ανθεκτικότητας ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας.

Οι περιβαλλοντικές συνθήκες που αντιμετωπίζει το άτομο, είναι από τη φύση τους στρεσογόνες, καθώς η αλληλεπίδραση που έχει με διάφορες καταστάσεις, συνανθρώπους, κοινωνικούς κανόνες, νόρμες και κοινωνικές απαιτήσεις, περιλαμβάνει καθημερινή βίωση αλλαγών. Τα παιδιά για παράδειγμα, από βρέφη ακόμα, βιώνουν διάφορες καταστάσεις που κάποιες είναι μέρος της διαδικασίας ανάπτυξης (π.χ. πρώτα βήματα). Καθώς μεγαλώνουν πρέπει να πάνε στο σχολείο, αυξάνονται οι μαθησιακές απαιτήσεις και αρχίζει η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα (παιδιά και ενήλικες), πέρα από αυτά του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος. Ταυτόχρονα, προσπαθούν να επιτύχουν στη μαθησιακή διαδικασία, να αναζητήσουν τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντά τους και να τα προσαρμόσουν κατάλληλα, ώστε να πετύχουν τους στόχους και τα όνειρά τους. Καθώς τα χρόνια περνάνε, φαίνεται να αναθεωρούν ή να αλλάζουν τις επιλογές τους, σύμφωνα με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της εποχής. Τέλος, όταν φτάσουν σε αρκετά μεγάλη ηλικία, θα πρέπει να αποδεχτούν τυχόν προβλήματα υγείας που συμβαίνουν στους ίδιους ή στους γύρω τους, να συνταξιοδοτηθούν από τη δουλειά τους και να μείνουν μόνοι τους, βλέποντας τα παιδιά τους να ακολουθούν τη ζωή τους. Αυτό που είναι σημαντικό σε όλη τη διαδικασία που αναφέρθηκε είναι η αναγνώριση από το άτομο ότι η φυσιολογική διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης, από τη γέννηση μέχρι τα γεράματα, είναι γεμάτη από στρεσογόνες καταστάσεις, τις οποίες καλείται ο άνθρωπος να αντιμετωπίσει (Maddi, 2006).

2.6. Συστατικά στοιχεία της ανθεκτικότητας και τα χαρακτηριστικά των ατόμων που διακρίνονται από αυτά.

Η ανθεκτικότητα, όπως προαναφέρθηκε, είναι ένας συνδυασμός στάσεων - της στάσης για ανάμειξη και δημιουργική ενασχόληση και δέσμευση με πράγματα ή δραστηριότητες, της αίσθησης του ελέγχου επί του περιβάλλοντος και της στάσης για αντιμετώπιση των δυσκολιών ως πρόκληση παρά ως απειλή (Maddi & Kobasa, 1984). Αν ένα άτομο έχει ισχυρή την πρώτη στάση πιστεύει ότι είναι σημαντικό να συνεχίσει να εμπλέκεται ενεργά με τα γεγονότα και τους ανθρώπους γύρω του, χωρίς να δίνει σημασία στο στρες που πηγάζει από αυτή την εμπλοκή. Η απόσυρση, η απομόνωση και η αποξένωση θεωρείται χάσιμο χρόνου. Αν κάποιο άτομο έχει ισχυρή τη στάση του ελέγχου του περιβάλλοντος, τότε αυτό θέλει να συνεχίσει να έχει επίδραση στα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του χωρίς να νοιάζεται για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Τέλος, αν ένα άτομο έχει ισχυρή την τρίτη στάση, την αίσθηση της πρόκλησης, βιώνει τις στρεσογόνες καταστάσεις ως «φυσιολογικές» και ως ευκαιρία για να μάθει περισσότερα (Maddi, 2006). Αυτές οι τρεις στάσεις παρέχουν το κουράγιο και το κίνητρο στα άτομα να προσπαθήσουν σκληρά, ώστε να μεταστρέψουν ή να μετασχηματίσουν τις στρεσογόνες καταστάσεις από ενδεχόμενη καταστροφή σε ευκαιρίες ανάπτυξης (Maddi, 2002), κάνοντας έτσι την ανθεκτικότητα ένα μονοπάτι (pathway) για την αντίσταση στο στρες (Maddi, 2006).

Τα τρία αυτά συστατικά στοιχεία της ανθεκτικότητας (Σχήμα 2) είναι πολύ σημαντικά για την αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων.



Σχήμα 2: Συστατικά στοιχεία και χαρακτηριστικά της έννοιας της ανθεκτικότητας

Το ψυχικά ανθεκτικό άτομο διακρίνεται από τη στάση για ανάμειξη και δημιουργική ενασχόληση και δέσμευση με πράγματα ή δραστηριότητες, δραστηριότητες που αφορούν κυρίως στην καθημερινή του ζωή, όπως η οικογένεια, η δουλειά, αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό και τις ασχολίες ή τις καθημερινές του συνήθειες (Nowack, 1989). Μπορεί να βρει και να αναγνωρίσει τα γεγονότα που έχουν αξία για τον ίδιο, αλλά και για άλλα άτομα στο γύρω του περιβάλλον. Επενδύει στον εαυτό του και στις σχέσεις με τους γύρω του. Δεν τα παρατά εύκολα υπό συνθήκες πίεσης και διακρίνεται από δραστήρια και ενεργητική ενασχόληση σε ό,τι και αν κάνει (Kobasa et al., 1982).

Το ανθεκτικό άτομο εκφράζεται και δρα ώστε να έχει τον έλεγχο και να επηρεάζει το περιβάλλον γύρω του. Η στάση αυτή βοηθά / βελτιώνει την αντίσταση του ατόμου στο στρες, αυξάνοντας την πιθανότητα να βιώνει τα γεγονότα που συμβαίνουν δίπλα του ως αποτέλεσμα κυρίως των πράξεών του και όχι ως γεγονότα μη αναμενόμενα ή υπερβολικά. Η αίσθηση του ελέγχου συνεισφέρει στην ανάπτυξη εύρους και ποικιλίας στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες και οδηγεί σε

συγκεκριμένες ενέργειες που στοχεύουν στο μετασχηματισμό των γεγονότων από εξαιρετικά στρεσογόνα σε λιγότερα στρεσογόνα (Kobasa et al., 1982).

Τέλος, η πρόκληση αφορά στα «πιστεύω» (beliefs) του ατόμου ότι η αλλαγή, παρά η σταθερότητα, είναι σημαντική στη ζωή, θέτοντας σε προτεραιότητα την αλλαγή ως κίνητρο για περαιτέρω ανάπτυξη. Η «πρόκληση» βοηθά το άτομο να νοηματοδοτήσει τα στρεσογόνα γεγονότα ως ερεθίσματα που το κινητοποιούν, παρά ως κάτι απειλητικό. Σε συμπεριφορές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων το χαρακτηριστικό της πρόκλησης οδηγεί σε προσπάθειες μετασχηματισμού της υπάρχουσας κατάστασης (Kobasa et al., 1982).

Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ανθεκτικότητα έχουν περιέργεια και τείνουν να βρίσκουν τις πράξεις τους και τις εμπειρίες τους ενδιαφέρουσες και με νόημα. Επιπλέον πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεαστούν από αυτά που φαντάζονται, λένε ή κάνουν. Την ίδια στιγμή θεωρούν ότι η αλλαγή είναι κάτι το φυσιολογικό και πιστεύουν ότι αυτή είναι ένα σημαντικό ερέθισμα για περαιτέρω ανάπτυξη. Αυτά τα διάφορα πιστεύω και οι προκαταλήψεις τους είναι πολύ σημαντικά για την αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων (Kobasa, Maddi, & Puccetti, 1982). Τα άτομα αυτά γνωστικά διακρίνονται από τη θετική και αισιόδοξη αποτίμηση που κάνουν σε διάφορες καταστάσεις. Ως αποτέλεσμα, οι αλλαγές θεωρούνται φυσιολογικές, σημαντικές και ενδιαφέρουσες, παρά το γεγονός ότι μπορούν να προκαλούν στρες. Με αποφασιστικές ενέργειες μαθαίνουν περισσότερο για τις αλλαγές που συμβαίνουν ώστε να μπορέσουν να τις ενσωματώσουν στο πλαίσιο της καθημερινής τους ζωής και προσπαθούν να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερο για αυτά που συμβαίνουν και για τις τυχόν μελλοντικές συνέπειες κάθε γεγονότος. Με όλους αυτούς τους τρόπους τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ανθεκτικότητα μετασχηματίζουν τα στρεσογόνα γεγονότα σε λιγότερο στρεσογόνα (Kobasa et al., 1982).

Σε αντίθεση, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από χαμηλή ανθεκτικότητα θεωρούν τους εαυτούς τους και το περιβάλλον τους κουραστικό και απειλητικό. Αισθάνονται ανήμποροι μπροστά σε υπερβολικές απαιτήσεις και πιστεύουν ότι η ζωή είναι καλύτερη όταν δεν έχει κάποιες αλλαγές. Έχουν την πεποίθηση ότι η ανάπτυξη δεν είναι πιθανή ή σημαντική και συνήθως μεταφέρουν παθητικά την στάση τους αυτή και στο γύρω τους περιβάλλον. Όταν βιώνουν ένα στρεσογόνο γεγονός σπάνια το προσεγγίζουν με αισιόδοξία ή με αποφασιστικές ενέργειες που θα μπορούσαν να το μετασχηματίσουν. Καθώς με αυτήν τους την προσέγγιση η προσωπικότητά τους δεν προστατεύεται καθόλου, τα στρεσογόνα γεγονότα έχουν όλο και μεγαλύτερη αρνητική επίδραση στην υγεία τους (Kobasa, Maddi, Puccetti, & Zola, 1985).

2.7. Ανθεκτικότητα και επιτυχής αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων

Οι έρευνες που εστιάστηκαν στην ανθεκτικότητα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες καταδεικνύουν ότι η έννοια της ανθεκτικότητας έχει σχέση με την αποτελεσματική αντιμετώπιση του στρες. Οι Lambert, Lambert και Yamase (2003) αναφέρουν ότι η ανθεκτικότητα προάγει την ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το εργασιακό στρες, και η έρευνα των Hsieh, Hsieh, Chen, Hsiao και Lee (2004), με νοσοκόμες ψυχιατρικής κλινικής, έδειξε ότι υψηλά επίπεδα ανθεκτικότητας σχετίστηκαν θετικά με προσαρμοστικούς τρόπους αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, όπως η αναζήτηση κοινωνικής βοήθειας και αρνητικά με τη συναισθηματική εξουθένωση. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Salcova και Sykova (1995) έδειξαν ότι τα άτομα που είχαν υψηλή την αίσθηση της ανθεκτικότητας είχαν μειωμένα επίπεδα ψυχολογικού στρες κατά τη διάρκεια επίσκεψης σε οδοντίατρο, ενώ αναφέρουν ότι η ανθεκτικότητα μειώνει το ψυχολογικό στρες και την κατάθλιψη σε ηλικιωμένα άτομα, βελτιώνοντας επίσης την ευχαρίστηση που αντλούν από τη ζωή. Οι Beardslee, White και Richter (1995), σε έρευνά τους με δείγμα νοσοκομειακό προσωπικό, βρήκαν ότι το συστατικό στοιχείο της ανθεκτικότητας που αναφέρεται στην τάση για ανάμειξη και δημιουργική ενασχόληση και δέσμευση με πράγματα ή δραστηριότητες, μετρίαζε το στρες που βίωναν στο εργασιακό περιβάλλον, αυξάνοντας ταυτόχρονα την ικανοποίηση από τη δουλειά, ενώ τα ευρήματα της έρευνας των Campell, Swack και Vincent (1991), που αφορούσαν γυναίκες που βίωναν πένθος, κατέδειξαν ότι τα επίπεδα θλίψης και στεναχώριας μειώνονταν όσο αυξάνονταν η ανθεκτικότητά τους.

Τα παραπάνω ευρήματα (που αναφέρονται ενδεικτικά) αφορούν σε σύγχρονες και σε παλαιότερες έρευνες στη θεματική της ανθεκτικότητας οι οποίες προτείνουν ότι τα αλληλοσυσχετιζόμενα χαρακτηριστικά της μετριάζουν τις αρνητικές επιδράσεις στρεσογόνων γεγονότων με τουλάχιστον δυο τρόπους (Williams, Wiebe, & Smith, 1992).

Ο πρώτος περιλαμβάνει μια διαδικασία αποτίμησης (appraisal) με την οποία τα άτομα που διακρίνονται από ανθεκτικότητα είναι ικανά να μεταστρέψουν ή να μετασηματίσουν² ή να δώσουν μια νέα διαφορετική ερμηνεία σε στρεσογόνες εμπειρίες με τέτοιο τρόπο, ώστε να μετριάζεται το στρες που νιώθουν (Williams et al., 1992). Οι παραπάνω ερευνητές απέδειξαν ότι τα πολύ ανθεκτικά άτομα υιοθετούσαν προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες που περιελάμβαναν το μετασηματισμό των στρεσογόνων καταστάσεων σε πιο θετικές εμπειρίες. Σε

² Οι στρατηγικές μετασηματισμού ορίζονται ως «αισιόδοξη εκτίμηση με την οποία τα στρεσογόνα γεγονότα τείνουν να θεωρούνται ως φυσιολογικές αλλαγές που έχουν σημασία, σκοπό και είναι ενδιαφέρουσες για το άτομο, παρά το στρεσογόνο χαρακτήρα τους» (Kobasa et al., 1985)

αντίθεση, τα άτομα που είχαν χαμηλά επίπεδα ανθεκτικότητας βρέθηκε ότι υιοθετούσαν μη προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες όπως η συμπεριφορική ή γνωστική αποφυγή ή η άρνηση (π.χ. προσποιούμενα ότι ένα στρεσογόνο γεγονός δεν συμβαίνει ή αντιμετωπίζοντας το στρες υιοθετώντας συμπεριφορές όπως το κάπνισμα ή η κατανάλωση αλκοόλ). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Williams et al. (1992), η ανθεκτικότητα σχετίζεται αρνητικά με στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες όπως η αυτό-κατηγορία (self-blaming) ή η αποξένωση (self-alienation).

Ο δεύτερος μηχανισμός περιλαμβάνει συμπεριφορές και στρατηγικές αντιμετώπισης σύμφωνα με τις οποίες τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ανθεκτικότητα έχουν την ικανότητα να συμπεριφέρονται με ένα προσαρμόσιμο τρόπο κάθε φορά που βιώνουν στρες.

Σύμφωνα με τους Gentry και Kobasa (1984), οι στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες με εστίαση στο πρόβλημα μπορούν να μετασχηματίσουν τις στρεσογόνες καταστάσεις σε μια θετική εμπειρία. Ο Nowach (1989) αναφέρει στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της ανθεκτικότητας και της στρατηγικής αντιμετώπισης του στρες με εστίαση στο πρόβλημα, επισημαίνοντας ότι η ενδυνάμωση των τριών συστατικών στοιχείων της ανθεκτικότητας μπορεί να μετριάσει το καθημερινό στρες, προάγοντας την καλή ποιότητα ζωής του ατόμου. Η Kobasa (1979) σε προγενέστερη έρευνά της εστιάζεται στο γεγονός ότι τα άτομα με υψηλή ανθεκτικότητα χρησιμοποιούν τη στρατηγική του μετασχηματισμού της στρεσογόνου κατάστασης ενώ αυτά με χαμηλή ανθεκτικότητα χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές άρνησης και αποφυγής. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώθηκε μεταγενέστερα από την Kobasa (1982) και τον Wiebe (1991) τα ευρήματα των οποίων καταδεικνύουν ότι η στρατηγική αντιμετώπισης του στρες με εστίαση στο συναίσθημα σχετίστηκε αρνητικά με την ανθεκτικότητα ή με κάποια από τα συστατικά της στοιχεία. Επίσης οι Gentry και Kobasa (1984) αναφέρουν ότι άτομα με χαμηλή ανθεκτικότητα τείνουν να προτιμούν μη προσαρμοσμένες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες όπως γνωστική και συμπεριφορική άρνηση και υποχώρηση, οι οποίες ούτε μετασχηματίζουν την υπάρχουσα κατάσταση, ούτε επιλύουν το πρόβλημα.

Ανθεκτικότητα και θετικά συναισθήματα

Όλες οι προαναφερθείσες βιβλιογραφικές αναφορές συνηγορούν υπέρ της σχέσης της ανθεκτικότητας και της επιτυχούς αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων μέσω προσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης. Έχει διαπιστωθεί επίσης σχέση ανάμεσα σε στρατηγικές που προάγουν την ανθεκτικότητα και τα θετικά συναισθήματα που απορρέουν από τη χρήση των στρατηγικών αυτών (Block & Kremen, 1996). Τα άτομα εκείνα που εμφανίζουν μορφές ανθεκτικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους Tugade και Fredrickson (2002), βιώνουν θετικά συναισθήματα ακόμη και κατά τη διάρκεια της αντιμετώπισης δύσκολων και αγχωτικών γεγονότων.

Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της αντίληψης των ανθεκτικών ατόμων ότι τα θετικά συναισθήματα βοηθούν με συγκεκριμένους εξατομικευμένους τρόπους κάθε άτομο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις αυξημένες απαιτήσεις των δύσκολων περιστάσεων. Το παραπάνω επιτυγχάνεται είτε επιλέγοντας την καταλληλότερη στρατηγική αντιμετώπισης (Tugade & Fredrickson, 2002), είτε εξευρίσκοντας κάποιο θετικό νόημα στα προβλήματα που το απασχολούν, αντιμετωπίζοντας έτσι το πρόβλημα πιο σφαιρικά. Η σφαιρική αντιμετώπιση του προβλήματος οδηγεί και σε διευρυνμένους τρόπους αντιμετώπισης διάφορων καταστάσεων, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο διέξοδο για πολλαπλές μορφές αντίδρασης σε ένα πρόβλημα.

Τα άτομα που εμφανίζουν μορφές ανθεκτικής συμπεριφοράς θεωρούν τέλος ότι, αν βιώνουν θετικά συναισθήματα, μπορούν να συμβάλλουν ενεργά στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού κοινωνικού κλίματος, εμπνέοντας παρόμοια συναισθήματα και στους υπόλοιπους γύρω τους, κάτι που διευκολύνει τη διαδικασία αντιμετώπισης των δυσχερειών (Fredrickson, Tugade, Waugh & Larkin, 2003).

2.8. Ανθεκτικότητα, διατήρηση της απόδοσης, υγείας και προαγωγή της ποιότητας ζωής.

Η ανθεκτικότητα δεν βοηθά μόνο τα άτομα να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα στρεσογόνα γεγονότα αλλά αυξάνει την αποτελεσματικότητα, την ενασχόλησή τους και τον προσανατολισμό τους στο στόχο ή το σκοπό που έχουν θέσει, βελτιώνοντας ταυτόχρονα και την απόδοσή τους σε διάφορους τομείς της καθημερινής τους ζωής (Wiebe & Williams, 1992; Sansone, Wiebe, & Morgan, 1999). Η επίδραση στην απόδοση, που φαίνεται ότι αυξάνεται στα ψυχολογικά

ανθεκτικά άτομα, περιλαμβάνει αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, ανάληψη ηγετικού ρόλου, δημιουργικότητα, αύξηση της γνώσης και αποφυγή διαφόρων προβλημάτων. Όσον αφορά στην υγεία, σε μια ανασκόπηση διαφόρων ερευνών που αφορούν στην ανθεκτικότητα, οι Ong και Westman (1990) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα άτομα που έχουν υψηλή ανθεκτικότητα έχουν καλύτερη ψυχολογική υγεία, μικρότερα ποσοστά κατάθλιψης και καλύτερη απόδοση σε σχέση με άτομα με μικρότερη ανθεκτικότητα, ενώ οι Gebharst, Doef και Paul (2001) έχουν διατυπώσει την έννοια της «ανθεκτικότητας σε συμπεριφορές που αφορούν στην υγεία του ατόμου». Η ανθεκτικότητα οδηγεί στη ζωτικότητα και τον ενθουσιασμό, μειώνει την πιθανότητα εμφάνισης διαφόρων προβλημάτων υγείας (καρδιαγγειακά νοσήματα, παχυσαρκία) αλλά και διαφόρων ψυχολογικών προβλημάτων (κατάθλιψη, ανησυχία) (Maddi, 2006).

Πολλές μελέτες έχουν αναφερθεί στη σχέση μεταξύ της ανθεκτικότητας και της απόδοσης, της αρχηγικής ικανότητας, της ικανότητας επιτυχούς διεύθυνσης και καθοδήγησης ομάδων ατόμων, της βελτιωμένης διάθεσης και της υγείας του ατόμου. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ανθεκτικότητα είναι ένας αρνητικός παράγοντας στην αναφορά ασθενειών από διάφορες πληθυσμιακές ομάδες (Kobasa et al., 1982; Florian, Milkulincer, & Taubman, 1995), αρνητικός παράγοντας για την επαγγελματική εξουθένωση σε επαγγέλματα υγείας (νοσοκόμοι και νοσηλευτές) (Topf, 1989). Επίσης αποτελεί θετικό παράγοντα όσον αφορά στην αύξηση του επιπέδου δραστηριότητας / δραστηριοποίησης των ηλικιωμένων (Magnani, 1990), στη βελτίωση της ποιότητας ζωής σε άτομα που πάσχουν από χρόνια νοσήματα (Pollock, Christian, & Sands, 1990) και στην επιτυχημένη εκπαίδευση σε στρατιωτικούς (Florian et al., 1995). Οι Wiebe & Mc Callum (1986), αναφέρουν ότι τα άτομα με χαμηλή ανθεκτικότητα χρησιμοποιούν αρνητικές πρακτικές και συνήθειες για την υγεία τους (κάπνισμα, αλκοόλ).

Σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της αρχικής μελέτης των Maddi και Kobasa (1984), μια σειρά ερευνών κατέδειξε τη θετική επίδραση της ανθεκτικότητας σε διάφορα δείγματα ατόμων και κοινωνικών ομάδων όπως οδηγοί λεωφορείου (Bartone, 1989), πυροσβέστες (Giatras, 2000), δικηγόροι (Kobasa, 1982), νοσηλευτικό προσωπικό (Keane, Ducette, & Adler, 1985) και φοιτητές (Lifton, Seay, & Bushko 2000; Maddi, 2002). Υπάρχουν επίσης μελέτες που εστιάζονται στην επιτυχή αντιμετώπιση διαφόρων στρεσογόνων ερεθισμάτων σε αθλητικές δραστηριότητες που αφορούν στην απόδοση, όπως η έρευνα των Maddi και Hess (1992) που διεξήχθη σε αθλητές καλαθοσφαίρισης και αξιολογούσε τα κριτήρια για την απόδοσή τους σε συγκεκριμένη δεξιότητα του αθλήματος. Ο Lancer (2000) αξιολόγησε την ανθεκτικότητα σε γυναίκες αθλήτριες της

συγχρονισμένης κολύμβησης και βρήκε ότι αυτές που διακρίνονταν από ανθεκτικές στάσεις ήταν μέλη της ολυμπιακής ομάδας των ΗΠΑ το 2000 και παρουσίασαν την καλύτερη δυνατή επίδοση στους αγώνες. Η έρευνα των Chroni, Theodoraki και Hatzigeorgiadi (2004), με δείγμα 30 αρχάριους αναρριχητές, έδειξε ότι τα άτομα με υψηλές τιμές στις μετρήσεις της ανθεκτικότητας, όταν αντιμετώπιζαν στρεσογόνες καταστάσεις κατά τη διάρκεια της αθλητικής δοκιμασίας, κατέβαλαν περισσότερη προσπάθεια και χρησιμοποιούσαν γνωστικές στρατηγικές (π.χ. αυτοδιάλογο, θετική σκέψη) για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση πιο αποτελεσματικά.

Όσον αφορά στη συσχέτιση της ανθεκτικότητας με θέματα συμπεριφοράς, οι Maddi, Wadhwa και Haier (1996) μελέτησαν την κατανάλωση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών σε απόφοιτους λυκείου που επρόκειτο να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο. Ενώ η οικογένεια σχετίστηκε θετικά με τις προσωπικές τους αναφορές για το εάν και κατά πόσο καταναλώνουν αλκοόλ και ναρκωτικά, η ανθεκτικότητα σχετίστηκε αρνητικά με τις αναφορές των μαθητών για τη συχνότητα με την οποία αυτές οι ουσίες καταναλώνονται. Επίσης η ανθεκτικότητα έχει συσχετιστεί αρνητικά με τη συγκράτηση και την καταστολή των συναισθημάτων του ατόμου και θετικά με τη δημιουργικότητα και την επιχειρηματική αποτελεσματικότητα (Maddie et al., 2007).

Οι στάσεις που συγκροτούν την ανθεκτικότητα αποτελούν ένα γνωστικό και συναισθηματικό «αμάγαλμα» που δομείται από διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου, ταυτόχρονα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Η ανθεκτικότητα μετατρέπει και μετασχηματίζει τις στρεσογόνες καταστάσεις ώστε να δίνει το πλεονέκτημα στο άτομο, βελτιώνοντας την απόδοσή του ταυτόχρονα με τη διατήρηση ή και τη βελτίωση της καλής ψυχικής και σωματικής υγείας (Maddi, 2006). Τα άτομα με υψηλή ανθεκτικότητα αποτιμούν τους στρεσογόνους παράγοντες ως λιγότερο απειλητικούς και αναφέρουν περισσότερο και καλύτερο έλεγχο των γεγονότων που συμβαίνουν στο γύρω τους περιβάλλον (Wiebe, 1991). Ο μηχανισμός με τον οποίο τα οφέλη επιδρούν φαίνεται να περιλαμβάνει τη ροπή των ατόμων που χαρακτηρίζονται από ανθεκτικότητα να βιώνουν ή να θεωρούν τα γεγονότα της ζωής ως λιγότερο στρεσογόνα (Maddi, Khoshaba, Persico, Lu, Harvey, & Bleecker, 2002), να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά το στρες που προκαλούν αυτά τα γεγονότα (Maddi, 1999), να αποφεύγουν την υπερβολική ψυχολογική έξαρση (Maddi et al., 2002) και να υιοθετούν θετικές και υγιεινές πρακτικές (Maddi, 1999).

2.9. Η θετική επίδραση της ανθεκτικότητας σε παιδιά, εφήβους και φοιτητές.

Μολονότι ένα μεγάλο μέρος της έρευνας για την ανθεκτικότητα εστιάζεται σε θέματα ψυχικής υγείας που αφορούν στον εργασιακό χώρο, μελέτες καταδεικνύουν τη θετική επίδραση της ανθεκτικότητας στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων που βιώνουν οι μαθητές/φοιτητές στο πλαίσιο της σχολικής και ακαδημαϊκής ζωής. Οι Green, Oades και Grant (2006) επισημαίνουν τον περιορισμένο αριθμό σχετικών μελετών σε δείγμα μαθητών/τριων και φοιτητών/τριων και εστιάζουν στη σημασία διερεύνησης της ανθεκτικότητας σε μαθητές/τριες γυμνασίου αλλά και σε μικρότερες ηλικιακές ομάδες. Θεωρείται ότι ανθεκτικότητα αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό προσωπικότητας, καθώς οι μαθητές/τριες έχουν να αντιμετωπίσουν πολλούς στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, όπως οι εξετάσεις αλλά και προσωπικά θέματα που σχετίζονται με την έναρξη της εφηβείας (Green et al., 2006).

2.9.1. Η ανθεκτικότητα σε μαθητικό πληθυσμό.

Μελέτες που έχουν διεξαχθεί με εφήβους μαθητές και μαθήτριες επιβεβαίωσαν τη θετική επίδραση της ανθεκτικότητας σε μια σειρά μεταβλητών που αφορούσαν στη μάθηση και στις στρεσογόνες καταστάσεις στο χώρο του σχολείου. Η έρευνα των Allred και Smith (1989), καταδεικνύει ότι μαθητές και μαθήτριες λυκείου με υψηλή ανθεκτικότητα χρησιμοποιούσαν περισσότερο θετικές σκέψεις σε σχέση με τους μαθητές/τριες με χαμηλές τιμές στην ανθεκτικότητα (υπό συνθήκες υψηλού στρες). Καθώς οι συνθήκες γινόταν περισσότερο στρεσογόνες οι μαθητές/τριες με υψηλή ανθεκτικότητα εμπλέκονταν σε ακόμη θετικότερες σκέψεις, κάτι που δεν συνέβαινε σε μαθητές/τριες με χαμηλή ανθεκτικότητα. Η έρευνα του Chan (2000) σε μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου κατέδειξε ότι μαθητές/τριες που είχαν υψηλές τιμές στην ανθεκτικότητα ανέφεραν πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων και λιγότερα ψυχολογικά συμπτώματα λόγω του στρες που βίωναν στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης τα καθημερινά αρνητικά στρεσογόνα γεγονότα της ζωής είχαν μικρότερη επίδραση σε αυτούς σε σχέση με τους μαθητές/τριες με χαμηλές τιμές στην μέτρηση της ανθεκτικότητας. Η έρευνα ανέδειξε την ισχυρή επίδραση καθημερινών γεγονότων σε μαθητές και μαθήτριες με χαμηλές τιμές στη μέτρηση της ανθεκτικότητας, καθώς και ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν περισσότερο στρατηγικές αποφυγής για να αντιμετωπίσουν διάφορα στρεσογόνα γεγονότα.

Επίσης, οι Mathis και Lecci (1999) έδειξαν ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί θετικό παράγοντα πρόβλεψης καλής ψυχολογικής υγείας. Στην έρευνά τους, σε μαθητές και μαθήτριες λυκείου, διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της έντασης και διάρκειας των στρεσογόνων γεγονότων και των υψηλών τιμών στις μετρήσεις της ανθεκτικότητας. Τα αποτελέσματα αυτά αποδίδονται στο γεγονός ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ανθεκτικότητα μπορεί να αντιλαμβάνονται ένα συγκεκριμένο γεγονός (π.χ. εξετάσεις) ως λιγότερο στρεσογόνο σε σχέση με άτομα με χαμηλές τιμές στην ανθεκτικότητα.

Έρευνες έχουν καταδείξει τη θετική συσχέτιση μεταξύ της ανθεκτικότητας και κινήτρων. Ο Kinder (2008) στην έρευνά του σε μαθητές και μαθήτριες λυκείου, αφού συνδύασε την ενεργοποίηση και τη δραστηριοποίηση των μαθητών/τριων για την επίτευξη μαθησιακών στόχων με τα συστατικά στοιχεία της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας (που αναφέρεται στην ανθεκτικότητα σε περιβάλλον επίτευξης όπως το σχολείο), αναφέρει ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί θετικό δείκτη για τη υιοθέτηση στόχων μάθησης στο σχολικό περιβάλλον. Η Rouse (2001) μελέτησε τα κίνητρα εφήβων μαθητών και μαθητριών που διαχωρίστηκαν σε μαθητές/τριες με υψηλή και χαμηλή ανθεκτικότητα. Βρέθηκε ότι οι ανθεκτικοί έφηβοι θεωρούσαν ότι είναι ικανοί να πετύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους. Πίστευαν ότι ασκούσαν σημαντικό έλεγχο σε θέματα που αφορούσαν τη σχολική τους ζωή αλλά και την επίτευξη και ενασχόλησή τους με εξωσχολικές δραστηριότητες, ακόμη και όταν οι συνθήκες στο σχολείο δεν τους υποστήριζαν αρκετά ως προς την επίτευξη των (κυρίως γνωστικών αλλά και κοινωνικών) στόχων τους.

2.9.2. Η ανθεκτικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Όσον αφορά στις έρευνες που εστιάστηκαν σε φοιτητικό πληθυσμό, οι Bank και Gannon (1988) διερεύνησαν την επίδραση της ανθεκτικότητας στη μείωση της έντασης των καθημερινών στρεσογόνων γεγονότων της ζωής και στη μικρότερη συχνότητα αναφοράς σωματικών συμπτωμάτων λόγω καταστάσεων στρες. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ανθεκτικότητας και των στρεσογόνων γεγονότων ζωής. Οι Hull, Van Treuren και Propson (1988) σε δείγμα φοιτητών αναφέρουν ότι η ανθεκτικότητα μετριάζει το στρες, καθώς οι φοιτητές με υψηλή ανθεκτικότητα βιώνουν λιγότερα στρεσογόνα γεγονότα, ή αποτιμούν τα στρεσογόνα γεγονότα ως λιγότερο απειλητικά. Ο Clarke (1995) στην έρευνά του αναφέρει ότι τα συστατικά στοιχεία της ανθεκτικότητας θωρακίζουν τους φοιτητές απέναντι στο στρες που νιώθουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους λόγω του υψηλού φόρτου εργασίας και οι Brookings και Bolton (1997) σε έρευνά τους με φοιτήτριες αναφέρουν ότι η ανθεκτικότητα μετριάζει το

καθημερινό τους στρες, περιορίζοντας ταυτόχρονα τα συμπτώματα κατάθλιψης στην συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα.

Στην έρευνα του Peganna (1990), με φοιτητές και φοιτήτριες νοσηλευτικής, βρέθηκε ότι τα άτομα με υψηλή ανθεκτικότητα αντιμετωπίζουν τους στρεσογόνους παράγοντες (που αναφέρονται κυρίως στις εμπειρίες τους σε νοσηλευτικά ιδρύματα) περισσότερο ως πρόκληση και ως ευκαιρία βελτίωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, παρά ως απειλή. Οι Cress και Lampman (2007), οι οποίοι εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της ανθεκτικότητας και του τρόπου αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων από φοιτητές, αναφέρουν ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης συμπεριφορών που προάγουν την υγεία και σχετίζεται αρνητικά με διάφορες στρεσογόνες καταστάσεις στο χώρο του πανεπιστημίου.

Οι Lauren, Kolaniz και Mendez (2008), βασιζόμενοι σε βιβλιογραφικές αναφορές για το ότι διάφοροι περιβαλλοντικοί παράγοντες και διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας επηρεάζουν την προσαρμογή των φοιτητών κατά το 1^ο έτος των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο, κατέδειξαν ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ομαλής προσαρμογής των πρωτοετών φοιτητών στις νέες συνθήκες και απαιτήσεις που αντιμετωπίζουν στο πανεπιστήμιο. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η μελέτη των Bradley, Frazier, Gulyas, Gilbert και Burling (2009), στην οποία φάνηκε ότι οι φοιτητές με υψηλές τιμές στην ανθεκτικότητα είχαν καλύτερη προσαρμογή στο περιβάλλον του πανεπιστημίου και αντιμετώπιζαν με επιτυχία και πιο εύκολα διάφορες στρεσογόνες καταστάσεις που πηγάζουν από τις υποχρεώσεις τους προς αυτό (π.χ. εξετάσεις, εργασίες). Οι Bartone και Snokk (1999) αναφέρουν ότι οι στάσεις που συγκροτούν την ανθεκτικότητα (hardy attitudes) ήταν ο καλύτερος προδιαθεσικός παράγοντας κατά τη διάρκεια τεταρτοετούς φοίτησης σε στρατιωτική ακαδημία.

Κάποιες μελέτες έχουν εστιαστεί στη σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και επίδοσης. Οι Sheard και Golby (2007) θέλησαν να εξακριβώσουν αν τα συστατικά στοιχεία της ανθεκτικότητας προβλέπουν την επίδοση στο πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους τόσο η συνολική τιμή της ανθεκτικότητας, όσο και η δέσμευση ως ένα από τα συστατικά της στοιχεία σχετίστηκαν θετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Σε μεταγενέστερη έρευνα ο Sheard (2009) επιβεβαίωσε τα ευρήματα των Sheard και Golby (2007), καθώς στην έρευνά του βρέθηκε ότι το συστατικό στοιχείο της ανθεκτικότητας που αναφέρεται στη δέσμευση ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας που σχετίστηκε θετικά με την ακαδημαϊκή επίτευξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Green, Grant και Rynsaardt (2007) έδειξαν ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που είχαν υψηλότερες τιμές στην ανθεκτικότητα χρησιμοποιούσαν διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα στρες (σε κλίμακες αυτοαναφοράς) και καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση. Επιπλέον, αντιλαμβάνονταν διάφορους μελλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες ως πιο ελέγξιμους.

Συνοψίζοντας από τα ευρήματα των μελετών διαπιστώνεται ότι η ανθεκτικότητα σχετίζεται με την εμπλοκή μαθητών/τριων και φοιτητών/τριων στους στόχους και στους σκοπούς που έχουν θέσει και αφορούν στην ακαδημαϊκή και σχολική επίτευξη, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητά τους και περιορίζοντας τα στρεσογόνα ερεθίσματα και την επίδρασή τους (Sansone et al., 1999).

2.10. Σχέση ανθεκτικότητας και κινήτρων μάθησης.

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων προϋποθέτει ότι το άτομο έχει τις κατάλληλες δεξιότητες αλλά και το κίνητρο να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά, παρά να τις αποφύγει. Σύμφωνα με τους Cole, Field και Harris (2004) η έννοια της ανθεκτικότητας και ο θεωρητικός προσανατολισμός που διέπει την έννοια των κινήτρων για μάθηση και για επίτευξη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς τα ψυχολογικά ανθεκτικά άτομα εκτός από το κουράγιο και τη δύναμη διακρίνονται από το κίνητρο και την πρόθεση που έχουν να μην αποφεύγουν τα στρεσογόνα γεγονότα, αλλά να τα αντιμετωπίζουν (Maddi, 2006).

Στο σχολικό περιβάλλον παρόλο που οι ερευνητές έχουν αναζητήσει τη σχέση μεταξύ κινήτρων για μάθηση και των αποτελεσμάτων που αυτή έχει (π.χ. ικανοποίηση από το μάθημα, καταβολή περισσότερης προσπάθειας) (Pintrich, 2000), δεν έχουν γίνει μεγάλες σε έκταση και διαχρονικές μελέτες προκειμένου να εξακριβωθεί ο τρόπος με τον οποίο η ανθεκτικότητα μαθητών/τριων και φοιτητών/τριων και το είδος των κινήτρων τους για μάθηση επιδρά στο πώς αντιλαμβάνονται και αξιολογούν διάφορες σχολικές και ακαδημαϊκές απαιτήσεις και καθήκοντα που τους τίθενται (Cole et al., 2004; Green et al., 2006).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Sansone et al., (1999) σε φοιτητές/τριες βρέθηκε ότι όσοι χαρακτηρίζονται από υψηλή ανθεκτικότητα μπορούσαν πιο εύκολα να παρακολουθούν, να ελέγχουν και να προσαρμόζουν τις αντιδράσεις τους σε διάφορα ερεθίσματα άγχους που σχετίζονται με τις σπουδές τους. Οι ψυχολογικά ανθεκτικοί φοιτητές/τριες είχαν επίγνωση του στρεσογόνου γεγονότος που βίωναν (π.χ. μελέτη για εξετάσεις). Είχαν την αίσθηση του ελέγχου

και προσπαθούσαν να μετασχηματίσουν και να τροποποιήσουν το στρεσογόνο ερέθισμα ώστε να αποτελέσει γι' αυτούς κίνητρο για περαιτέρω προσπάθεια για μάθηση.

Οι Chemers et al., (2001) αναφέρουν ότι οι μαθητές/τριες που έχουν κίνητρο για μάθηση και που διακρίνονται από ψυχολογική ανθεκτικότητα αξιολογούν καλύτερα και πιο θετικά τις μαθησιακές τους εμπειρίες, σε σχέση με άλλους μαθητές/τριες. Η παραπάνω συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα του σημαντικού και καταλυτικού ρόλου που διαδραματίζει η ανθεκτικότητα κατά τη διάρκεια των στρεσογόνων καταστάσεων και σε περιβάλλον επίτευξης όπως το σχολείο (Maddi & Hightower, 1999). Όπως έχει ήδη τεκμηριωθεί, η ακαδημαϊκή επίτευξη και η μάθηση συχνά γίνονται αντιληπτές ως στρεσογόνα γεγονότα και αυτοί οι στρεσογόνοι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα των μαθητών/τριων καθώς και τη διαδικασία της μάθησης. Όταν το επίπεδο κινήτρων των μαθητών/τριων για μάθηση είναι χαμηλό και το ακαδημαϊκό περιβάλλον θεωρείται στρεσογόνο τότε η απόκτηση της γνώσης μπορεί να είναι δύσκολη (Pintrich, 2000; Cole et al., 2004). Αντίθετα, όσο περισσότερα κίνητρα για μάθηση έχουν οι μαθητές/τριες και οι φοιτητές/τριες και όσο πιο ισχυρή είναι η σχέση μεταξύ κινήτρων και ανθεκτικότητας, τόσο ισχυρότερη είναι η προσπάθεια για ακαδημαϊκή και σχολική επίτευξη, ταυτόχρονα με τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες (Cole et al., 2004; Kaplan & Midley, 1999).

Κεφάλαιο 3

3.1. Τα κίνητρα για μάθηση

Η μάθηση και η επίτευξη στο σχολείο είναι δραστηριότητες οι οποίες χαρακτηρίζονται από τη επιδίωξη κάποιου στόχου³. Οι μαθητές και οι μαθήτριες υιοθετούν διάφορους στόχους μάθησης (Lens, 1998). Για το λόγο αυτό τα κίνητρα για μάθηση βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Ο όρος «κίνητρα⁴» αναφέρεται σε ο,τιδήποτε κινεί έναν οργανισμό σε δράση και αναφέρεται σε δυνάμεις που μπορεί να είτε εσωτερικές, είτε εξωτερικές (Ευκλείδη, 1995). Τα κίνητρα αναδεικνύουν σημαντικές πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως η επιμονή στην ολοκλήρωση του έργου και ο βαθμός της προσπάθειας που επενδύεται και καταβάλλεται στην επιδίωξη των στόχων. Έχουν γίνει αντιληπτά με πολλούς τρόπους που περιλαμβάνουν εσωτερικές δυνάμεις, μόνιμα χαρακτηριστικά στοιχεία, συμπεριφορικές ανταποκρίσεις σε ερεθίσματα και ένα σύνολο πεποιθήσεων και συναισθημάτων. Περιλαμβάνουν επίσης όλες τις ανάγκες, τις τάσεις και τους σκοπούς που ενεργοποιούν, κατευθύνουν και τροποποιούν τη συμπεριφορά και τη δραστηριότητα του ατόμου κατά τη διάρκεια της μάθησης (Pintrich, 2003, 2004).

Σύμφωνα με τον Schunk (1991), σε περιβάλλον επίτευξης, όπως το σχολείο, οι μαθητές/τριες που έχουν κίνητρα για μάθηση επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες, νιώθουν αποτελεσματικοί, εντείνουν τις προσπάθειές τους για να επιτύχουν, επιμένουν στη διεκπεραίωση ενός έργου και συνήθως χρησιμοποιούν αποτελεσματικές γνωστικές και αυτό-ρυθμιστικές στρατηγικές για να μάθουν. Τα κίνητρα μπορούν να επηρεάσουν τόσο την καινούρια μάθηση, όσο και την επίδοση σε δεξιότητες, στρατηγικές και συμπεριφορές που έχουν μαθευτεί προηγουμένως. Οι μαθητές/τριες που έχουν το κίνητρο να μάθουν καταβάλλουν μεγάλη νοητική προσπάθεια στη διάρκεια της διδασκαλίας και χρησιμοποιούν γνωστικές στρατηγικές που πιστεύουν ότι θα προωθήσουν τη μάθηση (Pintrich & De Groot, 1990) όπως να προσέχουν την ώρα της διδασκαλίας, να οργανώνουν νοητικά και να κάνουν επανάληψη στο υλικό που πρέπει να μάθουν, να κρατούν σημειώσεις για να διευκολύνουν την περαιτέρω μελέτη τους, να ελέγχουν το επίπεδο

³ Οι στόχοι είναι γνωστικές αναπαραστάσεις γι' αυτό που προσπαθούν να επιτύχουν οι μαθητές.

⁴ Ο όρος κίνητρο (motive) προέρχεται από το ρήμα κινώ (move, κινώ-κίνηση) και χρησιμοποιείται για να περιγράψει το βαθμό κινητοποίησης ενός ατόμου καθώς και τα αίτια που την προκαλούν.

κατανόησής τους, να συσχετίζουν το καινούριο υλικό με την προγενέστερη γνώση και να ζητούν βοήθεια όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι (Schunk, 1991).

Μεταξύ κινήτρων, μάθησης και επίδοσης υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση. Τα κίνητρα επηρεάζουν τη μάθηση και την επίδοση και αυτό που οι μαθητές/τριες μαθαίνουν επηρεάζει τα κίνητρά τους. Η επίτευξη των μαθησιακών στόχων από τους μαθητές/τριες επιβεβαιώνει ότι κατέχουν τις απαιτούμενες ικανότητες για μάθηση. Αυτή η πεποίθηση τους δίνει τα κίνητρα να θέσουν καινούριους προκλητικούς στόχους (Schunk, 1991).

3.2. Σχετικές θεωρίες

Η διαδικασία με την οποία προκύπτουν τα κίνητρα αποτελεί ένα βασικό ζήτημα το οποίο αναφέρεται τόσο σε συμπεριφορικές όσο και σε γνωστικές θεωρίες. Οι συμπεριφορικές θεωρίες αντιμετωπίζουν το κίνητρο ως μια αλλαγή στο ρυθμό, τη συχνότητα εμφάνισης, ή τη μορφή συμπεριφοράς (ανταπόκριση) εξαιτίας γεγονότων και ερεθισμάτων από το περιβάλλον. Η ανταπόκριση σε ένα ερέθισμα είναι πιθανότερο να εμφανιστεί στο μέλλον ως συνάρτηση του πόσο συχνά συνδυάστηκε με το ερέθισμα ή τι συνέβη στη συνέχεια. Αντίθετα, οι γνωστικές θεωρίες τονίζουν τον αιτιώδη ρόλο των νοητικών δομών και την επεξεργασία πληροφοριών και πεποιθήσεων. Τα κίνητρα είναι εσωτερικά, δεν τα παρατηρούμε άμεσα, αλλά παρατηρούμε τα προϊόντα τους (συμπεριφορές) (Pintrich & Schunk, 1996).

Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1985), τα τελευταία 20 χρόνια στην έρευνα των κινήτρων επικράτησε η κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση. Η δημιουργία των κινήτρων αποτελεί ενεργητική διαδικασία στην οποία καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η αντιληπτική ικανότητα του ατόμου και η σημαντικότητα που αποδίδει στα χαρακτηριστικά της κατάστασης στην οποία εμπλέκεται και συμμετέχει. Τα θεωρητικά μοντέλα που επικράτησαν στο χώρο των κοινωνικο-γνωστικών θεωριών είναι η θεωρία της επίτευξης στόχων (Dweck & Leggett, 1988; Nickolls, 1989) (σύμφωνα με την οποία το άτομο έχει την τάση να οργανώσει τις ενέργειές του με γνώμονα την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου), η θεωρία του αυτό-προσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985) (η οποία υιοθετεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση στη μελέτη των κινήτρων και διακρίνει ανάμεσα σε εσωτερικά, εξωτερικά κίνητρα και σε έλλειψη κινήτρων, διαχωρισμό ο οποίος γίνεται με βάση τους διαφορετικούς λόγους ή στόχους που ωθούν τα άτομα να συμμετέχουν σε ένα έργο ή μια δραστηριότητα) και η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1977) (που αναφέρεται στην αντίληψη που έχει το άτομο για τις ικανότητές του προκειμένου να οργανώσει και να

εκτελέσει μια σειρά δραστηριοτήτων που απαιτούνται για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος). Οι τρεις αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις δίδουν έμφαση στα «πιστεύω» των παιδιών, στις αξίες και στους στόχους που θέτουν, τα οποία αποτελούν σημαντικά συστατικά που επηρεάζουν τα κίνητρά τους για μάθηση (Lens, 1998; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006).

3.2.1. Η θεωρία ατομικών στόχων επίτευξης

Η θεωρία των ατομικών στόχων επίτευξης, η οποία σήμερα είναι μια από τις σημαντικότερες (βλέπε: Βουλαλά, Γωνίδα & Κιοσέογλου, 2004) προσεγγίσεις μεταξύ των θεωριών που μελετούν τα κίνητρα επίτευξης, κατέχει κεντρική θέση στην έρευνα των κινήτρων και αποτελεί σημαντική θεωρητική προσέγγιση για τη μελέτη των μηχανισμών κινήτρων και των αποτελεσμάτων τους (Nickolls, 1984; Dweck & Leggett, 1988; Ames, 1992). Βασική παραδοχή στη θεωρία επίτευξης στόχων είναι ότι το άτομο έχει την τάση να οργανώνει τις ενέργειές του με γνώμονα την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Η θεωρία υποστηρίζει ότι το άτομο είναι ένας οργανισμός που εκ προθέσεως κατευθύνει τη συμπεριφορά του και ενεργεί με ένα λογικό τρόπο δράσης. Οι στόχοι επίτευξης κατευθύνονται από τα πιστεύω του για επίτευξη και οδηγούν σε διαδοχικές λήψεις αποφάσεων και σε συγκεκριμένη συμπεριφορά μέσα σε ένα περιβάλλον επίτευξης (Roberts, Treasure, & Conroy, 2007). Ως αποτέλεσμα θέτει διαφορετικούς και ποικίλους στόχους (Maehr, & Nicholls, 1980). Ταυτόχρονα, η επιμονή και η προσπάθεια που απαιτούνται για την επίτευξη ενός στόχου καθώς και οι γνωστικές, οι συμπεριφορικές και οι συναισθηματικές αντιδράσεις τους διαμορφώνονται σύμφωνα με τη σημασία που αποδίδουν στο συγκεκριμένο στόχο (Nicholls, 1984).

Είναι διαπιστωμένη η ομοφωνία των ερευνητών στο ότι το περιβάλλον επίτευξης διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες στους οποίους συμπεριλαμβάνονται ο προσανατολισμός του ατόμου στην επίτευξη στόχων (Dweck, 2000). Υποστηρίζεται ότι ο προσανατολισμός για επίτευξη καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ένα γεγονός, τα συναισθήματα που δημιουργούνται και τον τρόπο αντίδρασής του στο συγκεκριμένο γεγονός. Σε περιβάλλον σχολικής επίτευξης ο προσανατολισμός στο στόχο αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους οι μαθητές και οι μαθήτριες επιδιώκουν ένα έργο επίτευξης καθώς επίσης και στα κριτήρια που χρησιμοποιούν για να αξιολογήσουν την ικανότητά τους ή την επιτυχία τους σε ένα έργο (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

Ο γενικότερος στόχος που αναφέρεται στη θεωρία επίτευξης στόχων (achievement goal theory) αφορά στην τάση των ατόμων να αναπτύξουν και να αποδείξουν την ικανότητά τους, διαδικασία η οποία τους κατευθύνει καθορίζοντας την εμμονή και την επιμονή τους για την υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Σύμφωνα με ερευνητές προσωπικοί και αναπτυξιακοί παράγοντες επηρεάζουν όλα τα παραπάνω καθώς παιδιά διαφορετικής ηλικίας αντιλαμβάνονται με διαφορετικούς τρόπους την ικανότητά, την ευφυΐα και την προσπάθεια, τα οποία σχετίζονται με τους προσωπικούς τους στόχους (Nickolls, 1984; Dweck, 2000). Οι θεωρητικές προσεγγίσεις του Nickolls (1984) για την αντίληψη της ικανότητας και της Dweck (2000) για την αντίληψη της ευφυΐας ερμηνεύουν τις διαφορές παιδιών σχολικής ηλικίας όσον αφορά στην επιλογή και στον προσανατολισμό τους σε στόχους.

3.2.2. Η θεωρία του Nicholls για τους στόχους μάθησης και τους στόχους επίδοσης

Σύμφωνα με τον Nicholls (1984) δυο εννοιολογικά περιεχόμενα του όρου «ικανότητα» ερμηνεύονται σε ένα περιβάλλον επίτευξης στόχων: α) η ικανότητα και η προσπάθεια δεν διαχωρίζονται, είτε γιατί τα άτομα δεν είναι ικανά να τις διαφοροποιήσουν, όπως στην περίπτωση των μικρών παιδιών, είτε επειδή επιλέγουν να μη τις διαφοροποιήσουν και 2) η ικανότητα και η προσπάθεια διαφοροποιούνται.

Παρατηρώντας τα εξελικτικά στάδια της ανάπτυξης των παιδιών ο Nicholls (1983, 1984) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά αρχικά δεν διαθέτουν τη δυνατότητα να διαφοροποιήσουν την έννοια της τύχης από το βαθμό της προσπάθειας που καταβάλλουν για να επιτύχουν σε ένα έργο καθώς και να αξιολογήσουν το βαθμό δυσκολίας του έργου αυτού, να αξιολογήσουν την προσπάθεια που απαιτείται και την ικανότητά τους να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του έργου αυτού. Κυριαρχεί λοιπόν στα παιδιά η μη διαφοροποίηση της ικανότητας και κατ' επέκταση δεν είναι ικανά να διαφοροποιήσουν τα περιεχόμενα των εννοιών επιτυχία, που πηγάζει όταν αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που υπάρχουν σε μια προσπάθειά τους για την επίτευξη ενός στόχου και προσπάθεια, που πηγάζει από την ικανότητα.

Υπό αυτήν την προοπτική τα παιδιά συνδέουν την ικανότητα με τη μάθηση μέσα από την προσπάθεια. Όσο περισσότερη προσπάθεια καταβάλλουν τόσο περισσότερο πετυχαίνουν τους στόχους μάθησης, επιδεικνύοντας υψηλή ικανότητα. Βασισμένος σε πειραματικές διαδικασίες και σε αποτελέσματα ερευνών ο Nicholls (1983, 1984) συμπέρανε ότι παιδιά άνω των δέκα ετών μπορούν να διαφοροποιήσουν την έννοια της επιτυχίας, δυσκολίας ενός στόχου ή μιας

δραστηριότητας και προσπάθειας που πηγάζει από την ικανότητα. Μέσα από αυτήν τη διαφορετική προοπτική τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ικανότητα ως επιδεξιότητα καθώς και το γεγονός ότι η απόδειξη της ικανότητας περικλείει και περιλαμβάνει την υπεροχή έναντι των άλλων. Όσον αφορά στην έννοια της προσπάθειας, η υψηλή ικανότητα συμπεραίνεται και αποδεικνύεται όταν ξεπερνούν τους άλλους καταβάλλοντας ίση ή μικρότερη προσπάθεια σε σχέση με αυτούς ή όταν αποδίδουν το ίδιο με τους άλλους καταβάλλοντας όμως λιγότερη προσπάθεια.

3.2.3. Η θεωρία της Dweck για την ευφυΐα και τον προσανατολισμό σε στόχους.

Σύμφωνα με την Dweck (2000) μερικοί μαθητές/τριες αντιδρούν διαφορετικά σε μια αποτυχία στο σχολείο, τη στιγμή που κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι η αποτυχία αποτελεί πρόκληση για τους ίδιους. Η Dweck αναφέρει δυο ξεχωριστές αντιδράσεις στην αποτυχία: η πρώτη περιγράφει την αίσθηση αδυναμίας και ανικανότητας (helpless) και η δεύτερη προσανατολίζει τους μαθητές σε περισσότερη προσπάθεια (mastery oriented). Όσον αφορά στην πρώτη περίπτωση, οι μαθητές θεωρούν ότι δεν μπορούν να κάνουν τίποτε γι' αυτό που τους συνέβη. Χάνουν τις προσδοκίες τους, διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα, λιγότερη επιμονή, υπομονή και μείωση της απόδοσής τους. Από την άλλη, όταν οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι σε περισσότερη προσπάθεια βιώνουν μια αποτυχία, παραμένουν εστιασμένοι και συγκεντρωμένοι σε αυτό που κάνουν παρά τις όποιες δυσκολίες.

Οι Dweck και Elliott (1983) αναφέρουν ότι οι δυο αυτοί διαφορετικοί προσανατολισμοί των μαθητών αποτελούν συνάρτηση διαφόρων θεωριών ως προς τη φύση της ευφυΐας και σχετίζονται με την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για την ευφυΐα τους. Συγκεκριμένα απέδειξαν ότι τα μικρότερα παιδιά έχουν μια «επαυξητική» θεωρία για τη νοημοσύνη (incremental theories of intelligence), θεωρούν δηλαδή ότι η ευφυΐα μεταβάλλεται και μπορεί να τροποποιείται κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους. Αντίθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν και να διαμορφώνουν μια πιο «σταθερή» θεωρία για την ευφυΐα (entity theories of intelligence).⁵

Η πρώτη προσέγγιση, η θεωρία της «επαύξεσης» της νοημοσύνης, αναφέρεται στις πεποιθήσεις των μαθητών ότι η νοημοσύνη και η ικανότητά τους μπορούν να αλλάξουν, να τροποποιηθούν και να βελτιωθούν με το χρόνο και την εμπειρία. Η δεύτερη προσέγγιση, η θεωρία της «σταθερής»

⁵ Οι δυο προσεγγίσεις της Dweck, που αποτελούν δυο διαφορετικά σύνολα αντιλήψεων, αποδίδονται στην ελληνική μετάφραση και βιβλιογραφία και ως θεωρία της οντότητας-entity theory σύμφωνα με την οποία ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό ή γνώρισμα θεωρείται αμετάβλητο και ως θεωρία της προσαύξεσης-incremental theory, σύμφωνα με την οποία ένα συγκεκριμένο γνώρισμα ή χαρακτηριστικό θεωρείται εύπλαστο ή ανοιχτό στην αλλαγή (Pervin & John, 1999).

νοημοσύνης, αναφέρεται στην πεποίθηση ότι η ικανότητα και η ευφυΐα έχουν σταθερά και μόνιμα χαρακτηριστικά, δεν επιδέχονται αλλαγές και ότι οι άνθρωποι δεν μπορούν να αυξήσουν ή να βελτιώσουν την ικανότητά τους ή την ευφυΐα τους.

Οι δυο παραπάνω προσεγγίσεις στην ευφυΐα επηρεάζουν την προσπάθεια για επίτευξη και την ικανότητα των μαθητών να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες στο μαθησιακό περιβάλλον. Όταν θεωρούν ότι η ευφυΐα είναι δεδομένη και σταθερή συνήθως ανησυχούν για το πόσο έξυπνοι είναι, ανησυχούν για τις διάφορες προκλήσεις που τους προσφέρει το σχολικό περιβάλλον και θεωρούν την αποτυχία ως έλλειψη ικανότητας. Επομένως αποδιοργανώνονται κατά τη διαδικασία της μάθησης και, όταν αποτύχουν, θεωρούν τον εαυτό τους ανίκανο (Dweck, 2000). Οι μαθητές που πιστεύουν ότι η ευφυΐα «οικοδομείται» και διαμορφώνεται σε διάφορα στάδια διακρίνονται από την επιθυμία τους για μάθηση και αναζήτηση προκλήσεων στο μαθησιακό περιβάλλον, καθώς και για την τάση τους για συνεχόμενη προσπάθεια και χρήση νέων στρατηγικών μάθησης (Dweck, 2000).

Στην έρευνα της Dweck (2000) οι δυο αυτές πεποιθήσεις συνήθως λειτουργούν ως αντίθετες πλευρές μιας διπλής μεταβλητής και οι μαθητές πρέπει να έχουν ή τη μια ή την άλλη εσωτερική θεωρία. Το μοντέλο της Dweck ωστόσο υποστηρίζει ότι πρέπει να υπάρχει μια συνέχεια ανάμεσα στις πεποιθήσεις σταθερότητας και επαύξησης και ότι τα άτομα μπορεί να έχουν μεικτές θεωρίες ή πεποιθήσεις για τη νοημοσύνη. Αυτές οι πεποιθήσεις σταθεροποιούνται με το πέρασμα του χρόνου, περίπου στην ηλικία των 12 ετών (Dweck, 2000). Στο μοντέλο της Dweck οι απόψεις για τη σταθερότητα της νοημοσύνης και της ικανότητας δημιουργούν ένα σχήμα για την ερμηνεία και την αξιολόγηση των πληροφοριών για τον εαυτό. Αποτελούν δηλαδή τα κριτήρια με τα οποία κρίνονται οι στόχοι, τα αποτελέσματα και η συμπεριφορά. Σύμφωνα με τις Dweck και Leggett (1988), αυτές οι θεωρίες της νοημοσύνης καθορίζουν τον τύπο προσανατολισμού του στόχου που θα υιοθετήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, με τα μικρότερα παιδιά να είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν ένα προσανατολισμό στόχου κατοχής της γνώσης και τα μεγαλύτερα ένα προσανατολισμό στόχου επίδοσης.

3.2.4. Η θεωρία των στόχων μάθησης και επίδοσης

Σύμφωνα με τη θεωρία επίτευξης στόχων που αφορά στον προσανατολισμό σε στόχους μάθησης, οι μαθητές/τριες διακρίνονται σε αυτούς που είναι προσανατολισμένοι σε στόχους «μάθησης»/ «πλήρους κατοχής της γνώσης»/ «στόχους κατάκτησης της γνώσης» και σε στόχους «επίδοσης» (learning and performance goals) (Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988). Άλλοι ερευνητές έχουν υιοθετήσει τον ίδιο διαχωρισμό αλλά χρησιμοποιούν διαφορετική ονοματολογία όσον αφορά στον προσανατολισμό σε στόχους. Ο Nickolls (1984) εισάγει το όρο «στόχος προσανατολισμένος στη δουλειά» και «στόχος προσανατολισμένος στο εγώ». Η Ames (1992) αναφέρεται με τον όρο «στόχοι εστιασμένοι στη γνώση» (mastery) ή στην επίδοση», ενώ οι Maehr & Midgley (1991) αναφέρονται στους «στόχους εστιασμένοι στη δουλειά και στην ικανότητα». Κάθε μια από τις θεωρίες επίτευξης στόχων πρεσβεύει ότι υπάρχουν σημαντικές σχέσεις μεταξύ της εμπλοκής σε στόχους και της προσπάθειας του ατόμου για την επίτευξη των στόχων (Roberts et al., 2007). Αρχικά υπήρξε διαφωνία των ερευνητών για το κατά πόσο οι διάφορες ονομασίες των στόχων αντιπροσώπευαν τα ίδια χαρακτηριστικά, αλλά στη συνέχεια φάνηκε ότι υπήρχε μια θεμελιώδεις επικάλυψη μεταξύ αυτών των θεωριών (Schunk et al., 2008).

Οι μαθητές/τριες που είναι προσανατολισμένοι σε στόχους κατάκτησης της γνώσης εστιάζουν την προσοχή τους στη μάθηση αυτή καθαυτή, στη βελτίωση των ικανοτήτων τους, στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων, στην κατανόηση και επίλυση προβλημάτων. Έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της επάρκειάς τους μέσα από την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Καθώς προσπαθούν να βελτιώσουν την ικανότητά τους προσαρμόζουν και τις συμπεριφορές που οδηγούν στην επίτευξη του στόχου, υιοθετώντας καινούριες στρατηγικές για την επίτευξή του (Pintrich, 1989). Συνήθως επιμένουν παρά την αποτυχία, συνεχίζουν να καταβάλουν προσπάθεια, επιλέγουν προκλητικούς στόχους και δραστηριότητες και ενδιαφέρονται κατά την ενασχόλησή τους με αυτούς. Βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών/τριων αυτών είναι η επιμονή τους να προσπαθούν παρά τα όποια λάθη ή τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν (Dweck & Leggett, 1988; Ames, 1992; Nickolls, 1992), παραμένοντας αισιόδοξοι έστω και αν το αποτέλεσμα δεν είναι πάντα θετικό (Pintrich, 1989). Η προσπάθεια θεωρείται το σημείο-κλειδί για την επιτυχία και αξιολογούν την ικανότητα και την επιτυχία σε ένα έργο έχοντας ως σημείο αναφοράς τον ίδιο τους τον εαυτό, με στόχο τη βελτίωσή του (Dweck & Leggett, 1988; Ames, 1992; Nickolls, 1992).

Στην αντίθετη περίπτωση, όταν οι μαθητές/τριες είναι προσανατολισμένοι σε στόχους «επίδοσης», η έννοια της ικανότητας διαφοροποιείται, κατευθύνεται και βασίζεται κυρίως στην αντιληπτή

ικανότητά τους. Αν αντιλαμβάνονται ότι έχουν υψηλή ικανότητα τότε προσεγγίζουν αυτό που πρέπει να κάνουν ή τη δεξιότητα με προσαρμοστικές συμπεριφορές που αφορούν και στοχεύουν στην επίτευξή της. Αποζητούν ανταγωνιστικές δραστηριότητες ή ενασχολήσεις ή γενικά πεδία δράσης μέσα από τα οποία θα αποδείξουν την υπεροχή τους. Αποδεικνύοντας την ικανότητα και την υπεροχή τους έναντι των άλλων παρακινούνται και επιμένουν να συνεχίζουν. Η απόδειξη της ικανότητας με λίγη προσπάθεια αποτελεί απόδειξη ακόμη μεγαλύτερης ικανότητας. Επιπλέον τείνουν να προσπαθούν όλο και λιγότερο για να πετύχουν το στόχο που έχουν θέσει.

Από την άλλη, αν η αντίληψη για την ικανότητά τους είναι χαμηλή, συνήθως χρησιμοποιούν μη προσαρμοστικές συμπεριφορές επίτευξης (Nicholls, 1992) που περιλαμβάνουν αποφυγή του έργου ή της δεξιότητας που πρέπει να κάνουν, αποφυγή της πρόκλησης, μειωμένη επιμονή όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, καταβολή της μικρότερης δυνατής προσπάθειας. Το ενδιαφέρον τους έγκειται στον ανταγωνισμό με τους άλλους και το πιθανότερο είναι ότι θα αποφύγουν την πρόκληση αν υπάρχει κίνδυνος να μην επιδείξουν υψηλά επίπεδα ικανοτήτων και επάρκειας. Προσδιορίζουν το επίπεδο των ικανοτήτων τους συγκρινόμενοι με τους άλλους και έτσι η υψηλή τους ικανότητα πιστοποιείται από την καλύτερη επίδοσή τους σε σχέση με τους άλλους συμμαθητές τους, μέσω δηλαδή του μηχανισμού της κοινωνικής σύγκρισης (Dweck & Leggett, 1988; Ames, 1992; Nickolls, 1992).

Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία της επίτευξης στόχων, μαθητές/τριες που έχουν σχεδόν την ίδια ικανότητα αντιδρούν διαφορετικά στην αποτυχία σε διάφορους στόχους επίτευξης. Μερικά παιδιά επιδεικνύουν προσαρμοστική αντίδραση, που χαρακτηρίζεται από τον τρόπο που προσδιορίζουν την αποτυχία, η οποία θεωρούν ότι συνέβη γιατί ήταν ανεπαρκείς στην προσπάθεια που κατέβαλαν. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες αυτοί διακρίνονται από σκέψεις και θετικές προσδοκίες, προσπάθεια με επιμονή για τη βελτίωση της απόδοσης και επιδίωξη νέων προκλητικών και ρεαλιστικών στόχων. Αντίθετα, κάποιοι άλλοι μαθητές/τριες επιδεικνύουν μη προσαρμοστική αντίδραση, καθώς νιώθουν αδύναμοι να αντιδράσουν, προσδιορίζουν το αίτιο της αποτυχίας ως ανεπάρκεια στην ικανότητά τους, διακατέχονται από μείωση της επιμονής τους που οδηγεί σε μείωση της απόδοσής τους και αποφεύγουν την υιοθέτηση προκλητικών στόχων μάθησης (Elliott, 2005). Η θεωρία της επίτευξης στόχων εξηγεί πλήρως τις διαφορές αυτές σε παιδιά με τις ίδιες ικανότητες, καθώς ο στόχος επίτευξης για ένα άτομο αντιπροσωπεύει την πρόθεσή του να εμπλακεί σε μια συμπεριφορά σε μια κατάσταση επίτευξης (Dweck & Leggett, 1988).

Περαιτέρω έρευνες στη θεωρία των στόχων επίτευξης (Elliot & Harackiewicz, 1996) κατέληξαν στη δημιουργία του πολυδιάστατου μοντέλου των στόχων επίτευξης, καταδεικνύοντας ότι πιθανόν οι στόχοι που υιοθετούν τα άτομα να μην είναι μόνο αυτοί που προαναφέρθηκαν. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην αρχική προσέγγιση του Nickolls (1992), που αναφέρεται στον όρο «στόχοι αποφυγής» σύμφωνα με τους οποίους οι μαθητές/τριες στοχεύουν σε μείωση και ελαχιστοποίηση της προσπάθειάς τους, αποφεύγοντας προκλητικές και δύσκολες δραστηριότητες, καταβάλλοντας τη μικρότερη δυνατή προσπάθεια. Σύμφωνα με τους Elliot και Harackiewicz (1996) και τους Elliot και Church (1997), ο «προσανατολισμός στην επίδοση» θα πρέπει να χωριστεί σε δυο επιμέρους στόχους, το στόχο «προσέγγισης της επίδοσης» και το στόχο «αποφυγής της επίδοσης». Ο πρώτος στόχος, που διαφορετικά ονομάζεται «προσανατολισμός στην επίδειξη των ικανοτήτων» ή ενίσχυση του «εγώ», εκφράζει την προσπάθεια να ξεπεραστούν οι άλλοι. Ο δεύτερος στόχος διακρίνεται από τον «προσανατολισμό στην αποφυγή ανικανότητας» ή στην προστασία του «εγώ», στην προσπάθεια δηλαδή αποφυγής αρνητικής αξιολόγησης εξαιτίας της χαμηλής επίδοσης. Οι παραπάνω δυο στόχοι σχετίζονται διαφορετικά και έχουν διαφορετικές συμπεριφορικές συνέπειες και αποτελέσματα (Tuominen-Soini, Solmelo-Avo, & Niemivirta, 2008).

Επίσης, πρόσφατα επιχειρήθηκε μια τάση διαχωρισμού του στόχου που αναφέρεται στον προσανατολισμό στη μάθηση ή στην κατάκτηση της γνώσης σε δυο διαφορετικούς στόχους, το στόχο «προσέγγισης της μάθησης» και το στόχο «αποφυγής της μάθησης» (Elliot & Thrash, 2001). Η «προσέγγιση της μάθησης» κρίνεται με υποκειμενικά κριτήρια, το άτομο δε φοβάται τι θα πουν οι άλλοι αλλά νοιάζεται για το αν πραγματικά παρουσίασε βελτίωση με βάση τις προηγούμενες προσωπικές επιδόσεις. Ο στόχος «αποφυγής της μάθησης» αναφέρεται στην ανησυχία του ατόμου ότι δε θα πετύχει προηγούμενες επιδόσεις του ή δε θα τα καταφέρει σύμφωνα με τις πραγματικές του δυνατότητες.

Συνοψίζοντας, οι υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις (Dweck & Leggett, 1988; Ames, 1992; Nickolls, 1984; Elliot & Church, 1997; Elliot & Thrash, 2001; Pintrich, 2000; Niemivirta, 2002) προτείνουν ότι υπάρχουν δυο γενικοί προσανατολισμοί των στόχων, τους οποίους οι μαθητές/τριες μπορούν να υιοθετήσουν σε ακαδημαϊκό πλαίσιο: ένας προσανατολισμός προς την κατάκτηση της γνώσης, όπου η επικέντρωση είναι στη μάθηση και στην κατάκτηση του περιεχομένου και ένας προσανατολισμός προς στην επίδοση, όπου η επικέντρωση είναι στην επίδειξη ικανότητας, στη λήψη καλών βαθμών ή ανταμοιβών και στην επιδίωξη να είναι κανείς καλύτερος από τους άλλους. Και οι δυο τύποι στόχων μπορούν να προωθούν διαφορετικούς

τύπους κινήτρων, συναισθημάτων και γνωστικών διεργασιών, αλλά συνδέονται με την επίτευξη στην τάξη.

Κεφάλαιο 4

4.1. Η έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας

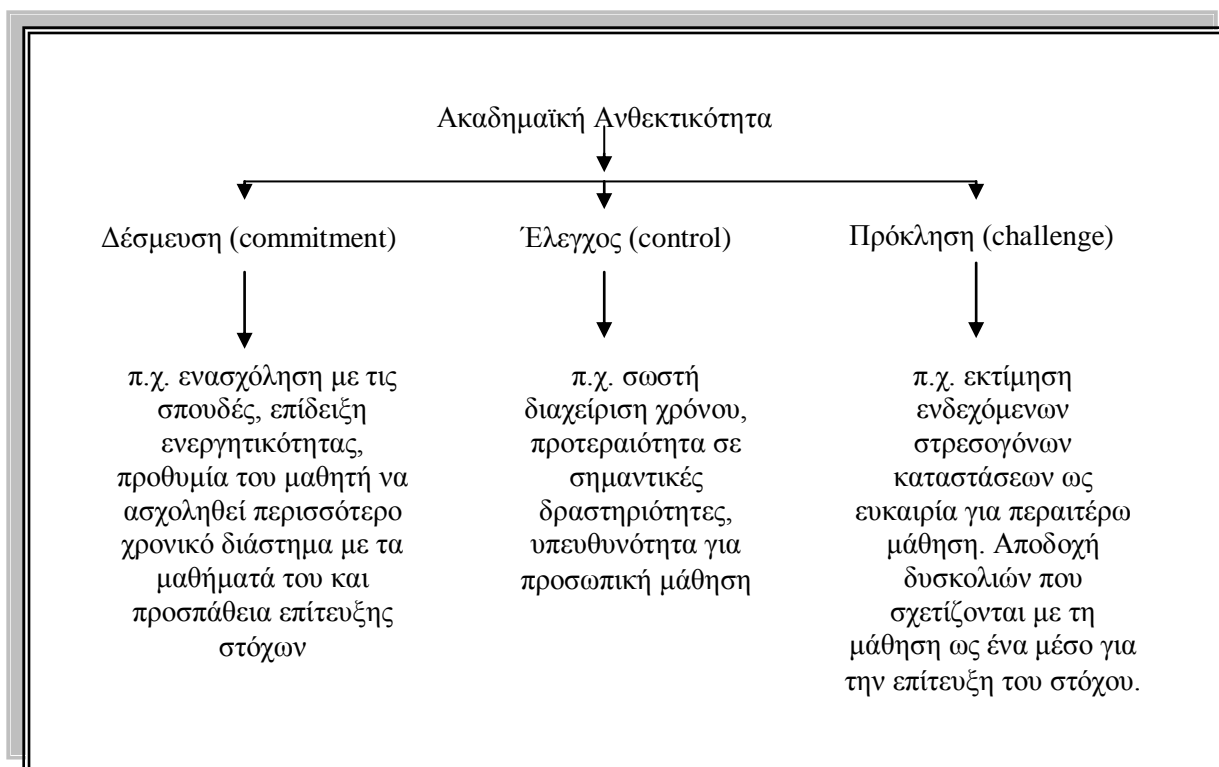
Οι Cole et al., (2004) λαμβάνοντας υπόψη τους ότι η ψυχολογική ανθεκτικότητα βοηθά τα άτομα να αντιμετωπίσουν καθημερινούς και χρόνιους στρεσογόνους παράγοντες αλλά και τον ευρύτερο προβληματισμό για τη σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και κινήτρων, διατύπωσαν το ερώτημα για το αν αυτά τα χαρακτηριστικά (που συνθέτουν τις ανθεκτικές στάσεις) και ευρήματα (ερευνών μεταξύ ανθεκτικότητας και επιτυχούς αντιμετώπισης των στρεσογόνων καταστάσεων) μπορούν να γενικευτούν και να επηρεάσουν και άλλους τομείς της ζωής, όπως η εκπαίδευση. Η βασική τους υπόθεση ήταν αν οι μαθητές/τριες και οι φοιτητές/τριες με ανθεκτικές στάσεις θα έχουν μεγαλύτερο κίνητρο για μάθηση και θα διακρίνονται από δέσμευση στα έργα και τις δραστηριότητες που αφορούν στη σχολική ζωή. Εάν θα έχουν υψηλότερες σχολικές και ακαδημαϊκές προσδοκίες και θα διακρίνονται από αυτό-αποτελεσματικότητα, καθώς θα νιώθουν ικανοί με ό,τι και αν κάνουν και θα αντιλαμβάνονται το εκπαιδευτικό περιβάλλον ως λιγότερο απειλητικό και στρεσογόνο και ως πιο εύκολο να το αντιμετωπίσουν.

Σε αντιστοιχία με τα χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες οι Cole et al., (2004) αναφέρουν ότι η ανθεκτικότητα των μαθητών/τριων και των φοιτητών/τριων επιδρά θετικά στην αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών απαιτήσεων. Οι ψυχολογικά ανθεκτικοί μαθητές/τριες διακρίνονται από αισιοδοξία και ικανότητα να αντιλαμβάνονται τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις ως προκλήσεις, κάτι που τους καθιστά ικανούς να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά κάθε στρεσογόνο ακαδημαϊκό ή σχολικό γεγονός, να ελέγχουν τα ερεθίσματα άγχους που δημιουργούνται σε διάφορες απαιτητικές καταστάσεις χρησιμοποιώντας αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες, να καταβάλλουν περισσότερη και συνεχόμενη προσπάθεια και να εστιάζονται πραγματικά στο έργο που έχουν να επιτελέσουν (Cole et al., 2004).

Η συσχέτιση της έννοιας της ανθεκτικότητας με την επίδοση των μαθητών/τριων και την προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον διερευνήθηκε από τη Benishek και τους συνεργάτες της (Benishek & Lopez, 2001; Benishek, Feldman, Shipon, Mecham & Lopez, 2005), οι οποίοι εισήγαγαν την έννοια της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» (Academic Hardiness). Η έρευνά τους εστιάζεται στη διερεύνηση της επιλογής κάποιων μαθητών και μαθητριών να ασχοληθούν με δύσκολα μαθήματα, να υιοθετούν συμπεριφορές που θα τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο και να προσαρμόζουν κατάλληλα τις

συναισθηματικές τους αντιδράσεις όταν το επίπεδο της απόδοσής τους είναι χαμηλότερο από τους στόχους που έχουν θέσει. Σύμφωνα με τους Benishek και Lopez (2001), οι γνωστικές θεωρίες που αφορούν στην ανθεκτικότητα (Kobasa, 1979) και στα κίνητρα μάθησης (Dweck & Leggett, 1988; Nickolls, 1989) μπορούν να εξηγήσουν συνδυαστικά γιατί κάποιοι μαθητές/τριες επιμένουν να προσπαθούν όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες με το σχολείο, ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Όσον αφορά στη θεωρία των κινήτρων, οι Nickolls (1989) και οι Dweck και Leggett (1988), οι έρευνες των οποίων εστιάζονται στην διερεύνηση του τρόπου που η σχολική επίδοση επηρεάζεται από τους στόχους των μαθητών/τριων, αναφέρουν δύο γνωστικο-συναισθηματικο-συμπεριφορικά μοτίβα που αφορούν στους στόχους των μαθητών/τριων ήτοι στόχοι μάθησης (κατάκτησης της γνώσης) και στόχοι επίδοσης (βλέπε κεφάλαιο 3). Αυτά τα μοτίβα, που αφορούν στη συνδυαστική επίδραση ανθεκτικότητας και κινήτρων επηρεάζουν τη μάθηση.

Όσον αφορά στη θεωρία της ανθεκτικότητας, οι Benishek και Lopez (2001) έλαβαν υπόψη τους τα τρία χαρακτηριστικά που συγκροτούν την έννοια της ανθεκτικότητας, «δέσμευση» (commitment), «έλεγχος» (control) και «πρόκληση» (challenge), τα οποία αντιστοίχισαν σε μορφές συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών όσον αφορά «στη σχέση» τους με τα μαθήματα του σχολείου και στην επίδοσή τους. Η χρήση της έννοιας της *δέσμευσης* αφορά στην ενεργή ενασχόληση των μαθητών/τριων με τα μαθήματά τους. Συνήθως θεωρούν ότι αυτός είναι ο καλύτερος τρόπος για να μετατρέψουν τις αρνητικές εμπειρίες σε κάτι που τους φαίνεται ενδιαφέρον, αξίζει τον κόπο και είναι σημαντικό. Μια τέτοια στάση μπορεί να τους κάνει πιο επιμελείς και πρόθυμους ώστε να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο προκειμένου να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους. Επιπλέον, αναγνωρίζουν και υιοθετούν συμπεριφορές που τους βοηθούν να ξεπεράσουν διάφορες ακαδημαϊκές δυσκολίες. Οι μαθητές/τριες με *έλεγχο* επί του περιβάλλοντος έχουν την αίσθηση ότι μπορούν να ελέγξουν την πορεία της μάθησής τους, διαχειριζόμενοι σωστά και αποτελεσματικά το χρόνο τους, δίνοντας προτεραιότητα σε δραστηριότητες και ενέργειες που είναι σημαντικές για την επίτευξη τόσο των βραχυπρόθεσμων όσο και των μακροπρόθεσμων στόχων τους, ελέγχοντας ταυτόχρονα και τα συναισθήματά τους, όταν αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές προκλήσεις. Τέλος, η αντιμετώπιση των δυσκολιών ως *πρόκληση* παρά ως απειλή αφορά στην αποτίμηση από τους μαθητές/τριες ενδεχόμενων στρεσογόνων καταστάσεων ως καινούριο βίωμα και ως ευκαιρία για κινητοποίηση για μάθηση, παρά ως κάτι απειλητικό (Benishek, Feldman, Shipon, Mecham, & Lopez, 2005) (σχήμα 3)



Σχήμα 3: Συστατικά στοιχεία της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, που αφορούν στην ανθεκτικότητα και στα κίνητρα μάθησης, οι Benishek et al. (2001 & 2005) δημιούργησαν την κλίμακα της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας (academic hardiness scale). Πρόσφατες έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες χρησιμοποιούν την κλίμακα της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» κυρίως σε μαθητές και μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε φοιτητές/τριες, ενισχύοντας τη συσχέτιση μεταξύ της ανθεκτικότητας και μεταβλητών που αφορούν στη μάθηση.

Ο Kinder (2008) σε έρευνά του σε φοιτητικό πληθυσμό αναφέρει ότι η «ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα» αποτελεί θετικό δείκτη κινήτρων για τις σπουδές στο πανεπιστήμιο. Ο Golightly (2007) στα συμπεράσματά της έρευνάς του σε μαθητές/τριες ηλικίας 15-19 ετών, αναφέρει τη θετική συσχέτιση της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» με την αυτοαποτελεσματικότητα και τα συναισθήματα των μαθητών/τριων για το σχολείο και ο Broucek (2008) συμπεραίνει ότι τα συστατικά στοιχεία της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» σχετίζονται με την επίτευξη στόχων στο σχολικό περιβάλλον. Οι Sheard και Goldy (2007) χρησιμοποίησαν την κλίμακα της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας σε έρευνά τους σε φοιτητικό πληθυσμό συσχετίζοντας τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας με τη βαθμολογική επίδοση. Βρέθηκε ότι οι φοιτητές/τριες

που είχαν υψηλές τιμές στην ανθεκτικότητα είχαν υψηλότερη βαθμολογική επίδοση. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Rogge, Deek και Liresay (2008), κατέδειξαν ότι η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα επιδρά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των φοιτητών/τριων για την ολοκλήρωση διαφόρων σχεδίων και ερευνητικών έργων στο πανεπιστήμιο. Διαπίστωσαν επίσης θετική σχέση της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας με τα κίνητρά τους για περισσότερη ενασχόληση με τα έργα που έχουν αναλάβει, καθώς και ότι τα συστατικά στοιχεία της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας βοηθούν στην επιτυχή αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων στο πανεπιστήμιο.

Στην έρευνα της Johnston (2009), σε φοιτητές και φοιτήτριες στρατιωτικών σχολών στις Η.Π.Α., διαπιστώθηκε ότι τα συστατικά στοιχεία που συνθέτουν την έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας αποτελούν θετικούς παράγοντες πρόβλεψης της παραμονής των φοιτητών/τριων στις συγκεκριμένες σχολές και της τάσης τους για περαιτέρω προσπάθεια προκειμένου να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές προκλήσεις. Τέλος, η έρευνα των Karimi και Venkatesan (2009), σε μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου, εξέτασε τη σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και της απόδοσης στα μαθηματικά. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και της απόδοσης στο συγκεκριμένο μάθημα ενώ δε βρέθηκαν διαφορές φύλου, όσον αφορά στην ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι οι μαθητές/τριες που διακρίνονται από τα συστατικά στοιχεία που συνθέτουν την έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας έχουν περισσότερα κίνητρα για μάθηση και διακρίνονται για την ισχυρή τους δέσμευση για όλο και περισσότερη προσπάθεια προκειμένου να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους.

Η έννοια και τα συστατικά στοιχεία της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, μπορεί να οδηγήσουν σε καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθητές και μαθήτριες αντιδρούν και αντιμετωπίζουν καθημερινές προκλήσεις και στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο και τις απαιτήσεις του. Σε συσχέτιση με την έννοια της ανθεκτικότητας, ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα βοηθά στην αποτελεσματική προσαρμογή των μαθητών/τριων, οδηγεί σε στόχους μάθησης, βοηθά στον έλεγχο, μετριασμό και μετασηματισμό των στρεσογόνων καταστάσεων. Η αποτελεσματική προσαρμογή σε ένα γεγονός απαιτεί την αλληλεπίδραση διαφορετικών παραγόντων στους οποίους περιλαμβάνεται το ίδιο το γεγονός, η γνωστική αποτίμηση της κατάστασης από το άτομο, οι τρόποι και οι στρατηγικές που υιοθετεί το άτομο για να αντιμετωπίσει αυτό που του συμβαίνει (Compas, 1998). Σύμφωνα με τους Gentry και Kobasa (1984), η επιλογή των στρατηγικών επηρεάζεται από τα προσωπικά

επίπεδα ανθεκτικότητας. Με βάση την παραπάνω θεώρηση, η επιτυχής προσαρμογή των μαθητών/τριών στο περιβάλλον του σχολείου και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να αντιμετωπίσουν επιτυχώς διάφορα στρεσογόνα γεγονότα που πηγάζουν από αυτό αλλά και τα κίνητρα των μαθητών/τριών για μάθηση επηρεάζονται από το επίπεδο της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας που διαθέτουν.

Σύμφωνα λοιπόν με τις παραπάνω μελέτες που παρουσιάστηκαν, οι μαθητές και οι μαθήτριες που διαθέτουν τα συστατικά στοιχεία, τα χαρακτηριστικά και τα γνωρίσματα της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας διακρίνονται τόσο από κίνητρα για μάθηση, όσο και για επιτυχή αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον. Έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω τους και αφορούν στη μάθηση και στην επίτευξη καθώς και στις πιθανές συνέπειες, θετικές και αρνητικές που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Κεφάλαιο 5

Η κλίμακα της «Ακαδημαϊκής Ανθεκτικότητας» (Academic Hardiness Scale) των Benishek και Lopez (2001).

5.1. Αρχική δημιουργία και αξιολόγηση της κλίμακας

Οι Benishek και Lopez (2001) βασιζόμενοι στη διαπίστωση ότι α) οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν αντιμετωπίζουν ή δεν ανταποκρίνονται πάντα με τον ίδιο τρόπο σε σχολικές απογοητεύσεις και αποτυχίες και β) στην απουσία ερευνών που εστιάζονται στις θετικές ψυχολογικές επιδράσεις που μπορεί να έχει η ανθεκτικότητα σε περιβάλλον επίτευξης, όπως το σχολικό περιβάλλον, εστίασαν την έρευνά τους στη δημιουργία μιας κλίμακας που αφορά στην ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα.

Σύμφωνα με τη θεωρία της Kobasa για την ψυχολογική ανθεκτικότητα και τη διάκριση που κάνουν οι Dweck και Leggett (1988) και ο Nickolls (1984) μεταξύ των στόχων επίδοσης και των στόχων μάθησης, έγινε από τους Benishek και Lopez (2001) μια αρχική προσπάθεια να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά που αφορούν στη δέσμευση, στον έλεγχο και στην πρόκληση, ώστε να αφορούν στην ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα και να δημιουργηθούν ερωτήσεις που να αντιπροσωπεύουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Έτσι δημιουργήθηκε μια κλίμακα, μια σειρά ερωτήσεων, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τα τρία χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας και βασίζονται στις δυο προαναφερθείσες θεωρίες (θεωρία της ανθεκτικότητας και τη θεωρία των κινήτρων μάθησης).

5.2. Στάδια δημιουργίας και αξιολόγησης της κλίμακας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας

5.2.1. 1^η φάση δημιουργίας της κλίμακας των Benishek και Lopez (2001).

Στην αρχική έρευνα των Benishek και Lopez (2001) συμμετείχαν 481 μαθητές/τριες (14 έως 19 ετών) που εθελοντικά συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσε η πρώτη ομάδα, αποτελούμενη από 244 μαθητές/τριες (111 αγόρια και 133 κορίτσια), αναλύθηκαν στατιστικά με διερευνητική παραγοντική ανάλυση, ενώ τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσε η δεύτερη ομάδα (120 αγόρια και 117 κορίτσια) αναλύθηκαν με επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Ωστόσο δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο δειγμάτων

όσον αφορά στην ηλικία, στο φύλο, στην εθνικότητα, στο έτος φοίτησης στο σχολείο, στο επίπεδο μόρφωσης των γονέων και στο μέσο όρο βαθμολογίας του τριμήνου.

Στην πρώτη φάση της έρευνας το ερωτηματολόγιο περιείχε 40 ερωτήσεις (15 ερωτήσεις για τον παράγοντα δέσμευση, 14 ερωτήσεις για τον παράγοντα έλεγχο και 11 ερωτήσεις για τον παράγοντα πρόκληση). Οι μαθητές/τριες απαντούσαν σε 4βάθμια κλίμακα τύπου Likert με ακραία στοιχεία το 1 (διαφωνώ απόλυτα) και το 4 (συμφωνώ απόλυτα). Οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών παραγόντων κυμαίνονταν .32 έως .49, υποδηλώνοντας ότι οι επιμέρους παράγοντες δεν είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους και ότι υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, κατά την εξέταση συσχέτισης θεμάτων-συνόλου βρέθηκε ότι 13 από τις ερωτήσεις δε συσχετίζονται επαρκώς με τη συνολική κλίμακα. Οι ερωτήσεις εξαιρέθηκαν από το ερωτηματολόγιο και η παραγοντική ανάλυση έγινε στις εναπομένουσες 27 ερωτήσεις (6 ερωτήσεις που αναφέρονται στον έλεγχο, 14 που αναφέρονται στη δέσμευση, και 7 που αναφέρονται στην πρόκληση).

5.2.2. Αποτελέσματα της αξιολόγησης των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της κλίμακας της «Ακαδημαϊκής Ανθεκτικότητας» των Benishek και Lopez κατά την 1^η φάση της δημιουργίας της (2001).

Οι Benishek και Lopez προκειμένου να ελέγξουν την παραγοντική δομή της νέας κλίμακας που δημιούργησαν έλεγξαν αρχικά τα ψυχομετρικά της χαρακτηριστικά με διερευνητική παραγοντική ανάλυση (σε δείγμα 244 ατόμων), διατηρώντας ερωτήσεις με φορτίσεις $>.40$. Τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη δύο λύσεων: α) με δύο παράγοντες και β) με τρεις παράγοντες.

A) Το μοντέλο με τους δυο παράγοντες εξηγούσε το 37% της συνολικής διακύμανσης. Οι φορτίσεις στις επιμέρους ερωτήσεις κυμαινόταν από .40 έως .87., ενώ εννέα ερωτήσεις είχαν φορτίσεις κάτω του .40. Ο πρώτος παράγοντας, που αποτελούνταν από δέκα ερωτήσεις ($\alpha=.86$), αναφέρονταν στη δέσμευση των μαθητών/τριων να επιτύχουν ακαδημαϊκή υπεροχή και να προσβλέπουν σε δύσκολες και προκλητικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ο δεύτερος παράγοντας περιείχε τρεις ερωτήσεις που αναφέρονταν στον έλεγχο και πέντε ερωτήσεις που αναφέρονταν στην πρόκληση. Αυτές αφορούσαν στην επιθυμία των μαθητών/τριων να ασχοληθούν με δύσκολα ακαδημαϊκά θέματα (π.χ. στάσεις προσανατολισμένες στη μάθηση) και στην εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους για το ότι μπορούν να αποδώσουν ικανοποιητικά στο χώρο του σχολείου.

B) Το μοντέλο με τους τρεις παράγοντες εξηγούσε το 42% της συνολικής διακύμανσης, με τις επιμέρους φορτίσεις των ερωτήσεων να κυμαίνονται μεταξύ .40 και .84. Η εσωτερική συνέπεια των παραγόντων ήταν ικανοποιητική (α = .85, .78, .69 και .84, για τη δέσμευση, την πρόκληση, τον έλεγχο και τη συνολική κλίμακα αντίστοιχα). Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων κυμαίνονταν από .32 έως .39.

Ο πρώτος παράγοντας αποτελούνταν από δέκα ερωτήσεις που αναφέρονταν στη δέσμευση, ο δεύτερος από επτά ερωτήσεις που αναφέρονταν στην πρόκληση και ο τρίτος αποτελούνταν από τρεις ερωτήσεις που αναφέρονταν στον έλεγχο και τρεις ερωτήσεις που αναφέρονταν στη δέσμευση. Ο πρώτος παράγοντας αναφερόταν στη δέσμευση των μαθητών/τριων για την επίτευξη των ακαδημαϊκών τους επιδιώξεων. Ο δεύτερος παράγοντας ερμηνευόταν ως πρόκληση, ή μαθησιακό στυλ προσανατολισμένο στη μάθηση. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας αφορούσε στα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριων για μάθηση (π.χ. ενδιαφέρον), καθώς και συναισθηματικές αντιδράσεις που αφορούσαν στη μάθηση. Αναφερόταν στην ικανότητα των μαθητών/τριων να ελέγχουν το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλουν προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει, καθώς και στην ικανότητά τους να ελέγχουν τις αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες ακαδημαϊκές καταστάσεις (Benishak & Lopez, 2001).

Οι Benishak και Lopez (2001) συμπέραναν ότι το μοντέλο με τους τρεις παράγοντας ανταποκρίνεται καλύτερα στη θεωρία της Kobasa (1979) για την ψυχολογική ανθεκτικότητα, αλλά διατύπωσαν την άποψη πως πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω η έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και τα στοιχεία που την απαρτίζουν.

5.3. Η αναθεωρημένη έκδοση της κλίμακας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας των Benishak, Feldman, Shipon, Mecham και Lopez (2005).

Οι Benishak, Feldman, Shipon, Mecham και Lopez (2005), λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της αρχικής τους έρευνας (Benishak & Lopez, 2001), προσπάθησαν να βελτιώσουν την κλίμακα της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, εμπλουτίζοντάς την με νέες ερωτήσεις και τροποποιώντας κάποιες από τις ήδη υπάρχουσες. Χρησιμοποιώντας το συμπερασματικό μοντέλο δημιουργίας κλιμάκων (Clark & Watson, 1995) συμπεριέλαβαν ερωτήσεις που πίστευαν ότι μπορούν να αποδώσουν νοηματικά τα χαρακτηριστικά που περικλείει η έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας. Δημιούργησαν με αυτόν τον τρόπο 62 ερωτήσεις στις οποίες πρόσθεσαν και τις 18 ερωτήσεις που είχαν προκύψει από το προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Το

θεωρητικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο δημιουργήθηκαν οι ερωτήσεις παρέμεινε το ίδιο: η θεωρία της Kobasa (1979) για την ανθεκτικότητα και η θεωρία των Dweck και Legget (1988) και του Nickolls (1984) για τους στόχους κατάκτησης της γνώσης (στόχους μάθησης) και τους στόχους επίδοσης.

Συγκεκριμένα, η αναθεωρημένη κλίμακα είχε ως στόχο να διερευνήσει τέσσερις διαστάσεις της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας: έλεγχος του συναισθήματος, έλεγχος της προσπάθειας, δέσμευση και πρόκληση. Ο έλεγχος του συναισθήματος, σύμφωνα με τους Benishek et al. (2005), αντιπροσωπεύει την ικανότητα των μαθητών/τριων να ελέγχουν τα συναισθήματά τους όταν αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές προκλήσεις (π.χ. όταν δεν τα πάω καλά σε ένα τεστ μπορώ να μείνω ήρεμος και να μάθω από τα λάθη μου). Ο έλεγχος της προσπάθειας σχετίζεται με την ικανότητα των μαθητών/τριων να αναγνωρίζουν και να ενεργοποιούν συμπεριφορές που προάγουν την ικανότητά τους ώστε να ξεπερνούν διάφορες ακαδημαϊκές δυσκολίες (π.χ. μπορώ να δεχτώ βοήθεια όταν δεν παίρνω τους βαθμούς που θέλω στο σχολείο). Η δέσμευση δηλώνει την επιθυμία των μαθητών/τριων να καταβάλλουν προσπάθειες και να κάνουν θυσίες ώστε να επιτύχουν ακαδημαϊκά. Τέλος, η πρόκληση ορίζεται ως η πρόθεση των μαθητών/τριων να αναζητούν δύσκολα ακαδημαϊκά και σχολικά μαθήματα και να θεωρούν αυτές τις προκλήσεις ως εμπειρίες που τελικά θα συνεισφέρουν στην προσωπική τους ανάπτυξη.

5.3.1. Αποτελέσματα αξιολόγησης των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της 2^{ης} έκδοσης της κλίμακας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας των Benishek et al., (2005).

Αρχικά εξετάστηκαν τα χαρακτηριστικά των ερωτήσεων και οι συσχετίσεις ερωτήσεων και συνόλου της κλίμακας. Η ανάλυση αυτή αναγνώρισε δώδεκα ερωτήσεις, οι οποίες απορρίφθηκαν. Η κλίμακα της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, αποτελούμενη από 68 ερωτήσεις, συμπληρώθηκε από 350 μαθητές και μαθήτριες λυκείου.

Από τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης διαπιστώθηκε η ύπαρξη τριών παραγόντων (φορτίσεις ερωτήσεων >.50) που εξηγούσαν το 33% της συνολικής διακύμανσης. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής ήταν .91, .88, .81 και .90 για τη δέσμευση, την πρόκληση, τον έλεγχο και τη συνολική κλίμακα αντίστοιχα. Η τελική κλίμακα αποτελούνταν από 40 ερωτήσεις. Από αυτές 19 αναφέρονταν στη δέσμευση, 11 στην πρόκληση και 10 στον έλεγχο.

Οι Benishek et al. (2005) αναφέρουν στα συμπεράσματα της έρευνάς τους ότι η νέα κλίμακα είναι σύμφωνη με τη θεωρία της Kobasa (1979) για την ανθεκτικότητα καθώς αναδείχθηκαν τρεις ξεκάθαροι παράγοντες (δέσμευση, έλεγχος και πρόκληση). Επίσης επισημάνθηκαν οι καλύτερες ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας αυτής (Benishek et al., 2005) σε σχέση με την προηγούμενη (Benishek & Lopez, 2001). Στους περιορισμούς χρήσης της νέας αναθεωρημένης κλίμακας διαπιστώνουν ότι η εξηγούμενη διακύμανση είναι μόλις 33%. Οι Benishek et al. (2005) υπογραμμίζουν την ανάγκη να διερευνηθεί περαιτέρω η έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και τα χαρακτηριστικά που την απαρτίζουν και συνιστούν την εξέταση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της και σε άλλα δείγματα μαθητών/τριων και φοιτητών/τριων.

Κεφάλαιο 6

6.1. Σκοπός της έρευνας

Το στρες είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Αποτελεί μια διαδικασία που περιλαμβάνει τόσο τα ερεθίσματα και τις αντιδράσεις (στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων), όσο κυρίως τη γνωστική επεξεργασία που μεσολαβεί (Lazarus & Folkman, 1984). Σύμφωνα με την Boekaerts (1996), οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές επίλυσης αγχογόνων καταστάσεων για κάθε πρόβλημα. Οι παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή της στρατηγικής αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων αποτελούν συνάρτηση των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο), των χαρακτηριστικών της κατάστασης και της προσωπικότητας. Ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που μετριάξει τις αρνητικές επιδράσεις του στρες είναι η ανθεκτικότητα (Kobasa, 1979), η οποία για περιβάλλον επίτευξης, όπως το σχολείο, ονομάστηκε ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα (Benishek et al., 2001, 2005).

Σύμφωνα με τους Benishek et al., (2005), οι μαθητές και οι μαθήτριες που διακρίνονται από ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα μπορούν να μετριάσουν και να ελέγξουν τα στρεσογόνα γεγονότα στο σχολικό περιβάλλον και να χρησιμοποιούν προσαρμοστικές στρατηγικές προκειμένου να αντιμετωπίσουν στοχευμένα τα ερεθίσματα άγχους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου που διερευνά συμπεριφορές-τρόπους αντιμετώπισης της αποτυχίας (σε ένα μάθημα στο σχολείο) με αναφορά στη δέσμευση, στον έλεγχο και στην πρόκληση.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

1. Πιλοτική έρευνα: Να αξιολογηθούν οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» (academic hardiness) κατά τη μεταφορά και την προσαρμογή της σε ελληνικό πληθυσμό και σε δείγμα διαφορετικό (μαθητές και μαθήτριες Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού) από αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί.
2. Να διερευνηθεί η έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και τα χαρακτηριστικά που την απαρτίζουν, με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων έρευνας, όπως οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις.
3. Να δημιουργηθεί ένα ερωτηματολόγιο στη βάση των ευρημάτων των συνεντεύξεων

4. Να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του νέου ερωτηματολογίου που θα δημιουργηθεί.
5. Να εξακριβωθεί η σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και των χρησιμοποιούμενων στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες από τους μαθητές και τις μαθήτριες της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, προκειμένου να ελεγχθεί η συγκλίνουσα εγκυρότητα του νέου ερωτηματολογίου.

Θεωρούμε ότι ο έλεγχος των παραπάνω ερωτημάτων μέσω των διερευνητικών συνεντεύξεων με τους μαθητές/τριες αλλά και μέσω της διερεύνησης των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στην ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα σε παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας (10-12 ετών), είναι δυνατόν να «διαφωτίσει» το ζήτημα της επίτευξης, καταδεικνύοντας την ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα ως έναν παράγοντα που «διαπερνά» τη μάθηση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών και της αποτυχίας στο σχολείο.

Κεφάλαιο 7

Προέρουνα

7.1. Αξιολόγηση της κλίμακας της «Ακαδημαϊκής Ανθεκτικότητας» σε δείγμα Ελλήνων μαθητών (Benishek et al., 2005).

Παρά το συνεχώς αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον για την κατανόηση της επίδρασης της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» και τη συσχέτισή της με την επίδοση, τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων για μάθηση, καμία έρευνα δεν έχει χρησιμοποιήσει την κλίμακα της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας σε δείγμα μικρότερης ηλικίας. Η διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της κλίμακας της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» σε παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας (11-12 ετών) είναι σημαντική καθώς είναι δυνατόν να προσφέρει μια άλλη διάσταση στην κατανόηση του τρόπου που τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες στο μαθησιακό τους περιβάλλον (Κάμτσιος & Καραγιαννοπούλου, 2011).

Σύμφωνα λοιπόν με τις αρχικές υποδείξεις των Benishek et al. (2005) για την περαιτέρω διερεύνηση της έννοιας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και την προσαρμογή της κλίμακας σε δείγμα διαφορετικό από αυτό που μελέτησαν οι ίδιοι, ελέγχθηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» των Benishek et al. (2005) κατά τη μετάφρασή του στην ελληνική γλώσσα σε μια πιλοτική έρευνα σε 237 μαθητές και μαθήτριες Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου.

7.2. Διαδικασία μετάφρασης και προσαρμογής του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο της «Ακαδημαϊκής Ανθεκτικότητας» (Academic Hardiness Scale) (Benishek et al., 2005) μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα με την τεχνική της αμφίδρομης-παράλληλης μετάφρασης. Η παραπάνω διαδικασία περιλάμβανε τη γλωσσική προσαρμογή του ερωτηματολογίου και ακολούθησε τα παρακάτω στάδια:

1. Αρχικά έγινε μετάφραση του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα.
2. Στη συνέχεια έγινε επιμέλεια της μετάφρασης από ειδικούς επιστήμονες σε αυτή τη θεματολογία.
3. Ακολούθησε εκ νέου μετάφραση του ερωτηματολογίου από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα.
4. Έγινε σύγκριση των δύο κειμένων.

5. Το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο δόθηκε σε πέντε μαθητές και πέντε μαθήτριες, προκειμένου να κάνουν παρατηρήσεις και σχόλια για το βαθμό κατανόησης των ερωτημάτων.
6. Συντάχθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο που προήλθε από την επεξεργασία όλων των παραπάνω στοιχείων.

Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και συμπληρώθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Οι μαθητές απάντησαν σε 4-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, με ακραία στοιχεία «διαφωνώ απόλυτα=1» και «συμφωνώ απόλυτα=4», σε αντιστοιχία με αυτή του αρχικού ερωτηματολογίου. Κατά τη μεταφορά του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα, συμπεριλήφθησαν αρχικά όλες οι ερωτήσεις εκτός από την ερώτηση Νο 68⁶: «δε θα μειώσω το μέσο όρο της βαθμολογίας μου, επιλέγοντας να παρακολουθήσω δύσκολα μαθήματα, ακόμα και αν με ενδιαφέρουν». Η συγκεκριμένη ερώτηση παραλήφθηκε καθώς δεν σχετίζεται με την ελληνική σχολική πραγματικότητα.

7.3. Αποτελέσματα της διερεύνησης των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της κλίμακας της «Ακαδημαϊκής Ανθεκτικότητας» σε δείγμα Ελλήνων μαθητών/τριων.

Αρχικά ελέγχθηκε η αξιοπιστία των τριών παραγόντων που συγκροτούν την κλίμακα της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» με βάση τις ερωτήσεις που φορτίζουν στον κάθε παράγοντα, σύμφωνα με τους Benishek et al. (2005). Τα αποτελέσματα έδειξαν οριακό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον παράγοντα που αναφέρεται στη «δέσμευση» ($\alpha=.63$) και πολύ χαμηλούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας για τους παράγοντες «πρόκληση» ($\alpha=.31$) και «έλεγχος» ($\alpha=.25$).

Επειδή το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά σε ελληνικό δείγμα, ελέγχθηκε η εσωτερική εγκυρότητά του με τη χρήση παραγοντικής ανάλυσης. Η εφαρμογή της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, στην ελληνική έκδοση της κλίμακας, έδειξε την ύπαρξη τριών παραγόντων, της δέσμευσης (20 ερωτήσεις), της αίσθησης ελέγχου (8 ερωτήσεις) και της πρόκλησης (8 ερωτήσεις). Οι τρεις παράγοντες βρέθηκε ότι ερμήνευαν το 33.32% της εξηγούμενης διακύμανσης (Πίνακας 1).

⁶ Η αριθμητική παραπομπή αναφέρεται στην αρχική μορφή της αναθεωρημένης έκδοσης του ερωτηματολογίου που περιείχε 80 ερωτήσεις.

Από τις ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου τρεις έδωσαν φορτίσεις μικρότερες του .30: Ερ. Νο 22: «δε ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω κάτι καινούριο, ενδιαφέρον ή κάτι δύσκολο στο σχολείο» (.27), Ερ. Νο 16: «νιώθω άσχημα σε σχέση με τους γύρω μου όταν παίρνω κακούς βαθμούς» (.26) και Ερ. Νο 30: «οι κακοί βαθμοί μου χαλάνε τη διάθεση την ημέρα που τους παίρνω» (.27). Οι ερωτήσεις Νο 22 & 16 ανήκαν στον παράγοντα «δέσμευση» και η ερώτηση Νο 30 στον παράγοντα «έλεγχος» (πίνακας 1). Στη βάση αυτού του αποτελέσματος οι παραπάνω ερωτήσεις παραλείφθηκαν από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

Επίσης, η ερώτηση Νο 23 «δε διστάζω, αλλά πρόθυμα ασχολούμαι με τα δύσκολα μαθήματα» και η ερώτηση Νο 31 «δεν αποφεύγω να διαβάζω δύσκολα μαθήματα» φόρτιζαν θετικά στον παράγοντα «δέσμευση» και αρνητικά στον παράγοντα «πρόκληση». Το εύρημα αυτό ήταν σε αντίθεση με την έρευνα των Benishek et al. (2005), που αναφέρουν θετική φόρτιση αυτών των ερωτήσεων στον παράγοντα «πρόκληση». Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 1. Ο πίνακας δείχνει ότι στο ελληνικό δείγμα ο πρώτος παράγοντας (δέσμευση) αποτελείται από 20 ερωτήσεις, ο δεύτερος παράγοντας (πρόκληση) από οκτώ ερωτήσεις και ο τρίτος (έλεγχος) από οκτώ ερωτήσεις.

Οι υποκλίμακες που προήλθαν από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου της «Ακαδημαϊκής Ανθεκτικότητας» στην παρούσα μελέτη εμφάνισαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας (Πίνακας 2). Ο δείκτης α του Cronbach ήταν σε ικανοποιητικά επίπεδα για τον παράγοντα «δέσμευση» (commitment, $\alpha=.78$) και για τον παράγοντα «πρόκληση» (challenge, $\alpha=.77$), ενώ ήταν κοντά στο αποδεκτό όριο για τον παράγοντα που αναφέρεται στον έλεγχο του συναισθήματος και του περιβάλλοντος (control, $\alpha=.60$). Οι δείκτες αξιοπιστίας δυο ημίσεων έδωσαν υψηλό συντελεστή για τον παράγοντα «δέσμευση» (.79) και τον παράγοντα «πρόκληση» (.64) και χαμηλότερο συντελεστή για τον παράγοντα που αναφέρεται στον «έλεγχος» (.52). Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων έδειξαν θετική αλλά χαμηλή συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων, που δείχνει ότι οι παράγοντες είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους (Πίνακας 3). Η σύγκριση των αποτελεσμάτων σε σχέση με αυτά των Beninshek et al. (2005) δείχνει ότι, από τις 40 ερωτήσεις, 24 φόρτισαν και στις δυο μελέτες στους ίδιους παράγοντες, ενώ 12 ερωτήσεις φόρτισαν σε διαφορετικούς (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Συγκριτική παρουσίαση της παραγοντικής ανάλυσης της παρούσας έρευνας με αυτή της έρευνας των Benishek et al. (2005). (Οι ερωτήσεις παρουσιάζονται με τη σειρά που προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων του δείγματος της παρούσας έρευνας).

| Θέματα | | Ελληνικό | Δείγμα | Ελληνικό | Δείγμα | Ελληνικό | Δείγμα |
|--------|--|----------------------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|
| | | δείγμα | Beninshek | δείγμα | Beninshek | δείγμα | Beninshek |
| | | Φορτίσεις παραγόντων | | | | | |
| | | Commitment | | Challenge | | Control | |
| 32 | Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ σε όλα τα μαθήματα | .66 | .61 | | | | |
| 39 | Δε βγαίνω έξω με τους φίλους μου (π.χ. για να παίξω κ.α.) αν χρειάζεται να μελετήσω | .65 | .58 | | | | |
| 37 | Το να τα πάω καλά στο σχολείο είναι σημαντικό τόσο για εμένα, όσο και για τους γονείς μου. | .65 | .60 | | | | |
| 27 | Το σχολείο είναι η πρώτη μου προτεραιότητα | .60 | .62 | | | | |
| 6 | Διαβάζω πολύ ώστε να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα | .59 | .67 | | | | |
| 17 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα ακόμα και αν δε με ενδιαφέρουν | .58 | .64 | | | | |
| 35 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα ακόμα και αν βαριέμαι | .56 | .61 | | | | |
| 1 | Θεωρώ ότι είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου ως μαθητής | .56 | .68 | | | | |
| 25 | Μου αρέσουν τα μαθήματα που είναι δύσκολα, αλλά και ενδιαφέροντα | .53 | | | (.59) | | |
| 12 | Προσπαθώ πολύ σε όλα τα μαθήματα | .50 | .65 | | | | |
| 33 | Προτιμώ τα δύσκολα μαθήματα γιατί, αν τα μάθω καλά, θα με ωφελήσουν μακροπρόθεσμα στη ζωή μου | .47 | | | (.67) | | |
| 28 | Προσπαθώντας πολύ μπορώ να επιτύχω τους στόχους που έχω βάλει στο σχολείο σε σχέση με τα μαθήματα | .43 | .51 | | | | |
| 24 | Οι καλοί βαθμοί στα μαθήματα δεν είναι σημαντικοί για εμένα. | .42 | .53 | | | | |
| 8 | Καταβάλλω περισσότερη προσπάθεια όταν δεν τα καταφέρνω καλά στα μαθήματα | .41 | .50 | | | | |
| 21 | Περιορίζω μερικές εξωσχολικές δραστηριότητες για να βελτιώσω τους βαθμούς μου στο σχολείο | .38 | .62 | | | | |
| 36 | Μπορώ να μείνω ήρεμος και να μαθαίνω από τα λάθη μου. | .35 | | | | | (.63) |
| 38 | Οι κακοί βαθμοί με κάνουν να θέλω να τα παρατήσω | -.34 | | | | | (.62) |
| 23 | Δε διστάζω, αλλά πρόθυμα ασχολούμαι με τα δύσκολα μαθήματα | .33 | | | (.62) | | |
| 31 | Δεν αποφεύγω να διαβάζω δύσκολα μαθήματα | .32 | | | (.53) | | |
| 10 | Γνωρίζω πότε να ζητήσω βοήθεια για τα μαθήματα του σχολείου | .31 | .56 | | | | |
| 5 | Προτιμώ τα μαθήματα στα οποία μπορώ εύκολα να πάρω δέκα (10) | | | .83 | .75 | | |
| 3 | Προτιμώ τα μαθήματα στα οποία εύκολα μπορώ να πάρω καλούς βαθμούς | | | .76 | .72 | | |
| 29 | Προτιμώ τα μαθήματα τα οποία νομίζω ότι είναι εύκολα | | | .70 | .59 | | |
| 19 | Προτιμώ τα μαθήματα που θέλουν λιγότερο διάβασμα | | | .59 | .70 | | |
| 15 | Αποφεύγω να ασχοληθώ με δύσκολα μαθήματα | | | .45 | .61 | | |
| 9 | Δεν παίρνω σοβαρά τη δουλειά μου ως μαθητής | | (.73) | .39 | | | |
| 18 | Δεν κάνω ερωτήσεις στο δάσκαλό μου όταν δεν καταλαβαίνω τι μου ζητά να κάνω για τα μαθήματα μέσα στην τάξη ή στο σπίτι | | (.55) | .35 | | | |
| 13 | Όταν παίρνω χαμηλούς βαθμούς, αμφιβάλω για την | | | .34 | | | (.56) |

| ικανότητά μου. | | | |
|----------------------------------|--|-------|------------|
| 20 | Καταφέρνω να μειώσω το στρες όταν δεν τα πάω καλά στα μαθήματα (π.χ. όταν δεν παίρνω καλούς βαθμούς). | | .63 .56 |
| 34 | Μπορώ να μείνω ήρεμος όταν δεν τα πάω καλά σε ένα τεστ | | .53 .58 |
| 26 | Μπορώ να ηρεμήσω τον εαυτό μου όταν ανησυχώ για το αν θα τα πάω καλά σε ένα διαγώνισμα ή τεστ | | .51 .58 |
| 14 | Ζητώ βοήθεια από τους δασκάλους μου όταν η επίδοσή μου δεν είναι καλή | (.56) | .44 |
| 7 | Μπορώ να απομακρύνω τις αρνητικές σκέψεις όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα | | .42 .57 |
| 11 | Μου αρέσουν τα δύσκολα μαθήματα ακόμα και αν παίρνω χαμηλούς βαθμούς. | (.63) | .39 |
| 4 | Μπορώ να ελέγξω εποικοδομητικά το στρες που νοιώθω όταν έχω να κάνω δύσκολα μαθήματα (δηλ. με τρόπο που θα είναι σε όφελός μου στη συνέχεια και εγώ θα είμαι ευχαριστημένος από αυτό). | | .36 .53 |
| 2 | Δέχομαι βοήθεια (από το δάσκαλο ή από τους γονείς μου) όταν δεν πετυχαίνω τους βαθμούς που θέλω | (.57) | .34 |
| <hr/> | | | |
| | % διακύμανσης | 14.37 | 12 6.93 |
| | Ιδιοτιμές | 3.8 | 3.17 1.83 |
| | KMO=.84 | | |
| | Bartlett Test of Sphericity = 2332.78, p<.001 | | |
| <hr/> | | | |
| <i>Ερωτήσεις που εξαιρέθηκαν</i> | | | |
| 22 | Δε ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω κάτι καινούριο, ενδιαφέρον ή κάτι δύσκολο στο σχολείο. | (.53) | .27* |
| 16 | Νοιώθω άσχημα σε σχέση με τους γύρω μου όταν παίρνω κακούς βαθμούς. | | .26* (.57) |
| 30 | Οι κακοί βαθμοί μου χαλάνε τη διάθεση την ημέρα που τους παίρνω. | | .27* (.57) |

Πίνακας 2. Δείκτες αξιοπιστίας της κλίμακας «Ακαδημαϊκής Ανθεκτικότητας» των Benishek et al. (2005) κατά τη μεταφορά του στην Ελληνική γλώσσα.

| Παράγοντας | Συσχέτιση θεμάτων-συνόλου | Αξιοπιστία δυο ημίσεων | Alpha |
|------------|---------------------------|------------------------|-------|
| δέσμευση | .28 ως .54 | .79 | .78 |
| πρόκληση | .20 ως .25 | .64 | .77 |
| έλεγχος | .25 ως .38 | .52 | .60 |

Πίνακας 3: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου της «Ακαδημαϊκής Ανθεκτικότητας» των Benishek et al. (2005) κατά τη μεταφορά του στην Ελληνική γλώσσα.

| Μεταβλητές | Αριθμός ερωτήσεων | M | std | 1 | 2 | 3 |
|------------|-------------------|------|-----|---|-----|------|
| 1 δέσμευση | 20 | 2.93 | .31 | | .12 | .27* |
| 2 πρόκληση | 8 | 2.67 | .33 | | | .22* |
| 3 έλεγχος | 8 | 2.66 | .34 | | | |

*στατιστικά σημαντική συσχέτιση για p<.05

7.4. Συμπεράσματα από την αξιολόγηση της κλίμακας της «Ακαδημαϊκής Ανθεκτικότητας» σε δείγμα Ελλήνων μαθητών/τριων.

Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαίωσαν τη δομή του ερωτηματολογίου. Προέκυψαν τρεις παράγοντες που υποστηρίζουν την παραγοντική εγκυρότητα της κλίμακας όπως προτείνεται από τους δημιουργούς της (Benishek et al., 2005), σύμφωνα με τη θεωρία της ανθεκτικότητας (Kobasa, 1979). Οι τρεις αυτοί παράγοντες καταδείχτηκαν ως ανεξάρτητοι από την παραγοντική ανάλυση. Η ανεξαρτησία των παραγόντων ενισχύθηκε από τις χαμηλές τιμές του δείκτη συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων.

Τα αποτελέσματα όμως καταδεικνύουν περιορισμό της χρήσης του ερωτηματολογίου όσον αφορά τόσο στη συμβολή όλων των ερωτήσεων στη συγκρότηση του κάθε παράγοντα αλλά και στη συνολική κλίμακα, καθώς 12 ερωτήσεις φόρτιζαν σε διαφορετικούς παράγοντες, ενώ οι φορτίσεις τριών ερωτήσεων ήταν μικρότερες του .30. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας των παραγόντων είχε ικανοποιητική τιμή για τους παράγοντες δέσμευση και πρόκληση αλλά οριακά αποδεκτή τιμή για τον παράγοντα έλεγχο. Ο αριθμός επίσης των ερωτήσεων που φόρτιζαν σε κάθε παράγοντα δεν είναι ο ίδιος (δέσμευση 20 ερωτήσεις, πρόκληση 8 ερωτήσεις, έλεγχος 8 ερωτήσεις).

Πιθανώς τα παραπάνω ευρήματα σχετίζονται με τη διαφορά ηλικίας του δείγματος της έρευνας (10 έως 12 ετών) σε σύγκριση με την έρευνα των δημιουργών της κλίμακας, στην οποία συμμετείχαν μαθητές/τριες ηλικίας 16 έως 19 ετών, καθώς και με πιθανές διαφορές στις μαθησιακές απαιτήσεις, στους μαθησιακούς στόχους και στο μαθησιακό περιβάλλον.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αποτελέσματα καθώς και το χαμηλό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανση της κλίμακας (33.32% στο ελληνικό δείγμα και 33% στο δείγμα των Benishek et al., 2005), αλλά και τη διαπίστωση των δημιουργών της κλίμακας ότι χρειάζεται να διερευνηθεί ευρύτερα η έννοια της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» και να ελεγχθεί σε διαφορετικά δείγματα, αποφασίστηκε να διερευνηθεί η έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας με τη χρήση ημι-δομημένων διερευνητικών συνεντεύξεων.

Η χρήση ημι-δομημένων διερευνητικών συνεντεύξεων, ως μέθοδος έρευνας, έγκειται κυρίως στη συλλογή υλικού με στόχο την κατασκευή ερωτηματολογίων για τη μέτρηση και την αξιολόγηση των μεταβλητών μιας έρευνας (Denzin & Lincoln, 2005; Wisker, 2007). Αφού διατυπωθούν οι ερευνητικές υποθέσεις, βάσει προηγούμενων θεωριών και ανασκόπησης της σχετικής

βιβλιογραφίας, μπορεί να χρησιμοποιηθούν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με στόχο τη συλλογή υλικού που θα βοηθήσει στη μέτρηση των μεταβλητών της έρευνας. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν από τις συνεντεύξεις, αφού κωδικοποιηθούν, θα χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ερωτήσεων που θα συγκροτήσουν ένα ερωτηματολόγιο.

Κεφάλαιο 8

Διερευνητική μελέτη

8.1. Η μεθοδολογική προσέγγιση

Ο σχετικά περιορισμένος αριθμός ερευνών που αναφέρονται στην έννοια της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» και η περιορισμένη συζήτηση για τις πιθανές επιπτώσεις της στην επιτυχή διαχείριση στρεσογόνων ερεθισμάτων που βιώνονται από τους μαθητές/τριες είναι πιθανόν να αντικατοπτρίζουν διάφορες δυσκολίες στη συγκεκριμένη θεματική περιοχή. Για το λόγο αυτό η επιλογή της μεθοδολογίας πρέπει να είναι αποκαλυπτική και να περιέχει λεπτομερή πληροφόρηση για τις υπό αναζήτηση μεταβλητές.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε στην παρούσα μελέτη περιλαμβάνει τη συλλογή και επεξεργασία τόσο ποιοτικών (ημι-δομημένες συνεντεύξεις), όσο και ποσοτικών δεδομένων (ερωτηματολόγια) (Cohen, Manion & Morisson, 2000; Kumar, 2005; Wisker, 2007). Διενεργήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις που αποτέλεσαν τη βάση για την κατασκευή του ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε σε ένα μεγάλο δείγμα. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην ανάπτυξη μιας έγκυρης και αξιόπιστης θεωρίας με επαγωγικό τρόπο, αναδεικνύοντας τη σημασία που αποδίδει κάθε άτομο στις εμπειρίες του (Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002). Οι διερευνητικές συνεντεύξεις μπορούν να παρέχουν τέτοια πληροφόρηση και να συμβάλλουν στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η ανάλυση ποσοτικών δεδομένων (τα οποία συλλέγονται μέσω ερωτηματολογίων) παρέχει την πρόσβαση σε ένα μεγάλο δείγμα ατόμων και μπορεί να προσφέρει συγκεκριμένες πληροφορίες. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι διερευνητικές συνεντεύξεις παρείχαν την απαραίτητη πληροφορία ώστε να δημιουργηθεί ένα ερωτηματολόγιο που αφορά στις διαστάσεις της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας σε μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

8.2. Θέματα που αφορούν στις διερευνητικές συνεντεύξεις

8.2.1. Σχετικές θεωρίες

Η συνέντευξη, ως ποιοτική μέθοδος, είναι αποκαλυπτική και παρέχει λεπτομερή πληροφόρηση για τις υπό εξέταση μεταβλητές (Denzin & Lincoln, 2000). Οι Cohen και Manion (1994)

αναφέρονται στη χρήση της συνέντευξης σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους στη διεξαγωγή μιας έρευνας. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως το κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν σχέση με τα αντικείμενα της έρευνας, όπως επίσης για να ελεγχθούν υποθέσεις ή να υποδειχθούν νέες. Ο Kerlinger (1970) προτείνει ότι η συνέντευξη θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να εμβαθύνει στα κίνητρα των ατόμων που απαντούν και στους λόγους για τους οποίους απαντούν με αυτόν τον τρόπο ή για να στηρίξει απρόσμενα αποτελέσματα ή για να καταστήσει έγκυρες άλλες μεθόδους έρευνας.

Σύμφωνα με τον Woods (1991) οι συνεντεύξεις είναι ο μόνος τρόπος για να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων. Μέσω των συνεντεύξεων ο ερευνητής μπορεί να «προκαλέσει» τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των πληροφοριών (Denzin & Lincoln, 2000). Ο Mishler (1996) υποστηρίζει ότι η συνέντευξη αποτελεί ουσιαστικά ένα «διάλογο» μεταξύ συνομιλητών, ο οποίος εξαρτάται από τους τρόπους με τους οποίους ο συνεντευκτής και ο ερωτώμενος πλαισιώνουν νοηματικά και οικοδομούν από κοινού το νόημα των ερωτήσεων και των απαντήσεων. Σύμφωνα με τον Mialaret (1997) πρόκειται για τη μέθοδο που έχει ως σκοπό να σχηματίσει ένα «νοητικό περιεχόμενο», να αποκαλύψει πτυχές της προσωπικότητας και να αναγνωρίσει συμπεριφορές. Βασικό εργαλείο της είναι η συνομιλία που λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ή παραπάνω προσώπων (Denzin & Lincoln, 2000; Creswell, 2008). Ο Tuckman όρισε τις συνεντεύξεις ως δυνατότητα «εισόδου» σε ό,τι διαδραματίζεται στο νου του υποκειμένου και αφορά στις αξίες και στις προτιμήσεις του, στις απόψεις και στις αντιλήψεις του (Tuckman, 1972).

8.2.2. Μεθοδολογικά θέματα που σχετίζονται με τις διερευνητικές συνεντεύξεις.

Στην παρούσα έρευνα σχεδιάστηκαν και διενεργήθηκαν ημι-δομημένες διερευνητικές συνεντεύξεις προκειμένου να κατανοηθούν τα τρία συστατικά στοιχεία της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, με αναφορά στην περίπτωση του χαμηλού βαθμού σε ένα διαγώνισμα. Ο χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα αποτελεί έναν από τους πιο κοινούς στρεσογόνους παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον (Compas, 2001). Η ημι-δομημένη συνέντευξη δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να περιγράψουν σε βάθος αυτό που βιώνουν και νιώθουν (Cohen & Manion, 1994; Denzin & Lincoln, 2000) καθώς υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός ευελιξίας τόσο του ερευνητή, όσο και των υποκειμένων της έρευνας (Κυριαζή, 2001; Fischer, 2005). Ενώ το περιεχόμενο, η σειρά και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του ερευνητή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος θέλει, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας ελεύθερα τις απόψεις του

(Cohen & Manion, 1994; Creswell, 2003). Επιπλέον, οι ημι-δομημένες διερευνητικές συνεντεύξεις παρέχουν τη δυνατότητα τροποποίησης της αρχικής προσέγγισης της έρευνας από τον ερευνητή καθώς είναι πιθανό να οδηγηθεί εκ νέου από τις απαντήσεις που δίδονται σε μια νέα οπτική (Robson, 2007) και να συμβάλλει με διερευνητικό τρόπο στην αναγνώριση των μεταβλητών της έρευνας και των σχέσεων μεταξύ τους (Fischer, 2005).

8.3. Οι διερευνητικές συνεντεύξεις στην παρούσα έρευνα.

Ο κύριος σκοπός των συνεντεύξεων στην παρούσα έρευνα ήταν να διευρύνουν την κατανόηση της έννοιας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και των συστατικών στοιχείων που την αποτελούν σε μαθητές και μαθήτριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου και να προτείνουν το περιεχόμενο των ερωτήσεων που θα αποτελέσουν ένα νέο ερωτηματολόγιο. Αναδρομικά αναμένεται οι συνεντεύξεις να δια φωτίσουν και να υποστηρίξουν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στη συνέντευξη ήταν ανοικτού τύπου. Οι ανοικτές ερωτήσεις επιτρέπουν στο άτομο που παίρνει τη συνέντευξη να διερευνήσει επισταμένως το υπό εξέταση αντικείμενο και να κατανοήσει σε βάθος την εμπειρία του υποκειμένου (Denzin & Lincoln, 2000). Σε περίπτωση που το θέμα της συνέντευξης είναι ευαίσθητο και πολύ προσωπικό, οι ανοικτές ερωτήσεις ενθαρρύνουν τη συνεργασία και συνεισφέρουν στη δημιουργία μιας αρμονικής σχέσης μεταξύ ερωτώμενου και συνεντευκτή. Οι ανοικτές ερωτήσεις επίσης συνεισφέρουν θετικά αναφορικά με αναπάντεχες και απρόβλεπτες απαντήσεις, οι οποίες ενισχύουν περαιτέρω τις υποθέσεις της έρευνας όπως επίσης υποδεικνύουν σχέσεις ή υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί. Δεδομένου ότι η ποιοτική έρευνα συνήθως δεν αποσκοπεί στον έλεγχο μιας θεωρίας αλλά στην ανάδειξη της θεωρίας από τα δεδομένα, το ανοικτό, «μη τυποποιημένο» σχήμα της συνέντευξης είναι το πιο κατάλληλο, εφόσον δεν υπάρχουν συγκεκριμένες εμπειρικές υποθέσεις που προσδιορίζουν το περιεχόμενο των ερωτήσεων (Κυριαζή, 2001).

8.4. Θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των συνεντεύξεων

Αξιοπιστία: Το θέμα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της ποιοτικής έρευνας αφορά κυρίως στον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές από τον ερευνητή οι διάφορες κατηγορίες (Morse, Barrett, Mayan, Olson, & Spiers, 2002). Οι Krippendorff (1980) και ο Weber (1990), εστιάζονται

στη σταθερότητα και στη δυνατότητα αναπαραγωγής της όλης διαδικασίας. Η σταθερότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα και τα περιεχόμενα της ταξινόμησης των δεδομένων είναι σταθερά για μεγάλο χρονικό διάστημα και δεν αφορά στη συγκεκριμένη έρευνα. Η δυνατότητα αναπαραγωγής σχετίζεται με την αξιοπιστία της κατηγοριοποίησης της πληροφορίας (Golafshami, 2003). Αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο η κατηγοριοποίηση δίδει τα ίδια αποτελέσματα, όταν οι ίδιες συνεντεύξεις κωδικοποιούνται από έναν ή περισσότερα υποκείμενα. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις διαβάστηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν και από έναν δεύτερο ερευνητή. Η σύγκριση των δυο κατηγοριοποιήσεων επιβεβαίωσε την αρχική.

Εγκυρότητα: Σε μια ποιοτική έρευνα θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η εγκυρότητα υποστηρίζει την αξιοπιστία. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα μιας έρευνας αυξάνονται όταν καθορίζονται και προσδιορίζονται ξεκάθαρα οι κατηγορίες των συνεντεύξεων (Denzin & Lincoln, 2000; Fischer, 2005). Η εγκυρότητα της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίζεται από ένα πλήθος παραγόντων:

1. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα. Η συμμετοχή σε εθελοντική βάση αναμένεται να εξαλείψει διάφορα προβλήματα που είναι δυνατόν να προκύψουν από περιπτώσεις άμυνας των μαθητών/τριων καθώς το θέμα της έρευνας αφορούσε μια προσωπική εμπειρία που συχνά αποτελεί πηγή στρες για τους μαθητές.
2. Η κάθε συνέντευξη διεξαγόταν με τη μορφή διαλόγου (Marton, 1994) με σκοπό ο ερωτώμενος να βοηθά τον ερευνητή να αντιληφθεί όλες τις πληροφορίες που αυτός παρέχει. Η ακρίβεια της παρουσίασης των πληροφοριών που παρέχονται από το μαθητή/τρια διαφαίνεται μέσα από τον τρόπο με τον οποίο απαντούσε. Όταν οι απαντήσεις αυτές δεν είναι τόσο ξεκάθαρες τότε συζητούνται περαιτέρω. Δίδεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να συζητήσει και να εξηγήσει με μεγαλύτερη ακρίβεια την εμπειρία και τη σκέψη του στον ερευνητή (Francis, 1993). Ο ερευνητής μπορεί να καθορίσει νέες συναντήσεις με τους ερωτώμενους, μετά την κύρια συνέντευξη, ώστε να ελέγξει την αξιοπιστία της κατηγοριοποίησης των πληροφοριών που προήλθαν από τη συνέντευξη. Σε αυτή την περίπτωση συγκεκριμένες απόψεις και δηλώσεις που αφορούν αμφιλεγόμενα σημεία και αντιφάσεις, παρουσιάζονται στους συμμετέχοντες, ώστε να διευκρινιστούν. Αυτή η διαδικασία μερικές φορές παρουσιάζει νέες πληροφορίες και υπαγορεύει επανακαθορισμό της πρωταρχικής κατηγοριοποίησης (Gilgun, 2010).

3. Στις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια να αποφευχθεί αυτό που οι Strauss και Corbin (1996) αποκαλούν «κυματισμό της κόκκινης σημαίας», δηλαδή την επιρροή που μπορεί να έχουν οι προκαταλήψεις, απόψεις και υποθέσεις του ερευνητή στην προσέγγιση του λόγου των υποκειμένων της έρευνας.

Παρόλο που το πρόβλημα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των συνεντεύξεων έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές (Kerlinger, 1970; Weber, 1990; Strauss & Corbin, 1996; Morse et al., 2003; Fischer, 2005), ο Kitwood (1977) συζητά τη συνέντευξη ως διαπροσωπική σχέση στο πλαίσιο της οποίας η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι εγγενώς συνυφασμένα τη στιγμή «συνάντησης» δυο ατόμων: «κάθε διαπροσωπική κατάσταση μπορεί να θεωρηθεί έγκυρη, όπως ακριβώς υφίσταται, είτε προσαρμόζεται σε προσδοκίες είτε όχι, είτε συμπεριλαμβάνει υψηλό επίπεδο επικοινωνίας είτε όχι και οι συμμετέχοντες διαφαίνονται χαρούμενοι ή θλιμμένοι». Επίσης αναφέρει ότι «αν ο συνεντευκτής κάνει καλά τη δουλειά του (δημιουργεί μια καλή σχέση, κάνει ερωτήσεις με αποδεκτό τρόπο κτλ.) και αν ο ερωτώμενος είναι ειλικρινής και έχει το κατάλληλο κίνητρο για να συμμετάσχει στη διαδικασία, είναι δυνατό να αποκτηθούν ακριβή στοιχεία. Θεωρεί με αυτόν τον τρόπο λοιπόν τη συνέντευξη ως μια συνάντηση που μοιράζεται πολλά από τα χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής, κάτι που συμερίζεται και ο Cicourel (1964) (σε αναφορά των Cohen και Manion, 1994).

Σύμφωνα λοιπόν με τις παραπάνω απόψεις και λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες και τα στοιχεία εκείνα που διασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των συνεντεύξεων, διενεργήθηκαν ημι-δομημένες διερευνητικές συνεντεύξεις σε μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στην Ε' και Στ' τάξη δημοτικών σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο βιώνουν ένα συγκεκριμένο στρεσογόνο γεγονός (χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα) στο χώρο του σχολείου καθώς και στον τρόπο με τον οποίο το αντιμετωπίζουν. Μέσα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων αναζητήθηκαν οι επιμέρους διαστάσεις των συστατικών στοιχείων της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας (δέσμευση, έλεγχος και πρόκληση), οι οποίες σχετίζονται με την καλύτερη αντιμετώπιση της στρεσογόνου κατάστασης,

8.5. Συλλογή ερευνητικών δεδομένων

Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων μέσω της συνέντευξης αποτελεί το πρώτο στάδιο της έρευνας. Αφού ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις, συγκεντρώθηκαν τα ηχογραφημένα αρχεία και έγινε η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή τους. Η ανάλυση των δεδομένων ξεκίνησε με πολλαπλές αναγνώσεις από τον ερευνητή των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, προκειμένου να κατακτήσει μια ολιστική κατανόηση του περιεχομένου της κάθε συνέντευξης. Δύο άτομα κωδικοποίησαν τις πληροφορίες που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε προτείνεται από τους Cooper και McIntyre (1993): Αναγνώστηκε ένα τυχαίο δείγμα από τις ηχογραφημένες συνεντεύξεις, αναγνωρίστηκαν σημεία ομοιότητας και διαφορών μεταξύ αυτού του δείγματος σε σχέση με τους σκοπούς της έρευνας και τέθηκαν κάποια «θεωρητικά - νοηματικά πλαίσια». Αυτά τα «θεωρητικά - νοηματικά πλαίσια» αξιολογήθηκαν εκ νέου σε ένα νέο δείγμα ηχογραφημένων συνεντεύξεων. Επίσης, τα νέα «θεωρητικά - νοηματικά πλαίσια» που προέκυψαν από το νέο δείγμα των ηχογραφημένων συνεντεύξεων, ελέγχθηκαν ξανά, σε σχέση με τις προηγούμενες συνεντεύξεις. Στο τέλος, όλα τα «θεωρητικά - νοηματικά πλαίσια» που προέκυψαν από τις ηχογραφημένες συνεντεύξεις συσχετίστηκαν μεταξύ τους. Η παραπάνω διαδικασία επαναλήφθηκε μέχρι την εξάντληση όλων των δεδομένων και μέχρι όλα τα «θεωρητικά πλαίσια» να ελεγχθούν μεταξύ τους.

Οι έννοιες-κωδικοί που χρησιμοποιήθηκαν είχαν μια συγκεκριμένη διάταξη, ώστε να μπορεί ο ερευνητής να βρίσκει, να συγκεντρώνει και να ομαδοποιεί με περισσότερη ευκολία. Χρησιμοποιήθηκε και ένα δεύτερο επίπεδο κωδικοποίησης (Miles & Huberman, 1994; Denzin & Lincoln, 2000), στο οποίο κατηγοριοποιήθηκαν προτάσεις σύμφωνα με τα θεματικά τους νοήματα. Σύμφωνα με τον Silverman (2000), η ανάλυση περιεχομένου μιας συνέντευξης δεν πρέπει να σταματά στη δημιουργία ενός καταλόγου στοιχείων πάνω στις απόψεις και στάσεις αυτών που δίνουν τη συνέντευξη. Τα στοιχεία που προκύπτουν πρέπει να συνδυαστούν μεταξύ τους για να δώσουν στο τέλος «κάτι ζωντανό και αυθεντικό» που αντιστοιχεί στη ζωντανή επικοινωνία του ερευνητή και του υποκειμένου της έρευνας.

Ονόματα δόθηκαν στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν, τα οποία προέκυψαν σύμφωνα με τις πληροφορίες που δόθηκαν από τα ερωτώμενα άτομα. Για την όλη κατηγοριοποίηση ελήφθησαν υπόψη η θεωρία της ανθεκτικότητας και της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισης της εμπειρίας που αφορά τόσο στο σχολικό, όσο και στο ευρύτερο οικογενειακό πλαίσιο.

Η ανάλυση και η κωδικοποίηση των πληροφοριών από τις συνεντεύξεις έγινε ως εξής:

1. Οι πληροφορίες που προέκυψαν από κάθε συνέντευξη καταγράφηκαν σε μορφή περίληψης σε ξεχωριστό αρχείο η κάθε μία.
2. Έγινε μια πρώτη κωδικοποίηση, σύμφωνα με τα βασικά σημεία της συνέντευξης, ώστε να υπενθυμίζει στον ερευνητή τα στοιχεία της κάθε συνέντευξης. Τα ονόματα των κατηγοριών δόθηκαν στο τέλος της κατηγοριοποίησης και η προσαρμογή του τίτλου των κατηγοριών συνεχίστηκε σε όλη τη διαδικασία καθώς νέες πληροφορίες προέκυπταν από την ανάλυση των συνεντεύξεων, οι οποίες στη συνέχεια καθόριζαν νέα «θεωρητικά πλαίσια» που περιέγραφαν και ολοκλήρωναν καλύτερα τα προηγούμενα. Οι τίτλοι των κατηγοριών ήταν σύντομοι για πρακτικούς λόγους. Δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τις πληροφορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα.
3. Η διαδικασία της ανάλυσης και της κωδικοποίησης των πληροφοριών άρχισε με ένα μικρό δείγμα συνεντεύξεων και εμπλουτίστηκε σταδιακά με μεγαλύτερο δείγμα.
4. Η ανάλυση εστιάστηκε στις πληροφορίες που έδωσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες και σκοπός της ήταν να αναζητήσει όλες τις πτυχές των πληροφοριών που αναφέρονταν από τους ερωτώμενους. Η απόφαση για την κατηγοριοποίηση των δεδομένων ήταν δύσκολη και απαιτούσε χρόνο. Παρόλα αυτά, καθώς ο ερευνητής εξοικειώθηκε με την κωδικοποίηση και την ανάλυση της πληροφορίας, η όλη διαδικασία έγινε ευκολότερη.
5. Μια σειρά υποκατηγοριών δημιουργήθηκε σε κάποιες περιπτώσεις ώστε να οργανωθούν και να περιγραφούν καλύτερα τα δεδομένα.

8.6. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις της διερευνητικής μελέτης

Προκειμένου να ελεγχθεί η καταλληλότητα των ερωτήσεων και η δυνατότητα των μαθητών/τριων να απαντήσουν με αναφορά στη συγκεκριμένη εμπειρία, διεξήχθησαν τέσσερις πιλοτικές συνεντεύξεις.

Συγκεκριμένα οι στόχοι των πιλοτικών συνεντεύξεων ήταν:

- Να ελεγχθεί αν οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές από τους μαθητές/τριες.
- Να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων.
- Να επιβεβαιωθεί αν η σειρά των ερωτήσεων ήταν η κατάλληλη να δώσει πληροφορίες σύμφωνα με την εμπειρία των μαθητών/τριων και να διευκολύνει τη ροή των πληροφοριών από τους συμμετέχοντες.
- Να προκύψουν καινούριες πληροφορίες που αφορούσαν στις διαστάσεις της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» (δέσμευση, έλεγχος και πρόκληση).
- Να δημιουργηθούν νέες ερωτήσεις ή να τροποποιηθούν οι υπάρχουσες, αν αυτό είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τις νέες πληροφορίες από τους συμμετέχοντες.
- Να δοθεί η ευκαιρία στον ερευνητή να αποκτήσει εμπειρία συζήτησης και κατανόησης της εμπειρίας των παιδιών σχετικά με την αποτυχία σε ένα διαγώνισμα στο σχολείο.

8.6.1. Διαδικασία συνεντεύξεων της διερευνητικής μελέτης

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων της διερευνητικής μελέτης δημιουργήθηκαν με σκοπό να αναζητήσουν και να διευκρινίσουν συγκεκριμένα θέματα που αφορούσαν στην έρευνα. Ο ερευνητής επέτρεπε στους συμμετέχοντες να επεξεργάζονται τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια 15-20 λεπτά περίπου. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών/τριων και μετά την ενημέρωση και των γονέων τους. Ο ερευνητής έδινε διευκρινίσεις στο μαθητή/τρια στην περίπτωση που αυτός το ζητούσε. Περίοδοι σιωπής (χωρίς ομιλία) ήταν επιτρεπτές στη διαδικασία των συνεντεύξεων με σκοπό να έχει ο μαθητής ή η μαθήτρια το χρόνο να σκεφτεί και να επεξεργαστεί την ερώτηση που δεχόταν. Δεν υπήρχε όριο χρόνου για την απάντηση των ερωτήσεων καθώς ο σκοπός της διερευνητικής μελέτης ήταν να συλλεγούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες. Ο ερευνητής ξεκίνησε στην αρχή με γενικές και περιγραφικές ερωτήσεις για το θέμα και στη συνέχεια προχώρησε σε πιο ειδικά θέματα.

Κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της vignette προκειμένου να διευκολυνθούν οι μαθητές/τριες να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης εμπειρίας. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται ευρέως σε μελέτες με μαθητικό πληθυσμό προκειμένου να απαντήσουν σε ένα σύνολο ερωτήσεων σχετικά με ένα συγκεκριμένο γεγονός (Altshuler & Ruble, 1989; Altshuler, Generro, Ruble & Bornstein, 1995; Johnson, 2000; Parker, Hubbard, Ramsden et al., 2000). Πρόκειται για μια σύντομη ιστορία-σενάριο για ένα υποθετικό χαρακτήρα που βιώνει μια συγκεκριμένη κατάσταση, η οποία παρουσιάζεται στους μαθητές/τριες και στη συνέχεια οι ίδιοι καλούνται να περιγράψουν τα συναισθήματα ή τις πιθανές αντιδράσεις του ήρωα της ιστορίας, σε σχέση με την κατάσταση που βιώνει (Finch, 1987). Αποτελεί μια μέθοδο η οποία μπορεί να αποσπάσει πληροφορίες, απόψεις, πιστεύω και στάσεις των ατόμων, βασισμένα στις απαντήσεις ή στα σχόλιά τους, σύμφωνα με το σενάριο της ιστορίας (Hughes, 1998).

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ο ερευνητής αρχικά διάβαζε στο μαθητή/τρια μια σύντομη ιστορία για ένα μαθητή/τρια της ηλικίας του που είχε χαμηλό βαθμό σε ένα διαγώνισμα στο σχολείο. Στη συνέχεια έδινε την ευκαιρία στον ερωτώμενο/η να διαβάσει και πάλι την ιστορία. Σκοπός της διπλής αυτής ανάγνωσης ήταν να εστιάσουν τα παιδιά περισσότερο στις σχέσεις που προκύπτουν (Siegler, 2006) μέσα από το υποθετικό σενάριο που τους τέθηκε. Με αυτόν τον τρόπο τους δόθηκε η δυνατότητα να κατανοήσουν περισσότερο το σενάριο της ιστορίας καθώς και ο απαραίτητος χρόνος ώστε να ενεργοποιήσουν σχετικές πληροφορίες από τα προσωπικά τους βιώματα και να δημιουργήσουν μια οργάνωση σκέψης γι' αυτά (Siegler, 2006).

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε ώστε να υπάρξει πλήρης κατανόηση του κειμένου της vignette/ιστορίας από τους μαθητές/τριες, το οποίο πληρούσε τα τέσσερα συστατικά στοιχεία που προϋποθέτουν την επαρκή κατανόηση ενός κειμένου: πρόσβαση στο λεξιλόγιο (οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εύκολες στην αναγνώρισή τους από τα παιδιά), συναρμολόγηση της πρότασης (οι συσχετισμοί των λέξεων σχηματίζουν ενότητες με νόημα), ενοποίηση της πρότασης (συνδυασμός επιμέρους προτάσεων σε ευρύτερες νοηματικές ενότητες) και μοντελοποίηση του κειμένου (τα παιδιά βγάζουν συμπεράσματα και συσχετίζουν αυτά που διαβάζουν με αυτά που ήδη ξέρουν) (Siegler, 2006).

Προτού λοιπόν ξεκινήσει η διαδικασία της συνέντευξης ο ερευνητής διάβασε στους μαθητές/τριες την παρακάτω vignette/ιστορία, την οποία διάβασαν στη συνέχεια και οι ίδιοι:

«Ο Γιάννης/Ελένη ένας μαθητής/τρια της Ε΄τάξης του δημοτικού είναι στο σπίτι του/της το απόγευμα και προετοιμάζει τα μαθήματά του/της για την επόμενη ημέρα στο σχολείο...Ωχ!! λέει...Πάλι έχω να διαβάσω πολλά μαθήματα και κάποια από αυτά είναι πολύ δύσκολα... Δεν μπορώ καθόλου και αύριο η δασκάλα θα μας βάλει διαγώνισμα...Ο Γιάννης/Ελένη προσπαθεί να διαβάσει τα μαθήματά του/της, αλλά δυσκολεύεται να καταλάβει κάποια από αυτά... Δεν πειράζει, σκέφτεται, θα ξεκουραστώ λιγάκι και...βλέπουμε. Το επόμενο πρωινό που πάει προς το σχολείο σκέφτεται για το διαγώνισμα που πρόκειται να γράψει ... Τι θα πουν οι δικοί μου αν θα πάρω κακό βαθμό;.....Μπαίνει στην τάξη, κάθεται στο θρανίο του και οι σκέψεις του/της γίνονται όλο και πιο έντονες. Τελικά, η δασκάλα τους βάζει να γράψουν το διαγώνισμα και, παρόλο που δεν ήταν πολύ δύσκολο, έκανε και πάλι τα λαθάκια του/της και ο βαθμός που πήρε δεν ήταν αυτός που θα ήθελε να πάρει...».

Στη συνέχεια ξεκίνησε η διαδικασία των ερωτήσεων που σχετίζονταν με την ιστορία που διάβασαν οι μαθητές/τριες. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν κατά τη διάρκεια των πιλοτικών συνεντεύξεων βρίσκονται στο παράρτημα Β.

8.6.2. Αποτελέσματα των πιλοτικών συνεντεύξεων

Οι πιλοτικές συνεντεύξεις κατέδειξαν την καταλληλότητα του τρόπου διενέργειας της συνέντευξης και την καταλληλότητα της χρήσης της «βινιέτας» προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να σκεφτούν με αναφορά σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Ωστόσο, κάποιες αλλαγές ήταν αναγκαίες τόσο όσον αφορά στη διατύπωση των ερωτήσεων, όσο και στην αναγκαιότητα δημιουργίας νέων ερωτήσεων, που θα βοηθούσαν τους μαθητές να σκεφτούν σε βάθος και να παρουσιάσουν τις σκέψεις τους πιο αναλυτικά, ώστε ο ερευνητής να αποσπάσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες (Christensen & James, 2000; Wilson & Porell, 2001)

Συγκεκριμένα, κατά τη διεξαγωγή των πιλοτικών συνεντεύξεων παρατηρήσαμε ότι οι απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών στις αρχικές συνεντεύξεις ήταν, όπως αναμενόταν, στην πλειοψηφία τους περιγραφικές και σύντομες. Διαπιστώθηκε επίσης αδυναμία των μαθητών να αναφερθούν με λεπτομέρεια σε πιθανές αντιδράσεις στην εμπειρία καθώς και σε πιθανούς

τρόπους αντιμετώπισής της. Έτσι κρίθηκε αναγκαία η χρήση βοηθητικών και συμπληρωματικών ερωτήσεων. Οι νέες ερωτήσεις που δημιουργήθηκαν είχαν σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να εκφράσουν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τις σκέψεις τους, βοηθώντας τους να συμμετάσχουν σε μια συζήτηση με τον ερευνητή στο πλαίσιο της συνέντευξης (Wilson & Porell, 2001).

Συμπεραίνοντας, η πιλοτική μελέτη έδειξε ότι κάποιες ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι περισσότερο εστιασμένες και να προτρέπουν τους συμμετέχοντες να εκφράζουν σε βάθος και πιο αναλυτικά τη γνώμη τους και να περιγράφουν την εμπειρία τους. Καμία από τις ήδη υπάρχουσες ερωτήσεις δεν κρίθηκε ακατάλληλη. Η πιλοτική έρευνα συνέβαλε στη βελτίωσή τους προτείνοντας τρόπους ώστε αυτές να είναι πιο εστιασμένες, κατάλληλες και κατανοητές για το υπό εξέταση δείγμα της έρευνας. Παρείχε επιπλέον τη δυνατότητα στον ερευνητή να αναπτύξει νέες ιδέες και να δημιουργήσει νέες ερωτήσεις, που, αξιολογώντας διαφορετικές παραμέτρους της υπό διερεύνησης θεματικής, θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν περισσότερες πληροφορίες για τις αντιλήψεις των μαθητών/τριων για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν καθημερινές καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον. Η διατύπωση των ερωτήσεων παρέμεινε η ίδια καθώς δεν υπήρξαν δυσκολίες στην κατανόησή τους.

8.7. Κυρίως έρευνα – διερευνητικές συνεντεύξεις

Οι στόχοι των συνεντεύξεων ήταν οι ακόλουθοι:

- Να αναπτυχθούν ιδέες για το υπό εξέταση θέμα της έρευνας.
- Να γίνει περισσότερο κατανοητή στον ερευνητή η σχέση ή οι σχέσεις μεταξύ των συστατικών στοιχείων της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» και ο βαθμός στον οποίο τα χαρακτηριστικά αυτά καθοδηγούν και καθορίζουν συγκεκριμένες πράξεις και ενέργειες των μαθητών/τριων που αφορούν στη σχολική επίτευξη.
- Να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν την εμπειρία της αποτυχίας στο σχολικό περιβάλλον.

8.7.1. Το δείγμα των μαθητών/τριων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις

Συνολικά 21 μαθητές και μαθήτριες (δέκα αγόρια και έντεκα κορίτσια) συμμετείχαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων, που φοιτούσαν στην Ε΄ και Στ΄ τάξη δημόσιων δημοτικών σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων. Όλοι τους συμμετείχαν εθελοντικά. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα από τον Ιανουάριο του 2009 έως και τον Ιούνιο του 2009, με τη συμφωνία των γονέων του κάθε παιδιού (βλέπε παράρτημα Α). Κύριο μέλημα του ερευνητή ήταν η χρήση ενός χώρου προστατευόμενου από διάφορες παρενοχλήσεις και ενός χώρου όπου ο μαθητής και η μαθήτρια θα ένοιωθαν άνετα και οικεία. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 25-30 λεπτά και ο συνολικός χρόνος των συνεντεύξεων που καταγράφηκε ήταν 9 ώρες και 24 λεπτά. Οι συνεντεύξεις έγιναν με τη χρήση μαγνητοφώνου τύπου Olympus, W-10, Digital Voice Recorder.

8.7.2. Διαδικασία συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις ήταν ημι-δομημένες, όπως και στην πιλοτική έρευνα. Αρχικά ο ερευνητής προσπάθησε να δημιουργήσει μια καλή και αρμονική σχέση με τον ερωτώμενο ώστε ο κάθε μαθητής και μαθήτρια να μπορεί να νοιώσει άνετα, καθώς οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ζητείται από τα παιδιά να ανασύρουν πληροφορίες επηρεάζουν πολύ το τι θυμούνται (Siegler, 2006). Επίσης έδωσε και κάποιες πληροφορίες για τους στόχους της έρευνας. Η συνέντευξη βασίστηκε σε ένα σχεδιασμένο πλάνο αλλά σε κάποιες περιπτώσεις η σειρά των ερωτήσεων τροποποιούνταν ανάλογα με το αν είχε κάτι προαναφερθεί ή αν ο ερωτώμενος ήθελε να μιλήσει με λεπτομέρεια εκείνη τη στιγμή για τη συγκεκριμένη εμπειρία. Όταν προέκυπτε μια πληροφορία για την οποία μιλούσε με λεπτομέρεια και φαινόταν να είναι σημαντική σε σχέση με το σενάριο που είχε παρουσιαστεί, τίθενταν περαιτέρω ερωτήσεις προκειμένου ο ερευνητής να κατανοήσει σε βάθος την εμπειρία που του παρουσίαζε ο ερωτώμενος. Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου. Προσοχή δόθηκε στην κατάλληλη διατύπωση των ερωτήσεων με σκοπό να διασφαλιστεί η κατανόησή τους εκ μέρους των μαθητών/τριων κατά περίπτωση. Επίσης, ο τρόπος που οι ερωτήσεις τέθηκαν, όσον αφορά στο περιεχόμενό τους, άλλαζε μερικές φορές και εξαρτώνταν από τις προηγούμενες πληροφορίες που έδινε ο μαθητής ή η μαθήτρια ώστε να υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ τους. Μερικές φορές και σε μεμονωμένα άτομα κάποιες ερωτήσεις δε χρησιμοποιήθηκαν καθώς κρίθηκε ότι ο ερωτώμενος είχε απαντήσει σε αυτές στο πλαίσιο κάποιας άλλης απάντησης. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν έπειτα από την άδεια των συμμετεχόντων και την

ενημέρωση των γονέων τους. Εφόσον κάποιοι μαθητές/τριες ήταν πιθανό να μην αισθάνονται άνετα στην παρουσία μαγνητοφώνου, ο ερευνητής δικαιολόγησε τη χρήση του εξηγώντας τη σημασία της ακριβούς καταγραφής των πληροφοριών που έδιναν. Η διάρκεια της συνέντευξης για κάθε μαθητή/τρια ήταν περίπου 25-30 λεπτά. Δεν τέθηκαν χρονικά όρια από τον ερευνητή. Ο ερευνητής επέτρεπε περιόδους σιωπής ώστε να δώσει το χρόνο στο μαθητή/τρια που συμμετείχε στη συνέντευξη να σκεφτεί για την απάντηση, ή να ανακαλέσει στο νου του/της προηγούμενες εμπειρίες σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Ο μαθητής/τρια που συμμετείχε στη συνέντευξη είχε την ελευθερία να αναφέρει κάθε πληροφορία την οποία θεωρούσε σημαντική και κατάλληλη. Μερικές φορές αυτό οδηγούσε σε πολύ αναλυτικές περιγραφές κάποιων καταστάσεων που δεν ήταν και τόσο χρήσιμες. Ωστόσο θεωρήθηκε χρήσιμο στο βαθμό που διευκόλυνε τη ροή της συζήτησης.

Ο ερευνητής ενθάρρυνε τους μαθητές/τριες λεκτικά και μη λεκτικά καθώς η ενθάρρυνση τους διευκόλυνε να σκεφτούν σε βάθος σχετικά με το γεγονός. Επίσης, έδινε διευκρινήσεις όπου θεωρούσε ότι ήταν απαραίτητες, επαναλάμβανε τα σχόλια των υποκειμένων και ανέφερε τους συλλογισμούς του σε σχέση με τις απόψεις τους για να διευκολύνει και να ενισχύσει τη συζήτηση. Πρόσθετες εξηγήσεις δόθηκαν όταν κρίθηκε αναγκαίο και πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις τέθηκαν προκειμένου να οδηγήσουν σε πληρέστερη αναφορά και περιγραφή από τους μαθητές/τριες της εμπειρίας.

Κατά τη διαδικασία των διερευνητικών συνεντεύξεων της κυρίως έρευνας οι μαθητές/τριες απάντησαν στις ερωτήσεις του ερευνητή αφού πρώτα διάβασαν το ίδιο σενάριο με το υποθετικό παιδί, το Γιάννη/Ελένη, να αντιμετωπίζει δυσκολίες με τα μαθήματα στο σχολείο και να παίρνει χαμηλό βαθμό σε ένα διαγώνισμα.

Κεφάλαιο 9 - ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Στην ανάλυση των συνεντεύξεων που ακολουθεί παρουσιάζονται οι κατηγορίες οι οποίες δημιουργήθηκαν για την κωδικοποίηση των πληροφοριών που ανέφεραν οι μαθητές και οι μαθήτριες όσον αφορά στην αντιμετώπιση της εμπειρίας αποτυχίας σε ένα διαγώνισμα στο σχολείο. Αυτές παρουσιάζονται σε τρεις ενότητες με βάση τα τρία χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας:

1. Δέσμευση (Commitment)
2. Έλεγχος (Control)
3. Πρόκληση (Challenge)

9.1. ΔΕΣΜΕΥΣΗ (COMMITMENT).

Από τις συνεντεύξεις βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών και των μαθητριών ανέφεραν ότι θα συνέχιζαν την προσπάθειά τους στο μάθημα στο οποίο απέτυχαν με στόχο τόσο τη μάθηση όσο και τη βελτίωση της επίδοσής τους στο σχολικό περιβάλλον. Αναζητούν επίσης συναισθηματική υποστήριξη από κοντινά τους πρόσωπα προκειμένου να ελέγξουν τα δυσάρεστα συναισθήματα που βίωσαν λόγω της αποτυχίας.

Οι υπο-ενότητες που αναδείχθηκαν όσον αφορά στη «δέσμευση» αφορούν:

1. Στη συνεχιζόμενη προσπάθεια των μαθητών με προσανατολισμό στη μάθηση.
2. Στη συνεχιζόμενη προσπάθεια των μαθητών με προσανατολισμό στην επίδοση και
3. Στην αναζήτηση συναισθηματικής υποστήριξης.

9.1.1. Δέσμευση ως προσπάθεια με προσανατολισμό τη μάθηση

Από τις συνεντεύξεις βρέθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που ανέφεραν προσανατολισμό σε στόχους μάθησης επικεντρώθηκαν στις αναφορές τους στη σημαντικότητα της προσπάθειας, τόσο με αναφορά στην πρακτική εφαρμογή όλων όσων μαθαίνουν μακροπρόθεσμα στη ζωή τους, όσο και αναφορικά με τη μελλοντική πρόοδο στο σχολικό περιβάλλον. Ανέφεραν συγκεκριμένες ενέργειες προκειμένου να πραγματοποιήσουν τους στόχους μάθησης, όπως η μη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες προκειμένου να επικεντρωθούν στη μελέτη και η αναζήτηση βοήθειας για γνωστικά θέματα και για δυσκολίες κατανόησης.

1α. Συνέχιση της προσπάθειας με αναφορά στο μέλλον

Έξι από τα αγόρια και δύο από τα κορίτσια ανέφεραν ότι θα πρέπει να συνεχίσουν να προσπαθούν μετά από μια αποτυχία σε ένα διαγώνισμα και ότι θα πρέπει να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια προκειμένου για τη μελλοντική τους πρόοδο στο σχολείο. Υποστήριξαν ότι η καλή γνώση όλων των μαθημάτων θα τους βοηθήσει μεσοπρόθεσμα στις υπόλοιπες τάξεις τόσο του γυμνασίου, όσο και του λυκείου. Δεν υπήρχαν διαφορές στις περιγραφές των δυο φύλων.

Y8 (A): «Πρέπει να αρχίσω να γίνομαι καλός σε όλα τα μαθήματα και στα πιο σημαντικά του σχολείου όπως τα μαθηματικά και η γλώσσα...είναι τα μαθήματα που θα με βοηθήσουν... και στο γυμνάσιο και στο λύκειο, αν δεν ξέρεις μαθηματικά, μπορεί να μην τα καταφέρεις...και αν τα πας καλά στη γλώσσα θα μπορείς να γράφεις καλές εκθέσεις...θα έπρεπε να αρχίζεις να διαβάζεις από το δημοτικό...για να γίνεις καλύτερος και στο γυμνάσιο και στο λύκειο...».

Y19 (A): «Ο Γ. θα πρέπει να συνεχίσει την προσπάθεια και να γίνει ακόμα καλύτερος, για να μπορεί να τα πάει καλύτερα και στις άλλες τάξεις...να μην έχει πολλά προβλήματα, γιατί θα τα θυμάται από τις προηγούμενες τάξεις...και για το γυμνάσιο και το λύκειο...».

Οι μαθητές/τριες εστιάστηκαν στη σημαντικότητα της καλής γνώσης και κατανόησης του περιεχομένου των μαθημάτων για τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου (γυμνάσιο και λύκειο).

Τα περισσότερα αγόρια εστιάστηκαν στην *πρακτική εφαρμογή των γνώσεων συγκεκριμένων μαθημάτων, όπως τα μαθηματικά, μακροπρόθεσμα στη ζωή*. Όλα τα αγόρια ήταν σε θέση να συγκεκριμενοποιήσουν κάποιους τομείς της μελλοντικής τους ζωής στους οποίους οι γνώσεις τους για τα μαθηματικά θα έχουν πρακτική εφαρμογή, ενώ μια μόνο μαθήτρια αναφέρθηκε στη γενικότερη χρησιμότητα του συγκεκριμένου μαθήματος.

Y19 (A) : «Θα συνεχίσουν να τον ενδιαφέρουν τα μαθηματικά, γιατί τα μαθηματικά θα τα βρίσκει σχεδόν κάθε ημέρα στην καθημερινή του ζωή και μπορεί να μην ξέρει να τα υπολογίζει και να τον κλέβουν οι άλλοι...Και εμένα, αν και είναι δύσκολα, με ενδιαφέρουν τα μαθηματικά, γιατί θα τα βρεις στην καθημερινή σου ζωή, γιατί μπορείς να βοηθάς έναν μικρότερο ή ακόμα και τους γονείς σου αν δεν ξέρουν να κάνουν ορισμένες πράξεις...».

Y11 (K) : «...τόρα με το Γιάννη...πολλές δουλειές εξαρτώνται από τα μαθηματικά...και τα μαθηματικά σου χρειάζονται αργότερα...και έπρεπε να το κάνει και αυτό...να διαβάσει πιο πολύ, να ασχοληθεί περισσότερο...».

Σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών και της μαθήτριας επρόκειτο για ένα μάθημα που θα τους βοηθήσει στην υπόλοιπη ζωή τους. Ανέφεραν ότι τα μαθηματικά αφορούν στον ευρύτερο κόσμο γύρω τους και στην καθημερινή τους ζωή.

1β. Υιοθέτηση ενεργειών που συμβάλλουν στη μάθηση

Εννέα αγόρια και επτά κορίτσια ανέφεραν ότι θα πρέπει να μελετήσουν περισσότερο ώστε να κατακτήσουν τη γνώση που η αποτυχία στο διαγώνισμα έδειξε ότι δεν κατέχουν, προτείνοντας και περιγράφοντας σειρά συγκεκριμένων ενεργειών, οι οποίες θα τους βοηθήσουν σε αυτήν την προσπάθεια. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέφεραν κοινές ενέργειες, όπως οργάνωση της μελέτης και συστηματικό διάβασμα, περισσότερη προσοχή κατά την παράδοση του μαθήματος, αναζήτηση διάφορων πληροφοριακών πηγών (βιβλία, εγκυκλοπαίδειες) και διατήρηση της αισιοδοξίας τους ότι θα τα καταφέρουν.

Υ19 (Α): «Ο Γ. θα πρέπει να το συζητήσει, να συνεχίσει την προσπάθεια, να προσέχει και να κάνει διάφορα πράγματα για να γίνει καλύτερος από ότι ήταν...να διαβάζει περισσότερο, να παίρνει πληροφορίες από άλλα βιβλία, να βλέπει διάφορα ντοκυμαντέρ που να έχουν σχέση με το μάθημα...και αυτά...να πάρει περισσότερες πληροφορίες από αυτές που του δίνει ο κύριος...και να ρωτάει περισσότερα από αυτά που δεν έχουν κάνει στο σχολείο και από άλλα μαθήματα...Θα πρέπει να δώσει περισσότερη σημασία, να παίρνει πληροφορίες από τον υπολογιστή, από βιβλία, από εγκυκλοπαίδειες, να ζητάει βοήθεια από τους άλλους, να προχωράει τα μαθήματα και να βλέπει και να ξαναδιαβάσει...αυτά...».

Υ11 (Κ): «Θα πρέπει να κάτσει να διαβάσει πιο πολύ...αντί να διαβάζει μια ώρα για το μάθημα... να διαβάζει μια ή και δυο ώρες... να διαβάζει τακτικά και κάθε ημέρα και το σαββατοκύριακο να κάνει επαναλήψεις...Θα πρέπει να προσέχει περισσότερο στο σχολείο...να ασχολείται περισσότερο για να τα καταλάβει ίσως καλύτερα...αν δεν καταλαβαίνει να κάτσει να ξαναδιαβάσει για την άλλη ημέρα...και έτσι θα γίνει πιο καλός μαθητής».

Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένες ενέργειες προκειμένου να πετύχουν μελλοντική βελτίωση της απόδοσης και της επίδοσής τους. Κάποιοι μαθητές και μαθήτριες εστίαστηκαν στη σημασία της *μη συμμετοχής τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες* στον ελεύθερό τους χρόνο (π.χ. παιχνίδι με φίλους) προκειμένου να αξιοποιήσουν το χρόνο αυτό μελετώντας περισσότερο ώστε να βελτιωθούν. Περισσότερα κορίτσια (8 κορίτσια) παρά αγόρια (3 αγόρια) ανέφεραν ότι θα ήταν προτιμότερο να μην ασχοληθούν με διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες.

Υ10 (Α): «Θα ήθελε πάρα πολύ να παίζει με τους φίλους του, θα τους έλεγε, αλλά αφού ήταν να προσπαθήσει για να γίνει ένας καλός μαθητής, θα πήγαινε στο σπίτι και αφού πρώτα θα έβλεπε μαζί με τους γονείς του, θα διάβαζε και αν μετά είχε χρόνο, τότε θα πήγαινε... θα έλεγε από μέσα του ότι είναι πιο σημαντικό να συνεχίσει το διάβασμα για να γίνει καλός μαθητής και όταν θα γίνει καλός τότε θα πάει να παίζει...»

Υ19 (Α): «Αν του έλεγαν οι συμμαθητές του να πάει να παίξει σε ένα γήπεδο εκεί κοντά στο σχολείο, εγώ πιστεύω ότι δε θα έπρεπε να πάει να παίξει γιατί αφού πήρε τον χαμηλό βαθμό, θα πήγαινε στο σπίτι του για να τον μεγαλώσει το βαθμό, να πάρει περισσότερες πληροφορίες από αυτές που δίνει ο κύριος, να ρωτάει και να ρωτάει και περισσότερα από αυτά που δεν έχουν κάνει στο σχολείο και από άλλα μαθήματα...και εγώ αν ήμουν στη θέση του δε θα έπαιζα.... θα πήγαινα στο σπίτι μου, θα έκανα τα μαθήματά μου...»

Οι μαθητές/τριες έθεσαν ως προτεραιότητα τη μελέτη του μαθήματος, παρά τις εξωσχολικές δραστηριότητες προκειμένου να το κατανοήσουν καλύτερα.

Επίσης, πολλοί από τους μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στην *αναζήτηση βοήθειας* ως παράγοντα που συμβάλλει στη μάθηση. Η αναζήτηση βοήθειας αφορούσε στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες κατανόησης. Ανέφεραν ότι θα απευθυνόταν στους γονείς τους, στο δάσκαλό τους ή και σε φίλους τους προκειμένου να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν σημεία τα οποία αναδείχθηκαν ως μέρος της ύλης που θεωρούσαν ότι δεν είχαν κατανοήσει επαρκώς.

Y8 (A): «Από την επόμενη ημέρα ο Γ. θα ήθελε να προσπαθήσει πιο πολύ, όμως με τη βοήθεια κάποιου... Έτσι όταν θα πάει στο σπίτι του θα πει στη μαμά του...μαμά, θέλω να με βοηθήσεις με κάποια προβλήματα που έχω με κάποια μαθήματα εδώ και πολύ καιρό, να καταλάβω κάποια μαθήματα και να με βοηθήσεις σε κάποιες ασκήσεις που δεν μπορώ να κάνω... οι γονείς πάντα βοηθάνε τα παιδιάΘα του έλεγαν κάποια πράγματα για να μπορέσει να γράψει το επόμενο τεστ με ηρεμία και καλύτερα...θα πήγαινε και στο δάσκαλο, αφού και αυτός μπορεί να δώσει κάποια βοήθεια....θα του έλεγε να του εξηγήσει ορισμένα πράγματα που δεν είχε καταλάβει και θα μπορούσε να τα καταλάβει αν του τα εξηγούσε...Ο δάσκαλος θα τον βοηθούσε λίγο, θα τον βοηθούσε να καταλάβει κάποια πράγματα.....αν είχε όμως αδερφή θα το έλεγε και στην αδερφή του να τον βοηθήσει».

Y4 (K): «Θα περίμενε από τους γονείς του να τον βοηθήσουν να καταλάβει τα μαθήματα που δυσκολεύεται... Αν ήμουν εγώ στη θέση του Γ. θα περίμενα από τους γονείς μου να με βοηθήσουν...να μου εξηγήσουν καλύτερα... θέλω να δίνουν βοήθεια...και ζητάω από τη μαμά μου να με βοηθήσει για να το καταλάβω καλύτερα...να μου εξηγήσει καλύτερα αυτά που δεν καταλαβαίνω...Θα μπορούσε να ζητήσει και τη βοήθεια από τους φίλους του, αν κάποιοι ήταν καλύτεροι συμμαθητές του..... Πιστεύω ότι ο Γ. θα ζητούσε βοήθεια από το δάσκαλο...Θα έλεγε «κύριε, δεν μπορώ να το καταλάβω, μου το εξηγείτε λίγο καλύτερα;»...ο δάσκαλος, θα του εξηγούσε καλύτερα.....και θα περίμενε μια θετική απάντηση από το δάσκαλο με την έννοια ότι «σε βοηθάω, ότι θα σου τα εξηγήσω καλύτερα γιατί αν στο εξηγήσω θα πηγαίνεις όλο και καλύτερα...».

Σχεδόν όλοι οι μαθητές/τριες θα αναζητούσαν βοήθεια για δυσκολίες κατανόησης στο σχολείο από τους γονείς τους. Επίσης αρκετοί μαθητές/τριες (δέκα αγόρια και επτά κορίτσια) ανέφεραν ότι θα ζητούσαν βοήθεια από το δάσκαλο και τρία μόνο αγόρια ανέφεραν ότι θα στρεφόταν προς τα αδέρφια τους. Λίγοι μαθητές/τριες (τρία αγόρια και δύο κορίτσια) ανέφεραν ότι θα απευθυνόταν στους φίλους τους (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας των υποκειμένων της έρευνας που εντάσσονται στην κατηγορία «Αναζήτηση βοήθειας για δυσκολίες κατανόησης».

| ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΒΟΗΘΕΙΑΣ ΓΙΑ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ | | | |
|---|------------------|--|--|
| | | Αγόρια | Κορίτσια |
| 1 | Από τους γονείς | Y6, Y8, Y9, Y12, Y14, Y15, Y17, Y19, Y20 (9/10) | Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y11, Y13, Y16, Y18, Y21 (10/11) |
| 2 | Από το δάσκαλο/α | Y6, Y8, Y9, Y10, Y12, Y14, Y15, Y17, Y19, Y20 (10/10) | Y1, Y2, Y3, Y4, Y11, Y13, Y16 (7/11) |
| 3 | Από τα αδέρφια | Y8, Y10, Y20 (3/10) | |
| 4 | Από τους φίλους | Y9, Y12, Y19 (3/10) | Y4, Y18 (2/11) |

9.1.2. Δέσμευση ως προσπάθεια με προσανατολισμό την επίδοση

Οι μαθητές και οι μαθήτριες όριζαν την επιτυχία με βάση την καλύτερη δυνατή επίδοση με στόχο τόσο την ικανοποίηση γονιών και δασκάλων με την επίδοσή τους (βλ. 2β) όσο και την ικανοποίηση των προσωπικών τους προσδοκιών (βλ. 2γ). Αναφέρονταν στο επίπεδο της ικανότητάς τους σε σχέση με την ικανότητα των άλλων συμμαθητών τους (βλ. 2α) και η επιλογή τους ήταν να συνεχίσουν την προσπάθειά τους προκειμένου να αποφύγουν να βιώσουν τα αρνητικά συναισθήματα που συνοδεύουν τη χαμηλή βαθμολογική επίδοση (βλ. 2δ).

2α. Συνεχιζόμενη προσπάθεια με στόχο την υψηλή βαθμολογία (ικανοποιητική επίδοση) σε σύγκριση με τους άλλους συμμαθητές.

Λίγοι μαθητές και μαθήτριες (δυο αγόρια και τέσσερα κορίτσια) ανέφεραν ότι θα συνεχίσουν να προσπαθούν για να πάρουν καλούς βαθμούς και να αποδείξουν στους φίλους και στους συμμαθητές τους ότι μπορούν να τα καταφέρουν αλλά και για να τους ξεπεράσουν. Δεν υπήρχαν διαφορές στο περιεχόμενο των αναφορών των αγοριών και των κοριτσιών.

Y9 (A): «...λέει...γιατί δεν μπορώ να το κάνω εγώ και τα άλλα παιδιά της τάξης μπορούνε;...γιατί να έχουν πάντα μεγαλύτερο βαθμό από εμένα;...θέλει λίγη περισσότερη προσπάθεια και θα το κάνω...θα μπορέσω...την επόμενη φορά στο τεστ θα πάρω καλύτερο βαθμό...θα γράψω καλά όπως και οι άλλοι συμμαθητές μου.....»

Y16 (K): «Πρέπει να γράψει καλά, για να αποδείξει στους άλλους ότι κάτι είναι...ότι μπορεί...θέλει να γράψει μεγαλύτερο βαθμό από τους άλλους... να διαβάσει για να φέρνει καλό βαθμό στο σπίτι, γιατί τον ενδιαφέρουν οι βαθμοί για να δείξει στους φίλους και στους συμμαθητές του ότι είναι καλός μαθητής...οπότε με το διάβασμα θα περιμένει να πάει καλύτερα και αυτός, όπως πήγε και ο φίλος του, να πάρει 10 και αυτός....».

Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας συγκριτικές πληροφορίες οριοθετούσαν την ικανότητά τους με βάση την ικανότητα των συμμαθητών/τριών τους. Ανέφεραν ότι πρέπει να διαβάσουν για να επιτύχουν υψηλή βαθμολογική επίδοση, μεγαλύτερη από την επίδοση των συμμαθητών/τριών τους.

2β. Συνεχιζόμενη προσπάθεια με στόχο την υψηλή βαθμολογία (ικανοποιητική επίδοση) προκειμένου για αποδοχή από τους άλλους (συμμαθητές, γονείς ή/και δασκάλους)

Αρκετοί μαθητές/τριες (οκτώ αγόρια και πέντε κορίτσια) ανέφεραν ότι θα συνέχιζαν να προσπαθούν προκειμένου να αποκτήσουν κοινωνική αποδοχή στο σχολικό περιβάλλον. Η αποδοχή από τους συμμαθητές σχετίστηκε με την καλή επίδοση. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια ανέφεραν ότι θα κατέβαλαν προσπάθεια ώστε να επιτύχουν καλή βαθμολογία

προκειμένου να αποφύγουν την κοροϊδία των φίλων τους σε πιθανή αποτυχία. Ωστόσο, τα αγόρια ήθελαν να αποκτήσουν υπεροχή έναντι των άλλων συμμαθητών τους. Τα κορίτσια αντίθετα εξέφραζαν το φόβο τους μήπως τις κοροϊδέψουν οι φίλες τους (λόγω του χαμηλού βαθμού).

Υ15 (Α): «Τον ενδιαφέρει να πάρει καλό βαθμό στο σχολείο γιατί θέλει να είναι πάντα πρώτος για να φανεί στους άλλους...τον ενδιαφέρει να είναι καλύτερος από τους άλλους...να τους φτάνει και να μη τον κοροϊδεύουν και να συναγωνίζεται μαζί τους...και επειδή πήρε χαμηλότερο βαθμό από τους συμμαθητές του ένοιωσε άσχημα επειδή φοβήθηκε ότι θα τον κοροϊδέψουν..... Δε νοιώθει άνετα στο σχολείο με τον κακό βαθμό που πήρε γιατί θα τον κοροϊδεύουν οι άλλοι συμμαθητές του και θα του λένε...εσύ δεν είσαι καλός, δε σε κάνουμε παρέα...δεν ξέρεις τίποτα... αυτός είναι ένας μεγάλος φόβος ενός παιδιού στο σχολείο... μήπως πάρει κακό βαθμό...μήπως δεν είναι καλός στα παιχνίδια...στο ποδόσφαιρο μην χάσει.....».

Υ13 (Κ): «Ο Γ. την επόμενη φορά που θα είχε να διαβάσει θα έλεγε ότι... «πρέπει να προσπαθήσω περισσότερο, να διαβάσω καλύτερα».... Δε νοιώθει άνετα στο σχολείο γιατί πιστεύει ότι είναι κατώτερος από τους άλλους, νοιώθει άσχημα...δεν είναι τόσο έξυπνος σε σχέση με τους άλλους...τον κοροϊδεύουν οι άλλοι...του λένε δεν πήρες καλό βαθμό, δεν είσαι τόσο έξυπνος, δεν ξέρεις κάποια πράγματα...δε θα σε κάνουμε παρέα...δε νοιώθει άνετα...φοβάται μήπως τον κοροϊδέψουν...».

Οι αναφορές των μαθητών/τριων για την προσπάθεια επίτευξης υψηλής βαθμολογικής επίδοσης συνδέθηκαν με το φόβο τους για πιθανή κοροϊδία από τους συμμαθητές τους και είχαν ως κεντρικό σημείο αναφοράς την αποδοχή από τους συνομήλικους ή τη θέση στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων. Οι μαθητές φαίνεται να ανησυχούν για την απόδειξη της χαμηλής τους ικανότητας, ενώ οι μαθήτριες για την απώλεια της φιλίας και την επίδραση της αποτυχίας στις κοινωνικές τους σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον, κάποιοι μαθητές και μαθήτριες (πέντε αγόρια και έξι κορίτσια), έθεσαν στόχους επίδοσης στο σχολείο, που αναφέρονταν κυρίως στον υψηλό βαθμό, ως «προσφορά» στους γονείς και στο δάσκαλό τους προκειμένου για την αποδοχή τους από αυτούς.

Υ19 (Α): «...διαβάζει για να ικανοποιήσει τους γονείς του...να υπάρχει περίπτωση...πρέπει να προσπαθήσει να πάρει καλό βαθμό για να τους ικανοποιήσει όλους – γονείς και δάσκαλο – να δούνε τι αξία έχει...να τους δείξει ότι είναι ικανός... πιστεύω ότι πρέπει να διαβάσει, να πάρει καλό βαθμό για να τους ικανοποιήσει όλους, να δούνε τι αξία έχει...».

Υ5 (Κ): «Ο Γ. θα προσπαθούσε συνεχώς μέχρι να πάρει το βαθμό που θα ήθελαν οι γονείς του, γιατί διαβάζει για τους γονείς του...διαβάζει για να φέρει καλό βαθμό και να ικανοποιήσει τους γονείς του..... ο Γ. δεν πιστεύει ότι πρέπει να διαβάσει για προσωπική βελτίωση και για να έχει κάποια εφόδια στη ζωή του, αλλά πρέπει να διαβάσει και να πάρει καλούς βαθμούς και πρέπει να είναι καλός μαθητής για να αποδείξει στους γονείς του ότι μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα.....θα ικανοποιήσω τους γονείς μου και θα πάρω αυτόν τον βαθμό που θέλουν σκεφτόταν.....».

Δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες ανέφεραν ότι θα προσπαθήσουν για τη βελτίωση της επίδοσής τους προκειμένου να αποδείξουν την

ικανότητά τους, να ικανοποιήσουν και να ευχαριστήσουν τους γονείς, ή τη δασκάλα ή το δάσκαλό τους.

2γ. Αποδεκτή επίδοση με στόχο την ικανοποίηση των προσδοκιών του μαθητή.

Οι περισσότεροι από τους μαθητές και τις μαθήτριες (οκτώ αγόρια και οκτώ κορίτσια) ανέφεραν ότι θα πρέπει να συνεχίζουν να προσπαθούν, να διαβάζουν περισσότερο και να επικεντρώνονται στη μελέτη τους προκειμένου να επιτύχουν ικανοποιητική επίδοση και βελτίωση του βαθμού. Δε συνδέουν την προσπάθεια αυτή για επίτευξη στο πλαίσιο της κοινωνικής σύγκρισης με τους συμμαθητές τους. Η προσπάθεια πραγματοποιείται ώστε να νιώσουν ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους και την προσπάθεια που κατέβαλαν.

Y12 (A): «Ο Γ. θα ένοιωθε άσχημα για το βαθμό που πήρε... γιατί δεν του άρεσε που πήρε αυτόν τον κακό βαθμό...θα διάβαζε περισσότερο...δεν πιστεύω ότι τον ενδιαφέρει να είναι καλύτερος από τους άλλους... Ένας καλός βαθμός θα τον ενδιέφερε... τον ενδιέφερε πως πήρε υψηλό βαθμό και κατάφερε να φτάσει στο στόχο του... θα τον ενθάρρυνε, θα συνέχιζε έτσι και θα μπορούσε να πάει καλύτερα...απογοήτευσε και τον εαυτό του αρκετά με τον κακό βαθμό...και θέλει όσο το δυνατόν περισσότερο να το διορθώσει αυτό, να πάρει πολύ καλό βαθμό...και ας μην είναι ο πρώτος μαθητής στη τάξη, ας είναι ένας μέτριος μαθητής..... Θα πρέπει να μη το βάζει κάτω και πιστεύει πως αν προσπαθεί ακόμα περισσότερο διαβάζει λίγο περισσότερο από ό,τι κάνει τώρα...και θα μπορούσε και αυτός να τα καταλάβει καλά, όπως και οι άλλοι μαθητές...».

Y13 (K): «Νοιώθει άσχημα επειδή δεν έγραψε όσο θα ήθελε...γιατί δεν μπόρεσε να ξεπεράσει αυτό το όριο που είχε βάλει στον εαυτό του. Γιατί δεν πήγε τόσο καλά όσο ήθελε...και εμένα με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό...ναι...για τον εαυτό μου...θέλω να αποδείξω ότι ξέρω κάποια πράγματα (...στον εαυτό μου...) και όχι για να ξεπεράσω τους άλλους συμμαθητές μου.....Θα πρέπει λοιπόν ο Γιάννης να συγκεντρώνεται, να διαβάζει τα βασικά και να προσπαθεί...να καταλαβαίνει αυτά που διαβάζει...μόνοι έτσι θα πετύχει αυτό που θέλει...».

Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια ανέφεραν προσωπικούς στόχους που επιτυγχάνονται με περισσότερη μελέτη και επικεντρώθηκαν στην καταβολή προσπάθειας με στόχο την καλή βαθμολογική επίδοση. Η επικέντρωση στην επίδοση αναφέρθηκε ως προσωπικός στόχος που επιτυγχάνεται με περισσότερο διάβασμα.

2δ. Συνεχιζόμενη προσπάθεια με στόχο την ικανοποιητική επίδοση προκειμένου να αποφύγουν τα δυσάρεστα συναισθήματα σε πιθανή επόμενη αποτυχία

Επτά μαθητές και έξι μαθήτριες ανέφεραν ότι την επόμενη φορά που ο μαθητής θα έπρεπε να προετοιμαστεί για ένα διαγώνισμα, θα κατέβαλε περισσότερη προσπάθεια, προκειμένου να αποφύγει να βιώσει και πάλι τα αρνητικά συναισθήματα που συνοδεύουν τη χαμηλή βαθμολογική επίδοση στο μάθημα. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια είχαν επίγνωση για τα συναισθήματα που βίωσαν μετά την αποτυχία και ανέφεραν ότι δεν θα ήθελαν να βιώσουν μια παρόμοια εμπειρία.

Y6 (A): «Όταν ο Γ. θα διάβαζε πάλι τα μαθήματά του, θα του ερχόταν στο μυαλό αυτό που του έγινε, γιατί ήταν κάτι πολύ άσχημο και ντροπέο και σκέφτεται ότι αν δεν διαβάσει πάλι, μπορεί να του ξανασυμβεί... Ο Γ. θα θυμάται αυτό που του έχει συμβεί και θα πρέπει να διαβάζει και να παρακολουθεί το μάθημα και να μη λείει...δεν πειράζει, στο τεστ είχα μια ατυχία. Ένοιωσε πολύ άσχημα, γι' αυτό θα το θυμάται, θα του γίνει μάθημα και θα προσπαθεί περισσότερο».

Y8 (A) : «Την επόμενη φορά που θα διάβαζε θα του ερχόταν στο μυαλό αυτό που του είχε συμβεί και δε θα ήθελε να του συμβεί πάλι το ίδιο...θα σκεφτόταν, δε θέλω να νοιώσω πάλι έτσι άσχημα και θέλω να πάρω κάτι καλό...».

Η επίγνωση των μαθητών/τριων για τα αρνητικά συναισθήματα συνδέθηκε με την απόφασή τους για περισσότερη προσπάθεια.

Πίνακας 5: Συγκεντρωτικός πίνακας των υποκειμένων της έρευνας που εντάσσονται στην κατηγορία «Δέσμευση».

| ΔΕΣΜΕΥΣΗ | | | |
|--|---|--|--|
| Δέσμευση ως συνεχιζόμενη προσπάθεια προσανατολισμένη... | | | |
| | | Αγόρια | Κορίτσια |
| 1)...στη μάθηση | 1α. Συνέχιση της προσπάθειας με αναφορά στο μέλλον: ...μελλοντική πρόοδο στο σχολείο | Y8, Y9, Y17, Y19, Y20 (5/10) | Y11, Y13, Y21 (3/11) |
| | ...πρακτική εφαρμογή των γνώσεων μακροπρόθεσμα στη ζωή. | Y8, Y9, Y10, Y12, Y14, Y15, Y19 (7/10) | Y11 (1/11) |
| | 1β. Συγκεκριμένες ενέργειες που συμβάλλουν στη μάθηση | Y6, Y8, Y9, Y10, Y12, Y15, Y17, Y19, Y20 (9/10) | Y1, Y4, Y11, Y13, Y16, Y18, Y21 (7/11) |
| | ...μη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες | Y6, Y10, Y19 (3/10) | Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y11, Y21 (8/11) |
| ...αναζήτηση βοήθειας για δυσκολίες κατανόησης | Y6, Y8, Y9, Y10, Y12, Y14, Y15, Y17, Y19, Y20 (10/10) | Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y11, Y13, Y16, Y18, Y21 (11/11) | |

| Δέσμευση ως συνεχιζόμενη προσπάθεια προσανατολισμένη... | | | |
|--|---|--|---|
| | | Αγόρια | Κορίτσια |
| 2)...στην επίδοση | 2α. Συνεχιζόμενη προσπάθεια με στόχο την υψηλή βαθμολογία (ικανοποιητική επίδοση) σε σύγκριση με άλλους συμμαθητές. | Y9, Y10 (2/10) | Y4, Y11, Y16, Y18 (4/11) |
| | 2β. Συνεχιζόμενη προσπάθεια με στόχο την υψηλή βαθμολογία (ικανοποιητική επίδοση) για την αποδοχή από τους άλλους συμμαθητές... | Y6, Y8, Y9, Y12, Y14, Y15, Y17, Y19 (8/10) | Y7, Y11, Y13, Y16, Y18 (5/11) |
| | ...γονείς ή/και δασκάλους | Y8, Y12, Y14, Y15, Y19 (5/10) | Y2, Y4, Y5, Y11, Y16, Y18 (6/11) |
| | 2γ. Αποδεκτή επίδοση με στόχο την ικανοποίηση των προσδοκιών του μαθητή | Y6, Y8, Y9, Y10, Y12, Y14, Y15, Y20 (8/10) | Y1, Y2, Y3, Y7, Y11, Y13, Y18, Y21 (8/11) |
| | 2δ. Συνεχιζόμενη προσπάθεια με στόχο την ικανοποιητική επίδοση προκειμένου να αποφύγουν τα δυσάρεστα συναισθήματα σε πιθανή επόμενη αποτυχία. | Y6, Y8, Y12, Y14, Y15, Y17, Y19 (7/10) | Y1, Y3, Y4, Y11, Y13, Y18 (6/11) |

Σημείωση: Y=υποκείμενο

9.1.3. Αναζήτηση συναισθηματικής υποστήριξης που συμβάλλει στη δέσμευση

Η αναζήτηση υποστήριξης, η οποία ήταν εστιασμένη στο συναίσθημα των μαθητών/τριων, αφορούσε κυρίως στην τάση τους να απευθυνθούν στους γονείς, στο δάσκαλο ή και στους φίλους τους ζητώντας τόσο ενθάρρυνση και υποστήριξη, όσο επιβεβαίωση και θετική αντιμετώπιση. Με τον τρόπο αυτό ανέφεραν ότι ίσως θα μπορούσαν να ελέγξουν τα δυσάρεστα συναισθήματα που προέκυψαν από το γεγονός (χαμηλή απόδοση στο διαγώνισμα) προκειμένου να ασχοληθούν περαιτέρω με τα μαθήματά τους και να βελτιώσουν μακροπρόθεσμα την απόδοση και την επίδοσή τους.

Αρκετοί από τους μαθητές και τις μαθήτριες (πέντε αγόρια και έξι κορίτσια) που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι αναζητούσαν ενθάρρυνση και επιβεβαίωση από τους γονείς τους. Κάποιοι από τους μαθητές/τριες (τέσσερα αγόρια και πέντε κορίτσια) περίμεναν από το δάσκαλό τους θετική αντιμετώπιση και ενθάρρυνση και κάποιοι από αυτούς (τέσσερα αγόρια και δύο κορίτσια) ανέφεραν ότι θα αναζητούσαν ενθάρρυνση και υποστήριξη από κάποιο φίλο (Πίνακας 6).

Y12 (A) «Θα έλεγε αυτό που συνέβη στη μητέρα του...Πιστεύω ότι θα έδειχνε κατανόηση προς αυτόν η μητέρα του, και θα τον ενθάρρυνε περισσότερο...δεν πειράζει, θα του έλεγε...ας πήρες κακό βαθμό στο τεστ, πρέπει να προσπαθήσεις περισσότερο, να μη το βάζει κάτω...η βοήθεια που θα του πρόσφερε η μητέρα του θα ήταν πιο πολύ ψυχολογική.....Γενικά ο Γιάννης θα μιλούσε στους γονείς του... Πιστεύω πως οι γονείς είναι για να λέμε όλα τα πράγματα και πως ειδικά τα συναισθήματά μας, πως νοιώθουμε εκείνη τη στιγμή...μπορεί αυτοί οι ίδιοι να μας βοηθήσουν ακόμα περισσότερο για να λύσουμε το πρόβλημά μας... θα του έλεγαν τα πράγματα...πως μπορεί να υπάρχουν και κακές στιγμές, όπως το να παίρνει κακούς βαθμούς, αλλά αυτός θα πρέπει να προσπαθήσει και να μη το βάζει καθόλου κάτω, να κάνει όλα αυτά τα πράγματα που πρέπει για να γίνει ένας καλός μαθητής...Ο Γ. θα περίμενε ότι και ο δάσκαλος θα τον καταλάβαινε... θα καταλάβαινε ακριβώς τι ένοιωθε και θα τον παρηγορούσε... θεωρούσε ότι ο δάσκαλος με τη βοήθειά του πρέπει να τον πείσει να διαβάσει, να ρωτάει περισσότερο, να ασχολείται πιο πολύ με το μάθημα και να μπορέσει και αυτός κάποτε να πάρει έναν καλό βαθμό...».

Y5 (K): «Θα του άρεσε του Γ. να του πούνε οι γονείς του... «εντάξει, δεν πειράζει...και την επόμενη φορά θα τα πας καλύτερα...», δηλαδή να του έλεγαν καλά λόγια και όχι όπως κάνουν οι περισσότεροι γονείς, να φωνάζουν στα παιδιά τους ... ενώ από το δάσκαλο θα περίμενε να ακούσει ότι είναι καλός... και ότι πρέπει να προσπαθήσει περισσότερο...Εγώ αν ήμουν στη θέση του Γιάννη θα περίμενα από το δάσκαλο να μου πει ότι μπορώ...ότι είμαι ικανή για κάτι παραπάνω και να μου μιλήσει ευγενικά..... Οι φίλοι μπορούν να μας βοηθήσουν και αυτοί και οι ίδιοι να μας πουν ότι «μην απογοητεύεσαι»...θα τον υποστήριζαν το Γ., θα του έλεγαν κάποιες λύσεις, ώστε να πάρει μεγαλύτερο βαθμό...θα του μιλούσαν όμορφα».

Στις αναφορές των μαθητών/τριων κεντρική θέση κατέχει η στήριξη που αναμένουν και επιθυμούν να εκφράζεται με εκδηλώσεις στοργής και αποδοχής. Σημαντική θέση επίσης στο «δίκτυο» των σημαντικών προσώπων από τα οποία περιμένουν την υποστήριξη κατέχουν οι γονείς, με τους μαθητές/τριες να εστιάζονται κυρίως στις μορφές συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν την αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς.

Πίνακας 6: Συγκεντρωτικός πίνακας των υποκειμένων της έρευνας ως προς την «αναζήτηση συναισθηματικής υποστήριξης».

| Αναζήτηση συναισθηματικής υποστήριξης | | | |
|--|-----------------|------------------------|---------------------------|
| | | Αγόρια | Κορίτσια |
| 1 | Από τους γονείς | Y9, Y10, Y11, Y12, Y14 | Y4, Y5, Y7, Y11, Y13, Y18 |
| 2 | Από το δάσκαλο | Y8, Y9, Y12, Y17 | Y4, Y5, Y7, Y13, Y18 |
| 3 | Από τους φίλους | Y6, Y10, Y14, Y19 | Y5, Y16 |

Σημείωση: Y= υποκείμενο

9.2. ΕΛΕΓΧΟΣ (CONTROL)

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναφέρθηκαν στην προσπάθειά τους να ελέγξουν το στρεσογόνο ερέθισμα (χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα στο σχολείο) έπειτα από αναγνώριση των αιτιών της αποτυχίας και επίγνωσης των συνεπειών που προκύπτουν από αυτήν. Επίσης αναφέρθηκαν στην προσπάθειά τους να μειώσουν το αρνητικό συναίσθημα που βίωσαν μέσω περαιτέρω μελέτης. Λίγοι ήταν οι μαθητές/τριες οι οποίοι ανέφεραν ότι δε θα επηρεάζονταν από το γεγονός και ψύχραιμα θα προσπαθούσαν να αντιμετωπίσουν αυτό που τους συνέβη, ενώ αρκετοί θεωρούσαν ότι ήταν δύσκολο να ελέγξουν την κατάσταση καθώς τους δημιουργούσε σύγχυση.

Οι κατηγορίες που αναδείχθηκαν όσον αφορά στον «έλεγχο» είναι οι ακόλουθες:

1. Έλεγχος ως αποτέλεσμα αναστοχασμού και επίγνωσης
 - 1α. των αιτιών της αποτυχίας.
 - 1β. των συνεπειών που προκύπτουν από το γεγονός
 - 1γ. των δυσάρεστων συναισθημάτων
2. Έλεγχος της κατάστασης μέσω δραστηριοτήτων που προσφέρουν συναισθηματική ηρεμία
3. Έλεγχος της κατάστασης και της συναισθηματικής εμπειρίας

9.2.1. Έλεγχος ως αποτέλεσμα αναστοχασμού και επίγνωσης

1α. Έλεγχος ως επίγνωση των αιτιών της αποτυχίας (της χαμηλής βαθμολογίας).

Η πλειοψηφία των μαθητών/τριων (οκτώ αγόρια και έντεκα κορίτσια) ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τις βασικές αιτίες της αποτυχίας και να αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους συνέβη το συγκεκριμένο γεγονός (η χαμηλή επίδοση). Τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια απέδωσαν την αποτυχία κυρίως στο ότι δεν ήταν συγκεντρωμένοι στη μελέτη και δεν είχαν διαβάσει όσο πρέπει.

Υ8 (Α): «Ο Γ. κατάλαβε τι του φταίει...του φταίει που δεν έγραψε καλά γιατί δε διάβασε...αυτό του φταίει, η δασκάλα δεν του φταίει γιατί έβαλε το τεστ ανάλογα με το κεφάλαιο...οπότε του έφταιγε του Γ. που δεν έγραψε καλά, δε διάβασε καλά...δε διάβασε καλά, καθώς την προηγούμενη ημέρα θα πήγε να διαβάσει τα μαθήματά του...θα τους έριξε μια δυο ματιές, έτσι απλά...όμως επειδή δε θα μπορούσε να συγκεντρωθεί, επειδή δεν είχε καταλάβει τίποτε από τα μαθήματα...θα έπρεπε να πάει να κάτσει κάπου μόνος του...να ξεκουραστεί λίγο...όμως αυτός μετά δεν ήθελε να συνεχίσει το διάβασμα».

Υ11 (Κ): «Ο Γ. μετά από αυτό που έγινε σκέφτηκε ότι έκανε λάθος που δε διάβασε και ότι θα διαβάζει πιο πολύ για να πάρει καλύτερο βαθμό...το κατάλαβε...πήρε κακό βαθμό επειδή δεν είχε διαβάσει και επειδή δεν πρόσεχε, δεν έδινε έμφαση σε αυτό το μάθημα...μου έχει συμβεί και εμένα αυτό το πράγμα που συνέβη στο Γ. πέρυσι στη γλώσσα...μου είπε ο κύριος ότι δεν πήρα καλό βαθμό και το είδα...είχα πάρει 6...αμάν λέω, έκανα λάθος που δε

διάβασα...πήγα στο σπίτι μου μετά...και ένοιωθα...λέω πως έκανα αυτά τα λάθη...αφού το τεστ δεν ήταν δύσκολο...αν διάβαζα και πρόσεχα δε θα έκανα λάθη...».

Η χαμηλή επίδοση συνδέθηκε με την επισήμανση από τους μαθητές/τριες ότι δε θα έκαναν λάθη αν διάβαζαν και προσπαθούσαν περισσότερο.

1β. *Έλεγχος μέσω της επίγνωσης των συνεπειών που προκύπτουν από το γεγονός.*

Δέκα από τους μαθητές/τριες (έξι αγόρια και τέσσερα κορίτσια) ανέφεραν ότι γνώριζαν τις συνέπειες που θα έχουν λόγω του γεγονότος που τους συνέβη (ο χαμηλός βαθμός στο διαγώνισμα) και ήταν σε θέση να τις περιγράψουν. Δεν υπήρχαν διαφορές στο περιεχόμενο των αναφορών των αγοριών και των κοριτσιών. Οι συνέπειες αφορούσαν στον τρόπο που θα τους αντιμετωπίσουν οι συμμαθητές, οι γονείς ή ο δάσκαλος.

Y16 (K): «Σκέφτεται τις συνέπειες της όλης κατάστασης, γι' αυτό δε θέλει να του ξανασυμβεί... Σκέφτεται πως ένοιωσε άσχημα όταν συνέβη αυτό το γεγονός...σκέφτεται περισσότερο τι θα πουν οι άλλοι γι' αυτόν...αν γράψει δηλ. και άλλο τεστ και πάρει χαμηλό βαθμό, τι θα πουν οι συμμαθητές του...θα αρχίσουν να τον κοροϊδεύουν...αναστατώθηκε γιατί οι γονείς του τώρα πια δεν τον εμπιστεύονται...μπορεί και να τον μαλώσουν...οι φίλοι του θα τον κοροϊδεύουν, η δασκάλα του δεν τον εμπιστεύεται...θα λέει ότι είναι κακός μαθητής...θα πρέπει να διαβάσει τα μαθήματά του, να ασχοληθεί πιο πολύ, αλλά και να προσπαθήσει να γίνει καλύτερος μαθητής, να μην κάθεται όλη την ημέρα στην τηλεόραση και να παραμελεί τα μαθήματά του και να λέει δεν πειράζει...να κάτσει να διαβάσει...».

Y18 (K): «Ένοιωσε απογοήτευση και ντροπή...ήταν στεναχωρημένος που έγραψε κακό βαθμό και για το πώς θα τον αντιμετωπίσουν οι άλλοι...ήταν λίγο σφιγμένος και σκεφτόταν αυτό που έγινε... σκεφτόταν αυτή την αποτυχία...θα με κοροϊδεύουν οι φίλοι μου, θα με μαλώσει η δασκάλα μου...σκεφτόταν...θα πρέπει όμως να πει...θα κάτσω τώρα δε θα πάω να παίξω και θα διαβάσω παραπάνω σε αυτό το μάθημα...θα πρέπει να νοιώθει αυτοπεποίθηση στον εαυτό του και να επιμελείται πιο πολύ, να διαβάζει και μισή ώρα παραπάνω την ημέρα...και αν συνεχίσει έτσι δε θα του ξανασυμβεί πια τέτοιο πράγμα...».

Η επίγνωση των μαθητών/τριων για τις συνέπειες συνδέονταν με συγκεκριμένες ενέργειες που ανέφεραν ότι έπρεπε να υιοθετήσουν ώστε να τις αποφύγουν.

1γ. *Έλεγχος ως προσπάθεια αποφυγής των δυσάρεστων συναισθημάτων.*

Κάποιοι από τους μαθητές/τριες (τέσσερα αγόρια και τρία κορίτσια) ανέφεραν ότι θα πρέπει να προσπαθήσουν να ξεπεράσουν αυτό που έγινε και τα συνοδά συναισθήματα και να σκεφτούν ότι με περισσότερο διάβασμα μπορούν να γίνουν καλύτεροι. Δεν υπήρχαν διαφορές στις πληροφορίες που αναφέρθηκαν από τα αγόρια και από τα κορίτσια.

Y14 (A): «Ο Γ. νοιώθει άσχημα...δε θα ήθελε φυσικά να πάρει αυτό το βαθμό... του ήταν δυσάρεστο αυτό που έγινε και ήταν νευριασμένος επειδή ήξερε ότι μπορούσε να διαβάσει και δεν το έκανε...μπορεί μετά από αυτό που έγινε να ήταν μερδεμένος, αλλά εγώ στη θέση του θα προσπαθούσα να το δω πιο λογικά το πράγμα και να πω ότι δεν πειράζει και θα προσπαθίσω περισσότερο...για να γράψω καλά τελικά...αν προσπαθήσει περισσότερο μπορεί να τα καταφέρει...».

Υ15 (Α): «Νοιώθει άσχημα γι' αυτό που συνέβη, ήταν κάτι δυσάρεστο γι' αυτόν...και δεν θέλει να το ξαναζήσει και να νοιώσει και πάλι έτσι...και πρέπει να σκέφτεται θετικά και ότι θα τα καταφέρει...να συνεχίσει να προσπαθεί, και μπορεί να λείει από μέσα του εγώ θα τα καταφέρω...διαβάζοντας ...να συνεχίσει να προσπαθεί, να προσπαθεί περισσότερο κάθε μέρα και έτσι μπορεί να τα καταφέρει...»

Οι μαθητές/τριες αφού αναγνώρισαν τα αρνητικά συναισθήματα που βίωσαν από το γεγονός, εστιάστηκαν στην καταβολή άμεσης προσπάθειας προκειμένου να μη βιώσουν πάλι τα δυσάρεστα συναισθήματα αλλά και για να αποδώσουν καλύτερα.

9.2.2. Έλεγχος της κατάστασης μέσω δραστηριοτήτων που προσφέρουν συναισθηματική ηρεμία.

Κάποιοι από τους μαθητές/τριες (τρία αγόρια και πέντε κορίτσια) ανέφεραν ότι, μετά το γεγονός που συνέβη στο σχολείο (η αποτυχία στο διαγώνισμα), θα πρέπει να βρουν διάφορους τρόπους οι οποίοι θα τους ηρεμήσουν και στη συνέχεια, ανακτώντας δυνάμεις να προσπαθήσουν εκ νέου για να πετύχουν το στόχο τους. Τα κορίτσια εστιάστηκαν κυρίως στην υιοθέτηση τρόπων που θα τους βοηθήσουν να ηρεμήσουν και να σκεφτούν πιο ξεκάθαρα αυτό που τους συνέβη, ενώ στα αγόρια ήταν φανερό η επιδίωξή τους να ξεχάσουν το συντομότερο δυνατόν το γεγονός και να ασχοληθούν με κάτι που θα τους είναι ευχάριστο, όπως το παιχνίδι.

Υ14 (Α): «Θα πρέπει να κάνει κάτι που τον χαλαρώνει, που του αρέσει, που τον χαροποιεί, όπως το παιχνίδι... θα προσπαθούσε να χαλαρώσει για να μην είναι...να είναι χαλαρός...και μετά αν δεν είχε κάποιο πρόβλημα με αυτό το μάθημα θα το έλεγε στους γονείς του για να τον βοηθήσουν, θα διάβαζε περισσότερο και θα τα πήγαινε καλύτερα...Μετά από αυτό που έγινε μπορεί να τα καταφέρει... μπορεί αν προσπαθήσει περισσότερο να τα καταφέρει...αν θεωρεί ότι το μάθημα είναι σημαντικό, θα συνεχίσει και θα τα καταφέρει...».

Υ7 (Κ): Για να αλλάξει όλα αυτά που συνέβησαν και για να νοιώσει καλύτερα ο Γ. θα πρέπει να ηρεμήσει...να κάνει κάτι που θα τον ηρεμήσει... να το ξεχάσει για να σκεφτεί καλύτερα. Εγώ για παράδειγμα όταν είμαι στεναχωρημένη ακούω μουσική...και μετά ξεχνάω τον κακό βαθμό και διαβάζω...για να το καταλάβω καλύτερα και να γράψω καλύτερα... Όταν θα πήγαινε σπίτι, θα πήγαινε στο δωμάτιό του...θα σκεφτόταν και θα ξάπλωνε στο κρεβάτι για να ηρεμήσει...Θα σκεφτόταν...γιατί πήρα τόσο κακό βαθμό...την επόμενη φορά θα διαβάζω περισσότερο... και θα παίρνω καλούς βαθμούς στα διαγωνίσματα...».

Οι δραστηριότητες που ανέφεραν τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες είχαν ως κύριο στόχο τη μείωση των δυσάρεστων συναισθημάτων. Επικεντρώθηκαν στην προσπάθεια επίτευξης συναισθηματικής ηρεμίας και στην ενασχόληση εκ νέου με το μάθημα προκειμένου να βελτιωθεί η επίδοσή τους.

Κάποιοι ωστόσο από τους μαθητές/τριες (δυο αγόρια και τρία κορίτσια) επικεντρώθηκαν στη σημαντικότητα της συμμετοχής σε συγκεκριμένες εξωσχολικές δραστηριότητες, κυρίως αθλοπαιδιές με τους φίλους τους. Τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια ανέφεραν ότι η συμμετοχή

τους σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι με τους φίλους τους θα τους βοηθήσει να εκτονωθούν, να ξεχάσουν αυτό που συνέβη, να ηρεμήσουν και να χαρούν.

Y8 (A): «Θα πήγαινε να παίξει λίγο για να του φύγει η στεναχώρια, να αρχίσει να χαίρεται λίγο με το basket με τους φίλους του...και μετά θα πήγαινε λίγο πιο χαλαρός στο σπίτι του, πιο ήρεμος, θα σκεφτόταν τα πράγματα που συνέβησαν πιο ήρεμα...».

Y18 (K): «Μάλλον θα πήγαινα να παίξω με τους φίλους μου, θα πήγαινα να ξεχαστώ και να αποφύγω για λίγο τους γονείς...θα έπαιζα και θα ξεχνάγα την αποτυχία...μετά όμως θα ξαναρχόταν στο μυαλό μου αυτό που σκεφτόμουν, θα σκεφτόμουν πάλι την αποτυχία.....θα ήταν όμως ίσως πιο εύκολο να το αντιμετωπίσω...».

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που ανέφεραν η παραπάνω ενέργεια, δηλαδή ομαδικό παιχνίδι με τους φίλους τους, μπορεί να αποτελέσει έναν τρόπο μείωσης της έντασης που έχει δημιουργηθεί λόγω του χαμηλού βαθμού και να τους βοηθήσει ίσως στη συνέχεια να αντιμετωπίσουν πιο εύκολα και αποτελεσματικά την κατάσταση, προσπαθώντας και διαβάζοντας περισσότερο.

Μια ωστόσο μαθήτρια φάνηκε να έχει ακριβή επίγνωση της *αποτελεσματικότητας μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας* προκειμένου να ελέγξει και να αντιμετωπίσει καλύτερα το στρεσογόνο ερέθισμα.

Y5 (K): «Σίγουρα θα ένοιωθε πολύ άσχημα γι' αυτό που του συνέβη και όταν θα πήγαινε στο δωμάτιό του θα μπορούσε να το γράψει σε ένα χαρτί, γιατί τα περισσότερα παιδιά, αν είναι στεναχωρημένα, το γράφουν σε ένα χαρτί ή στο ημερολόγιό τους».

9.2.3. Έλεγχος της κατάστασης και της συναισθηματικής εμπειρίας

Αποστασιοποίηση από το στρεσογόνο γεγονός και επικέντρωση στην προσπάθεια ώστε να αντιμετωπίσει την κατάσταση.

Λίγοι μαθητές/τριες (δυο αγόρια και δυο κορίτσια) ανέφεραν ότι θα προσπαθούσαν ψύχραιμα να σκεφτούν τι έπρεπε να κάνουν μετά την αποτυχία προκειμένου να αντιμετωπίσουν την κατάσταση που βίωσαν. Τα αγόρια επικεντρώθηκαν κυρίως στην αναζήτηση και απόδοση αιτιών καθώς και στη διερεύνηση στρατηγικών προκειμένου να αντιμετωπίσουν το γεγονός, ενώ τα κορίτσια ανέφεραν αυτοπεποίθηση και θέληση να αντιστρέψουν την κατάσταση.

Y8 (A): «Εγώ πιστεύω πως ένας καλός μαθητής δεν θα απογοητευόταν τόσο πολύ και δε θα κλεινόταν στον εαυτό του, δεν θα το έκανε ποτέ αυτό...να κλειστεί στο δωμάτιό του και να λέει...δεν είσαι ένας καλός μαθητής...πιστεύω πως θα καθόταν να διαβάσει τα μαθήματά του...Ο Γ. όταν θα πήγαινε στο σπίτι του, δε θα πήγαινε κατευθείαν στο δωμάτιό του...θα έλεγε στη μαμά του ότι είχε μια δύσκολη ημέρα...θα τις εξηγούσε κάποια πράγματα γι' αυτό που είχε κάνει...και μετά θα πήγαινε στο δωμάτιό του...και εγώ πιστεύω ότι δε θα κλειδωνόταν...θα πήγαινε όμως να δει το μάθημα, τι ελλείψεις είχε...τι δεν καταλάβαινε...θα σκεφτόταν πιο ήρεμα και θα έλεγε...δεν έπρεπε να πάρω τόσο χαμηλό βαθμό στο τεστ...».

Υ21 (Κ): «Μόλις πήρα τον κακό βαθμό θα προσπαθούσα να μην είμαι μπερδεμένη...να είμαι ήρεμη... εντάξει πήρα χαμηλό βαθμό, θα το βελτιώσω σε ένα άλλο τεστ ή διαγώνισμα...δεν υπήρχε περίπτωση στο σπίτι να πάω στο δωμάτιό μου και να κάθομαι και να κλάψω...ένας βαθμός είναι θα έλεγα, θα πρέπει να τον μεγαλώσεις, αυτό θα πρέπει να μου γίνει μάθημα και την επόμενη φορά να προσπαθήσω πιο πολύ...».

Οι μαθητές/τριες εστιάστηκαν περισσότερο στη σημασία που έχει γι' αυτούς να παραμείνουν ήρεμοι ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά την κατάσταση που έχει δημιουργηθεί.

Ωστόσο, έξι μαθητές και πέντε μαθήτριες ανέφεραν ότι, αφού πήραν το χαμηλό βαθμό, ήταν τόσο επηρεασμένοι από την εμπειρία και το γεγονός που έζησαν ώστε δεν μπορούσαν να σκεφτούν τίποτε άλλο. Δεν υπήρχαν διαφορές στις πληροφορίες που αναφέρθηκαν από τα αγόρια και από τα κορίτσια.

Υ17 (Α): «Ο Γ. νοιώθει άσχημα...ήταν αγχωμένος... δεν μπορούσε να γράψει...ένοιωθε ανασφάλεια...δεν μπορούσε να γράψει...ήταν αποσυγκεντρωμένος, δεν μπορούσε...δεν μπορούσε να σκεφτεί...Θα ήταν πολύ πιθανό για το Γ. να κλειστεί στο δωμάτιό του και να κλάψει γι' αυτό που έγινε...και εγώ όταν ήμουν μικρότερος έκλαψα μια φορά επειδή δεν ήξερα τι να γράψω μέσα στην τάξη...το πιο πιθανό είναι αυτό...να κλάψει... θα ένοιωθε πολύ πιεσμένος, αγχωμένος...με τα μαθήματα και δεν θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις δυσκολίες του σχολείου....Μου είχε τύχει και εμένα και ήμουν πολύ μπερδεμένος, δεν μπορούσα να σκεφτώ τίποτε...δεν μπορούσα να κατανοήσω αυτό το πράγμα εκείνη τη στιγμή, αυτό που έγινε...σκέφτηκα ότι θα προσπαθούσα να γράψω καλύτερο βαθμό, αλλά δεν ήταν και το πιο εύκολο να προσπαθήσω, γιατί ήμουν μπερδεμένος...».

Υ11 (Κ): «Δεν είχε καταλάβει τι του συμβαίνει...ήταν μπερδεμένος, δεν ήξερε εκείνη τη στιγμή τι του γινότανε, δεν ήξερε τι πρέπει να κάνει...δεν μπορούσε να σταθεί στα πόδια του, ήταν πολύ μπερδεμένος...και εμένα όταν μου συνέβη ένα παρόμοιο γεγονός ένοιωθα άχρηστη...ότι δεν θα τα καταφέρω...ότι θα πάρω κακό βαθμό πλέον...ότι γενικά από καλή μαθήτρια που ήμουν θα ήμουν χειρότερη...θα κατέβαινε ο βαθμός στον έλεγχό μου και γενικά αυτό θα είχε επίπτωση...θα είχα ελλείψεις...».

Οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι βρίσκονταν σε σύγχυση και δεν μπορούσαν να αντιμετωπίσουν αυτό που τους είχε συμβεί.

Πίνακας 7: Συγκεντρωτικός πίνακας των υποκειμένων της έρευνας που εντάσσονται στην κατηγορία «Έλεγχος».

| Έλεγχος | Αγόρια | Κορίτσια |
|---|--|--|
| 1. Έλεγχος ως αποτέλεσμα αναστοχασμού και επίγνωσης: | | |
| 1α. Έλεγχος ως επίγνωση των αιτιών της αποτυχίας (της χαμηλής βαθμολογίας) | Y6, Y8, Y9, Y10 Y12, Y17, Y19, Y20 (8/10) | Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y11, Y13, Y16, Y18, Y21 (11/11) |
| 1β. Έλεγχος μέσω επίγνωσης των συνεπειών που προκύπτουν από το γεγονός | Y6, Y10, Y15, Y17, Y19, Y20 (6/10) | Y1, Y5, Y16, Y18 (4/11) |
| 1γ. Έλεγχος ως προσπάθεια αποφυγής των δυσάρεστων συναισθημάτων | Y6, Y12, Y14, Y15 (4/10) | Y4, Y13, Y18 (3/10) |
| 2. Έλεγχος της κατάστασης μέσω δραστηριοτήτων που προσφέρουν συναισθηματική ηρεμία. | Y6, Y8, Y14 (3/10) | Y5, Y7, Y11, Y16, Y18 (5/11) |
|συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες (παιχνίδι με φίλους) | Y8, Y14 (2/10) | Y11, Y16, Y18 (3/11) |
|συγκεκριμένη δραστηριότητα προκειμένου να αντιμετωπίσει το συναίσθημα | | Y5 (1/11) |
| 3. Έλεγχος της κατάστασης και της συναισθηματικής εμπειρίας | | |
| Αποστασιοποίηση από το στρεσογόνο γεγονός και επικέντρωση στην προσπάθεια ώστε να αντιμετωπίσει την κατάσταση | Y6, Y8 (2/10) | Y7, Y21 (2/11) |
| Αδυναμία έλεγχου της κατάστασης καθώς το άτομο είναι επηρεασμένο από το γεγονός και τη συναισθηματική εμπειρία. | Y9, Y12, Y14, Y15, Y17, Y19 (6/10) | Y5, Y7, Y11, Y13, Y18 (5/11) |

9.3. ΠΡΟΚΛΗΣΗ (CHALLENGE)

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων βρέθηκε ότι λίγοι μαθητές βίωναν την αποτυχία ως ευκαιρία για βελτίωση και αποδέχονταν τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη μάθηση ως ένα μέσο για την επίτευξη των στόχων τους. Κάποιοι ανέφεραν την πρόθεσή τους να προσπαθήσουν περισσότερο καθώς θεωρούσαν ότι το γεγονός που τους παρουσιάστηκε ήταν πολύ πιθανόν να συμβεί στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Ωστόσο μερικοί από αυτούς προτιμούσαν τα μαθήματα που θεωρούσαν πιο εύκολα προκειμένου να πάρουν χωρίς κόπο υψηλότερο βαθμό.

Οι κατηγορίες που αναδείχθηκαν όσον αφορά στην «πρόκληση» είναι οι ακόλουθες:

1. Η αποτυχία ως ευκαιρία για βελτίωση
2. Η δυσκολία στη μάθηση οδηγεί σε μεγαλύτερη προσπάθεια.
3. Το γεγονός βιώνεται ως μέρος της σχολικής ζωής.

9.3.1. Η αποτυχία ως ευκαιρία για βελτίωση

Τρεις μαθητές και δυο μαθήτριες ανέφεραν ότι αυτό που συνέβη (η αποτυχία, ο χαμηλός βαθμός) αποτελεί το εφαλτήριο για συνεχόμενη προσπάθεια και μελλοντική βελτίωση. Οι δύο από τους μαθητές απέδωσαν την αποτυχία τους στην «κακή τύχη» και στην «κακή στιγμή», ενώ οι μαθήτριες επικέντρωσαν τους λόγους της αποτυχίας τους σε προσωπική τους αδυναμία, την οποία μπορούσαν να ξεπεράσουν.

Υ13 (Κ): «...Ο Γιάννης ένοιωσε θυμωμένος με τον εαυτό του γιατί έβαλε κριτήριο τον καλό βαθμό, τον είχε σαν προσωπικό στόχο και δεν τον πέτυχε...γι' αυτό και θα πρέπει να προσπαθήσει περισσότερο, να το έχει σαν παράδειγμα ότι δεν είχε διαβάσει καλά εκείνη τη φορά, να κάνει μια νέα αρχή, να ξαναρχίσει να διαβάσει και να σκέφτεται ότι την επόμενη φορά θα τα πάω καλύτερα».

Υ14 (Α): «...δε θα τα παρατούσε σε αυτό το μάθημα...αν ήθελε πραγματικά να είναι καλός σε αυτό το μάθημα δε θα έλεγε...τα παρατάω, δε με ενδιαφέρει αυτό το μάθημα...θα έλεγε ότι ήταν μια κακή στιγμή και ότι θα προσπαθήσω περισσότερο».

Τόσο οι μαθητές, όσο και οι μαθήτριες θεώρησαν την αποτυχία ως αρχή για νέα προσπάθεια προκειμένου να βελτιωθούν μελλοντικά στο μάθημα.

9.3.2. Η δυσκολία στη μάθηση οδηγεί σε μεγαλύτερη προσπάθεια

Λίγοι μαθητές/τριες (τέσσερις μαθητές και μόνο μια μαθήτρια) ανέφεραν ότι θα πρέπει να συνεχίσουν να ασχολούνται με το μάθημα στο οποίο απέτυχαν, παρά το γεγονός ότι αποτελεί γι'

αυτούς ένα δύσκολο μάθημα, γιατί μόνο έτσι θα πάρουν καλύτερους βαθμούς. Τόσο οι μαθητές, όσο και οι μαθήτριες εστιάστηκαν περισσότερο στη συνέχιση της προσπάθειάς τους λόγω του ενδιαφέροντός τους για το συγκεκριμένο μάθημα παρά τις δυσκολίες που αυτό παρουσιάζει.

Υ9 (Α): «Μπορεί να τα καταφέρει αν προσπαθήσει περισσότερο...και αν θεωρεί ότι το μάθημα είναι σημαντικό θα συνεχίσει να τον ενδιαφέρει αυτό το μάθημα...και θα προσπαθεί και θα τα καταφέρει....μπορεί και να προτιμά να διαβάζει τα μαθήματα που είναι πιο εύκολα, όμως μπορεί να του αρέσει και ένα δύσκολο μάθημα, όπως τα μαθηματικά ή η γλώσσα, και να προτιμά να διαβάζει αυτό, παρά να διαβάζει ένα εύκολο μάθημα που του είναι βαρετό....αν ήθελε λοιπόν πραγματικά να είναι καλός σε αυτό το μάθημα, δε θα έλεγε...τα παρατάω, δε με ενδιαφέρει αυτό το μάθημα, ή ότι είναι άχρηστο για τον άνθρωπο...θα έλεγε ότι ήταν μια κακή στιγμή και θα προσπαθήσω περισσότερο....».

Υ21 (Κ): «Δε θα έλεγα ποτέ ότι παρατάω γιατί είναι δύσκολο ένα μάθημα...μπορεί να είναι δύσκολο ένα μάθημα, αλλά εγώ δεν τα παρατάω επειδή είναι δύσκολο μάθημα....δε θα το έκανα ποτέ αυτό....θα συνεχίζει να με ενδιαφέρει και θα διάβαζα συνέχεια ...»

Τόσο οι μαθητές, όσο και η μαθήτρια γνωρίζουν τη δυσκολία συγκεκριμένων μαθημάτων χωρίς να την αξιολογούν ως ανασταλτικό παράγοντα στη συνέχιση της προσπάθειάς τους.

Πέντε όμως από τους μαθητές (τρία αγόρια και δυο κορίτσια) ανέφεραν ότι προτιμούσαν να διαβάζουν μαθήματα που ήταν εύκολα και αυτά στα οποία μπορούσαν εύκολα να πάρουν υψηλό βαθμό. Δεν υπήρχαν διαφορές στις πληροφορίες που ανέφεραν τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια.

Υ10 (Α): «Προτιμά τα μαθήματα που είναι πιο εύκολα και δε θέλουν και τόσο διάβασμα...και αυτά που εύκολα μπορεί να πάρει καλούς βαθμούς...γιατί αυτά είναι ένα πιο απλό μάθημα, μπορεί να πάρει έναν πιο καλό βαθμό, ενώ στα μαθηματικά χρειάζεται να διαβάζει γιατί είναι δύσκολο μάθημα, και δεν τα καταφέρνει και τόσο καλά.....».

Υ16 (Κ): «Κάθε παιδί προτιμά τα μαθήματα που είναι εύκολα...να τα προτιμά, προτιμά αυτά που είναι εύκολα και θα πάρει πιο εύκολα καλούς βαθμούς...αυτά που θα πάρει πιο εύκολα το 10».

Στο σύνολο των συνεντεύξεων οι μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από το φύλο, προτιμούν τα μαθήματα στα οποία χωρίς μεγάλη προσπάθεια μπορούν να έχουν υψηλή επίδοση.

9.3.3. Το γεγονός βιώνεται ως μέρος της σχολικής ζωής.

Κάποιοι μαθητές/τριες (τέσσερα αγόρια και δυο κορίτσια) ανέφεραν ότι ο χαμηλός βαθμός και η αποτυχία σε ένα διαγώνισμα στο σχολείο είναι ένα γεγονός που μπορεί να συμβεί στον οποιονδήποτε μαθητή. Επίσης ανέφεραν ότι αποτελεί μέρος της καθημερινής σχολικής ζωής και ότι οι μαθητές/τριες μπορούν να ξεπερνούν τέτοιες δυσκολίες.

Υ19 (Α): «...προσπαθεί να το ξεπεράσει, να βάλει τα πράγματα σε μια σειρά και να προσπαθήσει...σκεφτότανε τι μπορεί να κάνει για να γίνει καλύτερος...θα βρει μια λύση...όλα τα παιδιά έχουν πάρει κακό βαθμό και όλα τα παιδιά σκέφτονται αυτόν τον κακό βαθμό και θα πρέπει να προσπαθεί και αυτός περισσότερο και στο επόμενο τεστ να γίνει

καλύτερος...να έλεγε...αφού πήρα χειρότερο βαθμό θα προσπαθήσω να τον ανεβάσω...πρέπει να συνεχίσει την προσπάθεια, να προσέχει και να κάνει διάφορα πράγματα για να γίνει καλύτερος από πριν...εγώ θα το αντιμετωπίζα, μπορεί καν να μην το έβαζα στο μυαλό μου και να προσπαθούσα να το ξεπεράσω και να συνεχίσω την καλή προσπάθεια».

Y13 (Κ): «...μπορεί να είναι μια άσχημη στιγμή που έγινε αυτό...συμβαίνει αυτό...γιατί ή δε διάβασε αρκετά, ή ότι έχει κάποιες απορίες, και θα προσπαθήσει ο ίδιος για να τα καταφέρει καλύτερα... και θα τα κατάφερνε στο τέλος... πρέπει να συνεχίζει να διαβάζει, να προσπαθήσει περισσότερο και να είναι αισιόδοξος... πιστεύω ότι θα τα κατάφερνε μετά και ότι αν ήταν αισιόδοξος θα τα κατάφερνε....».

Η αποτυχία στο διαγώνισμα, για τους μαθητές/τριες που έδωσαν απαντήσεις που κωδικοποιήθηκαν σε αυτήν την κατηγορία, αποτελεί μέρος της σχολικής ζωής και φαίνεται να λειτουργεί ως κίνητρο για μεγαλύτερη προσπάθεια.

Πίνακας 8: Συγκεντρωτικός πίνακας των υποκειμένων της έρευνας που εντάσσονται στην κατηγορία «Πρόκληση».

| ΠΡΟΚΛΗΣΗ | | |
|--|---------------------------------|--------------------|
| | Αγόρια | Κορίτσια |
| 1. Η αποτυχία ως ευκαιρία για βελτίωση | Y12, Y14, Y17 (3/10) | Y1, Y13 (2/11) |
| 2. Η δυσκολία στη μάθηση οδηγεί σε μεγαλύτερη προσπάθεια | Y8, Y9, Y14, Y19 (4/10) | Y21 (1/11) |
| ...επιλογή εύκολων μαθημάτων για να πάρει καλό βαθμό | Y10, Y15, Y17 (3/10) | Y11, Y16 (2/11) |
| 3. Το γεγονός βιώνεται ως μέρος της σχολικής ζωής | Y12, Y17, Y19, Y20 (4/10) | Y13, Y21 (2/10) |

9.4. Η συμβολή των συνεντεύξεων στη διερεύνηση της έννοιας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας

Η προσπάθεια κατανόησης της έννοιας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και αναζήτησης των στοιχείων που την αποτελούν οδήγησε στη διενέργεια διερευνητικών συνεντεύξεων, οι οποίες παρείχαν λεπτομερή πληροφόρηση για τις επιμέρους διαστάσεις της, που αφορούν στη δέσμευση, στον έλεγχο και στην πρόκληση στο περιβάλλον του σχολείου και συγκεκριμένα στην περίπτωση μιας αποτυχίας σε ένα διαγώνισμα. Η ανάλυση των συνεντεύξεων καταδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την εμπειρία του στρεσογόνου γεγονότος, ο οποίος αφορούσε στα επιμέρους χαρακτηριστικά των τριών συστατικών στοιχείων της έννοιας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας. Οι πληροφορίες που προήλθαν από τις συνεντεύξεις και αναφέρονται στην έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας αρχικά κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες ήτοι δέσμευση, έλεγχος και πρόκληση, σύμφωνα με την αρχική προσέγγιση της έννοιας αυτής που έγινε από την Kobasa (1979). Σε ένα δεύτερο επίπεδο κατηγοριοποίησης υιοθετήθηκαν επιμέρους κατηγορίες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και γνωρίσματα που αναφέρονται ξεχωριστά σε κάθε μια από τις αρχικές τρεις κατηγορίες.

9.4.1. Δέσμευση

Οι μαθητές/τριες φαίνεται να αναφέρουν πληροφορίες που οδηγούν σε τρεις διαστάσεις όσον αφορά στη δέσμευσή τους να συνεχίσουν την προσπάθειά τους στα μαθησιακά έργα τα οποία αναλαμβάνουν: α) δέσμευση με προσανατολισμό τη μάθηση, β) δέσμευση με προσανατολισμό την επίδοση και γ) αναζήτηση συναισθηματικής υποστήριξης που συμβάλλει στη δέσμευση.

Δέσμευση με προσανατολισμό τη μάθηση.

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων αναδεικνύουν μια σειρά από λόγους για τους οποίους οι μαθητές/τριες θέλουν να εκτελέσουν ένα μαθησιακό έργο και να ασχοληθούν ενεργά με την πραγμάτωσή του, όπως ότι τους ενδιαφέρει, ότι πιστεύουν ότι είναι σημαντικό ή χρήσιμο γι' αυτούς τόσο μεσοπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Για την πραγμάτωση των στόχων τους φαίνεται να επιλέγουν συγκεκριμένες ενέργειες, όπως η μη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες προκειμένου να έχουν περισσότερο χρόνο για να επικεντρωθούν στη μελέτη καθώς και η αναζήτηση υποστήριξης για τις δυσκολίες κατανόησης τόσο από ενήλικες (γονείς και δάσκαλος) όσο και από αδέρφια ή φίλους.

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων καταδεικνύουν ότι η υποκειμενική εμπειρία, ο τρόπος δηλαδή που οι μαθητές/τριες βιώνουν την αποτυχία φαίνεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και να την κατευθύνει (στη συγκεκριμένη περίπτωση «προσανατολισμός στη μάθηση») προς συγκεκριμένες ενέργειες, με τρόπο ώστε να επιτευχθεί ο τελικός στόχος που είναι η μάθηση. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων, σύμφωνα με τα οποία δημιουργήθηκε η κατηγορία «δέσμευση ως συνεχιζόμενη προσπάθεια με προσανατολισμό στη μάθηση» και οι υποκατηγορίες οι οποίες την προσδιορίζουν, καταδεικνύεται η προσπάθεια καθοδήγησης της συμπεριφοράς με στόχο τη μάθηση. Κατά τη δράση αυτή φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες είναι ενήμεροι, έχουν δηλαδή συνείδηση και γνωρίζουν τόσο τον επιδιωκόμενο στόχο, όσο και την ακολουθία των ενεργειών που πρέπει να κάνουν προκειμένου για την επιτυχή επίτευξή του.

Η προσδοκία τους για δέσμευση και επίτευξη του στόχου που είναι η μάθηση φαίνεται ότι στοχεύει στην επιτυχία μακροπρόθεσμων στόχων, όπως η σημαντικότητα της καλής γνώσης και κατανόησης του περιεχομένου των μαθημάτων για τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου και η χρησιμότητα των γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών που αναπτύσσονται και διαμορφώνονται στα σχολικά χρόνια, για τη μετέπειτα ενήλικη ζωή.

Η ακριβής επίγνωση των παραγόντων που οδηγούν στην επίτευξη του στόχου, οδηγούν το μαθητή/τρια να αναζητήσει πού και πώς μπορεί να βρει πληροφορίες και βοήθεια για την επίλυση των προβλημάτων που αναφέρονται στη διαδικασία της μάθησης, οδηγώντας τους στα άτομα εκείνα τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν την προσπάθειά τους (τόσο μέσω πρακτικής βοήθειας, όσο μέσω συναισθηματικής υποστήριξης και ενθάρρυνσης) να ξεπεράσουν μια δύσκολη κατάσταση. Δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο το δίκτυο των «σημαντικών άλλων» (Meeus, 1994) που αποτελεί ένα κοινωνικό πλαίσιο υποστήριξης (Siegler, 2006). Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων φάνηκε ότι κεντρική θέση στο δίκτυο «των σημαντικών άλλων» καταλαμβάνουν οι γονείς, ακολουθούμενοι από τους δασκάλους και τους φίλους, επιτρέποντας στα παιδιά να σκεφτούν με πιο προωθημένους τρόπους. Τέτοιου είδους υποστηρικτικές δομές φαίνεται ότι αποτελούν ιδιαίτερα προστατευτικούς παράγοντες για τα παιδιά (Henderson & Milstein, 2003), καθώς επηρεάζουν έντονα την προσωπικότητά τους και ευνοούν την απόκτηση ψυχο-κοινωνικών χαρακτηριστικών προκειμένου για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας (Hammand, 2004).

Δέσμευση με προσανατολισμό την επίδοση

Από τις συνεντεύξεις βρέθηκε ότι οι μαθητές/τριες διακρίνονται από τη δέσμευση να συνεχίσουν την προσπάθεια για επίτευξη στο σχολικό περιβάλλον τόσο για στόχους κατοχής της γνώσης, όσο και για στόχους προσέγγισης της επίδοσης, σύμφωνα με τους οποίους βασικός σκοπός τους είναι να εξασφαλίσουν ευνοϊκές κρίσεις για την ικανότητά τους από τους άλλους γύρω τους, να επιτύχουν αποδεκτή επίδοση για την ικανοποίηση του εαυτού τους και να αποφύγουν τα δυσάρεστα συναισθήματα που μπορεί να συνυπάρχουν μαζί με μια πιθανή επόμενη αποτυχία.

Οι στόχοι επίδοσης που αναδείχθηκαν από τις συνεντεύξεις αναφέρονται κυρίως στους βαθμούς και στην επιδοκιμασία του δασκάλου. Το εύρημα αυτό ενισχύει προηγούμενες έρευνες, όσον αφορά στον προσανατολισμό των μαθητών σε στόχους επίδοσης (Pintrich, 2004), οι οποίοι αποτελούν έναν εξωγενή τρόπο κινητοποίησης των μαθητών/τριων. Η υψηλή βαθμολογική επίδοση φαίνεται να αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές/τριες και ενισχύει τη δέσμευσή τους για συνέχιση της προσπάθειας που καταβάλλουν για τη σχολική επίτευξη καθώς η επιτυχία – για τους μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην επίδοση – βοηθά στην ενίσχυση του κύρους τους τόσο στα ίδια τους τα μάτια, όσο και στα μάτια των δασκάλων, των συνομηλίκων και των γονιών τους (Fontana, 1995).

Η ικανοποιητική επίδοση και η υψηλή βαθμολογία επιτρέπει στους μαθητές/τριες να κάνουν συγκρίσεις των ικανοτήτων τους και των επιδόσεών τους με τις επιδόσεις των άλλων, κάνοντας έτσι διάκριση των δυνατοτήτων τους σε διάφορους τομείς. Φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες ενδιαφέρονται για την κοινωνική σύγκριση, τη σύγκριση δηλαδή του εαυτού τους με τους άλλους συμμαθητές, που οδηγεί στο συναγωνισμό ανάμεσα στα παιδιά. Ο συναγωνισμός είναι ένα κίνητρο που ενισχύει τη δέσμευση των μαθητών/τριων για την περαιτέρω ενασχόληση με τα μαθήματά τους και, σε συνδυασμό με την κοινωνική σύγκριση, αποτελεί ένα σημαντικό μέσο μάθησης σχετικά με την κατανόηση των προσωπικών δυνατοτήτων (Pintrich & Schunk, 2002).

Από τα ευρήματα των συνεντεύξεων επίσης βρέθηκε ότι οι μαθητές/τριες έχουν την τάση να επιδιώκουν την υψηλή βαθμολογία και για κοινωνικούς λόγους, όπως η ανάγκη τους για απόκτηση φίλων και για αποδοχή από τους συμμαθητές τους ή η αναζήτηση επιδοκιμασίας από τους γονείς ή τους δασκάλους. Χρειάζεται λοιπόν να νιώθουν και να είναι επαρκείς, μέσω της υψηλής βαθμολογίας, σε σχέση με τους άλλους γύρω τους, γεγονός που τους οδηγεί σε περαιτέρω δέσμευση για ολοένα και αυξανόμενη προσπάθεια.

Από τις αναφορές επίσης των μαθητών/τριων έκδηλη ήταν η δέσμευσή τους για συνεχιζόμενη προσπάθεια για αποδεκτή και ικανοποιητική επίδοση προκειμένου για την ικανοποίηση του ίδιου τους του εαυτού. Φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες επιδιώκουν να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους που οι ίδιοι έχουν θέσει, η επίτευξη των οποίων επιβεβαιώνει ότι κατέχουν τις απαιτούμενες ικανότητες για μάθηση, εστιάζοντας κυρίως στη γνωστική αξιολόγηση της ικανότητάς τους.

Από τα αποτελέσματα επίσης των συνεντεύξεων που αφορούν στη «δέσμευση» βρέθηκε ότι οι μαθητές/τριες επιλέγουν να συνεχίσουν την προσπάθεια με στόχο την ικανοποιητική βαθμολογική επίδοση καθώς η επίγνωση των λόγων και των αιτιών της χαμηλής επίδοσης επηρεάζει τα συναισθήματά τους. Στη βάση μιας τέτοιας διαπίστωσης είναι φανερό ότι οι μαθητές/τριες, ανάλογα με τα συναισθήματα που βιώνουν (ευχαρίστηση, ντροπή ή στεναχώρια), αξιολογούν τις γνώσεις και την ικανότητά τους καθώς και την ορθότητα της λύσης που παρήγαγαν. Κρίνουν τις προσπάθειές τους και το πόσο καλά πήγαν σε ένα συγκεκριμένο έργο. Από τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται ότι τα συναισθήματα είναι προϊόντα συμπερασματικών διαδικασιών που αφορούν στη γνωστική απόδοση των μαθητών. Σε αυτήν την περίπτωση αναδεικνύεται από την ανάλυση των συνεντεύξεων ότι η υποκειμενική εμπειρία που έζησαν οι μαθητές/τριες, μέσω της αποτυχίας και του χαμηλού βαθμού σε ένα μάθημα στο σχολείο και τα συναισθήματα που τη συνοδεύουν, μπορεί να επηρεάσουν την κατεύθυνση και την ένταση της μετέπειτα συμπεριφοράς τους που αφορά στη δέσμευσή τους για συνέχιση της προσπάθειάς τους με στόχο την ικανοποιητική και υψηλή βαθμολογία.

9.4.2. Έλεγχος

Σύμφωνα με τη θεωρία της ανθεκτικότητας η έννοια του ελέγχου αντικατοπτρίζει τη στάση του ατόμου να εκφράζεται και να δρα ώστε να έχει τον έλεγχο και να μπορεί να επηρεάσει το περιβάλλον γύρω του. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων η έννοια του ελέγχου, ως συστατικού στοιχείου της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, αναφέρεται στην εφαρμογή διαδικασιών και ενεργειών που έχουν να κάνουν με την επιλογή, οργάνωση και εκτέλεση γνωστικών και συναισθηματικών διαδικασιών. Η παραπάνω αλληλουχία των ενεργειών συνεπάγεται ότι το άτομο (οι μαθητές/τριες στη συγκεκριμένη περίπτωση) έχουν επίγνωση και είναι ενήμεροι για το λόγο για τον οποίο βιώνουν μια συγκεκριμένη κατάσταση. Παράλληλα, με βάση τη γνωστική τους λειτουργία και την προσωπική τους αντίληψη αναγνωρίζουν,

διαμορφώνουν, ελέγχουν και τροποποιούν τη συναισθηματική τους εμπειρία που προκύπτει από την κατάσταση που βιώνουν.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων που αφορούν στον «έλεγχο» αναδεικνύουν την πιθανότητα να βιώνουν οι μαθητές/τριες τα γεγονότα που συμβαίνουν δίπλα τους ως αποτέλεσμα κυρίως των πράξεών τους. Γνωρίζουν και αποτιμούν τόσο τις αιτίες της αποτυχίας και τις συνέπειες που τυχόν προκύπτουν από αυτή, όσο και τα δυσάρεστα συναισθήματα που βίωσαν λόγω του γεγονότος (χαμηλός βαθμός). Ένας τρόπος αποτελεσματικής αντιμετώπισης φαίνεται να είναι και η συνειδητή επιλογή δραστηριοτήτων που τους προσφέρουν συναισθηματική ηρεμία, στις οποίες περιλαμβάνονται δραστηριότητες και ενέργειες που τους διασκεδάζουν ή τους απομακρύνουν από δυσάρεστες σκέψεις ή που τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τις καταστάσεις που συναντούν. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων βρέθηκε ότι οι δραστηριότητες αυτές ενισχύουν τα θετικά συναισθήματα των μαθητών, μειώνουν το αρνητικό συναίσθημα και αυξάνουν την πιθανότητα να αποστασιοποιηθούν οι μαθητές/τριες από το γεγονός που συνέβη (η αποτυχία, ο χαμηλός βαθμός) και να χρησιμοποιήσουν γνωστικές στρατηγικές προκειμένου να επικεντρωθούν στην προσπάθεια για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση. Αντίθετα, όταν δεν καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα που δημιουργεί μια δύσκολη κατάσταση, τότε νοιώθουν να κατακλύζονται από αυτά και πιστεύουν ότι δεν μπορούν να κάνουν κάτι για τη λύση των προβλημάτων τους.

9.4.3. Πρόκληση

Τα ευρήματα των συνεντεύξεων, όσον αφορά στην «πρόκληση», ενισχύουν την εννοιολόγηση της «πρόκλησης», που αφορά τα «πιστεύω» και την αποτίμηση από τους μαθητές/τριες ενδεχόμενων στρεσογόνων καταστάσεων ως ευκαιρία για κινητοποίηση για μάθηση παρά ως κάτι το απειλητικό. Μια τέτοια διαπίστωση αναδεικνύει το γεγονός ότι το κοινό στρεσογόνο ερέθισμα για τους μαθητές/τριες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, η αποτυχία δηλαδή και ο χαμηλός βαθμός σε ένα μάθημα, θα πρέπει να είναι σε θέση να το μετασχηματίσουν και να το τροποποιήσουν με τρόπο ώστε να αποβεί προς όφελος τους, να τους κινητοποιήσει δηλαδή και να τους παρακινήσει προκειμένου να προσπαθήσουν περισσότερο. Η ανάλυση των συνεντεύξεων, όσον αφορά στην «πρόκληση», προτείνει ότι η δυσκολία στη μάθηση μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη προσπάθεια. Οι μαθητές/τριες μπορούν να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια όταν δοθεί έμφαση στο ότι το να κάνει κανείς λάθη δεν αποτελεί ένδειξη αποτυχίας, αλλά αναπόσπαστο και ουσιαστικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά προσπαθούν να

βρουν πού και πώς έκαναν λάθος, διδάσκονται από τα λάθη αυτά και αναπτύσσουν στρατηγικές αντιμετώπισής τους στο μέλλον.

Κεφάλαιο 10

10.1. Κυρίως έρευνα- δημιουργία ερωτηματολογίου

10.1.1. Πιλοτικό στάδιο-αρχικός έλεγχος της νοηματικής καταλληλότητας των ερωτήσεων.

Ως αποτέλεσμα της ανάλυσης των συνεντεύξεων οι πληροφορίες που έδωσαν οι μαθητές/τριες κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το εννοιολογικό τους περιεχόμενο και τη σχετική βιβλιογραφία. Προέκυψαν βασικές θεματικές σύμφωνα με τον τρόπο με τον οποίο περιέγραψαν τις εμπειρίες τους. Οι ερωτήσεις για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου προέκυψαν με βάση την παραπάνω κωδικοποίηση των απαντήσεων των μαθητών/τριων στις συνεντεύξεις και από τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν μετά την ανάλυση περιεχομένου. Οι κατηγορίες, όπως έχουν ήδη παρουσιαστεί στο κεφάλαιο 8, ήταν οργανωμένες στο πλαίσιο της έννοιας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και αφορούσαν τα τρία συστατικά που τη συγκροτούν: δέσμευση, έλεγχος και πρόκληση.

Αρχικά συντάχθηκαν πέντε ερωτήσεις για κάθε μια από τις νοηματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Ο αριθμός αυτός των ερωτήσεων θεωρήθηκε ικανοποιητικός καθώς περιείχε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες και στοιχεία που αναφέρθηκαν από τους μαθητές/τριες στις συνεντεύξεις. Οι θεματικές κατηγορίες σύμφωνα με τις οποίες δημιουργήθηκαν οι ερωτήσεις βρίσκονται στον πίνακα 9. Κατά τη δημιουργία των ερωτήσεων ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη διατύπωσή τους ώστε να μη δημιουργηθεί σύγχυση στους μαθητές/τριες. Στη συνέχεια οι ερωτήσεις τοποθετήθηκαν σε τυχαία σειρά ώστε να μη δημιουργηθούν μοτίβα απαντήσεων.

Πίνακας 9: Θεματικές κατηγορίες των συνεντεύξεων σύμφωνα με τις οποίες δημιουργήθηκαν οι ερωτήσεις που συγκροτούν το «Ερωτηματολόγιο Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση».

Δέσμευση

Δέσμευση με προσανατολισμό τη μάθηση

Συνέχιση της προσπάθειας με αναφορά στο μέλλον

Πρακτική εφαρμογή των γνώσεων στο συγκεκριμένο μάθημα μακροπρόθεσμα στη ζωή

Υιοθέτηση ενεργειών που συμβάλλουν στη μάθηση

Μη συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες τον ελεύθερό τους χρόνο

Αναζήτηση βοήθειας ως παράγοντας που συμβάλλει στη μάθηση

Δέσμευση με προσανατολισμό την επίδοση

Συνεχιζόμενη προσπάθεια με στόχο την υψηλή βαθμολογία (ικανοποιητική επίδοση) σε σύγκριση με τους άλλους συμμαθητές.

Συνεχιζόμενη προσπάθεια με στόχο την υψηλή βαθμολογία (ικανοποιητική επίδοση) προκειμένου για αποδοχή από τους άλλους (συμμαθητές, γονείς ή/και δασκάλους)

Προσπάθεια για υψηλό βαθμό ως «προσφορά» στους γονείς και στο δάσκαλό τους προκειμένου για την αποδοχή τους από αυτούς.

Αποδεκτή επίδοση με στόχο την ικανοποίηση των προσδοκιών του μαθητή.

Συνεχιζόμενη προσπάθεια με στόχο την ικανοποιητική επίδοση προκειμένου για την αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων σε πιθανή επόμενη αποτυχία

Αναζήτηση συναισθηματικής υποστήριξης που συμβάλλει στη δέσμευση

Έλεγχος

Έλεγχος ως επίγνωση των αιτιών της αποτυχίας (της χαμηλής βαθμολογίας).

Έλεγχος μέσω της επίγνωσης των συνεπειών που προκύπτουν από το γεγονός.

Έλεγχος ως προσπάθεια αποφυγής των δυσάρεστων συναισθημάτων.

Έλεγχος της κατάστασης μέσω δραστηριοτήτων που προσφέρουν συναισθηματική ηρεμία

Συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες, κυρίως αθλοπαιδιές με φίλους.

Αποστασιοποίηση από το στρεσογόνο γεγονός και επικέντρωση στην προσπάθεια ώστε να αντιμετωπίσει την κατάσταση.

Αδυναμία ελέγχου της κατάστασης καθώς ο μαθητής είναι επηρεασμένος από το γεγονός και τη συναισθηματική εμπειρία.

Πρόκληση

Η αποτυχία ως ευκαιρία για βελτίωση

Η δυσκολία στη μάθηση οδηγεί σε μεγαλύτερη προσπάθεια

Επιλογή εύκολων μαθημάτων για να πάρει καλό βαθμό

Το γεγονός βιώνεται ως μέρος της σχολικής ζωής.

Αφού συντάχτηκαν οι ερωτήσεις, ώστε να εκφραστεί σε ερωτήσεις τι αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δυο εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

(δάσκαλοι της Ε΄ και Στ΄ τάξης) και σε ένα φιλόλογο καθηγητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να ελέγξουν εάν οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και κατάλληλα διατυπωμένες για τους μαθητές της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Μετά την επιβεβαίωση της καταλληλότητας των ερωτήσεων τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε μαθητές/τριες της Ε΄ και Στ΄ δημοτικού προκειμένου να διαπιστωθεί η πλήρης κατανόηση των ερωτήσεων ή να γίνουν από τους ίδιους διορθωτικές παρεμβάσεις και υποδείξεις. Οι μαθητές/τριες αναμένονταν να δώσουν πληροφορίες για τον τρόπο και το βαθμό κατανόησης των ερωτήσεων καθώς και να προτείνουν νέες ερωτήσεις, ή διευκρινήσεις που θα οδηγούσαν στη δημιουργία νέων ερωτήσεων.

10.1.2. Οι σκοποί της πιλοτικής έρευνας ήταν να ελεγχθεί η διατύπωση των ερωτήσεων ώστε:

- Να επιβεβαιωθεί ότι οι ερωτήσεις είναι κατανοητές.
- Να βελτιωθεί ή να διορθωθεί η έκφραση και η σύνταξή τους, όπου ήταν αναγκαίο.
- Να εξακριβωθεί η ανάγκη για περαιτέρω διευκρινήσεις ή επεξηγήσεις όσον αφορά στον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

10.1.3. Δείγμα

Το δείγμα του πρώτου πιλοτικού σταδίου της έρευνας αποτέλεσαν δώδεκα μαθητές (έξι μαθητές και έξι μαθήτριες) οι οποίοι δεν είχαν πάρει μέρος στις συνεντεύξεις.

10.1.4. Διαδικασία

Η πιλοτική έρευνα αποφασίστηκε να διενεργηθεί σε ατομικό επίπεδο, δηλαδή πρόσωπο με πρόσωπο με το μαθητή/τρια. Η τακτική αυτή έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εκφράσουν άμεσα και αυθόρμητα τις δυσκολίες κατανόησης κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η ακόλουθη. Ο κάθε μαθητής/τρια συμπλήρωσε αρχικά τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια ο ερευνητής του ζήτησε να αναφέρει οποιαδήποτε δυσκολία π.χ. ερωτήσεις ή λέξεις οι οποίες ήταν γι' αυτόν ασαφείς, ή δυσνόητες. Δεν υπήρχε χρονικό όριο κατά το οποίο ο μαθητής/τρια θα έπρεπε να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία, ακολούθησε συζήτηση για τα θέματα ή τις ερωτήσεις που δημιουργούσαν δυσκολίες κατανόησης. Όλα τα σχόλια και οι υποδείξεις των μαθητών/τριων καταγράφηκαν κατά περίπτωση αναλυτικά σε κάθε ερωτηματολόγιο. Τα γενικότερα σχόλια καταγράφηκαν σε προσωπικές σημειώσεις. Με το τέλος της διαδικασίας ο ερευνητής ρώτησε τους μαθητές/τριες αν πίστευαν ότι η μορφή και το ύφος των ερωτήσεων που

συμπλήρωσαν τους βοήθησαν να δώσουν απαντήσεις που θεωρούσαν κατάλληλες και αν θεωρούσαν γενικά τις ερωτήσεις κατανοητές και εύκολες στη συμπλήρωσή τους.

10.1.5. Αποτελέσματα

Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής διαπιστώθηκε ότι κατανοήθηκε πλήρως το περιεχόμενο των ερωτήσεων, εκτός από το περιεχόμενο τριών ερωτήσεων για τις οποίες χρειάστηκε να δοθούν περαιτέρω επεξηγήσεις (κυρίως όσον αφορά στο εννοιολογικό περιεχόμενο συγκεκριμένων λέξεων) από τον ερευνητή. Η επιβεβαίωση της κοινής κατανόησης των δηλώσεων από όλους τους μαθητές/τριες που συμμετείχαν (n=12) αποτελεί ένα πρώτο σημαντικό στοιχείο εσωτερικής αξιοπιστίας της κλίμακας, εφόσον για να θεωρηθεί μια κλίμακα αξιόπιστη χρειάζεται, ως ένα αρχικό βήμα, το περιεχόμενο των ερωτήσεων της να γίνεται κατανοητό από όλους τους ερωτώμενους (Byrne, 2001).

Συγκεκριμένα, μετά την παραπάνω διαδικασία ελέγχου της κατανόησης των ερωτήσεων από τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην πιλοτική φάση αξιολόγησης του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση έγιναν μικρές αλλαγές μόνο στις ερωτήσεις που οι ίδιοι οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι δεν κατανόησαν πλήρως το περιεχόμενό τους. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι ακόλουθες:

1. Η ερώτηση «Προσπαθώ στα μαθήματα για να πετύχω το στόχο που εγώ έχω θέσει για το σχολείο» αντικαταστάθηκε «Προσπαθώ στα μαθήματα για να πετύχω το στόχο που έχω βάλει για τον εαυτό μου».
2. Η ερώτηση «Όποιος μαθαίνει (στο σχολείο) είναι αναπόφευκτο να κάνει και λάθη» τροποποιήθηκε ως εξής: «Όποιος μαθαίνει (στο σχολείο) αναγκαστικά κάνει και λάθη».
3. Τέλος στην ερώτηση «Μπορώ να ελέγξω εποικοδομητικά το στρες που νοιώθω όταν έχω να κάνω δύσκολα μαθήματα (δηλαδή με τρόπο που θα είναι σε όφελός μου στη συνέχεια και εγώ θα είμαι ευχαριστημένος από αυτό)» διαγράφηκε η λέξη «εποικοδομητικά» και μετά από διάφορες προσπάθειες διαφορετικής έκφρασης της έννοιας επιλέχθηκε η λύση της περιφραστικής έκφρασής της («βρίσκω ένα τρόπο να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά το στρες που νιώθω όταν δεν τα καταφέρνω καλά στα μαθήματα»).

Κεφάλαιο 11 - Κυρίως έρευνα

11.1. Πρώτο μέρος

Σκοπός του πρώτου μέρους της κυρίως έρευνας ήταν η δημιουργία και η αξιολόγηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση», όπως προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα ελέγχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

11.1.1. Διαδικασία επιλογής δείγματος – είδος δειγματοληψίας

Η δειγματοληψία συνίσταται στην επιλογή ενός τμήματος από ένα σύνολο με σκοπό μέσω του τμήματος αυτού να γίνουν αναφορές και γενικεύσεις για το σύνολο. Στην παρούσα έρευνα επλέχθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία (Cohen & Manion, 1994). Στην απλή τυχαία δειγματοληψία κάθε άτομο του πληθυσμού στον οποίο απευθυνόμαστε έχει τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγεί. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή επιλέγεται στην τύχη μέσα από έναν κατάλογο πληθυσμού (ένα πλαίσιο δειγματοληψίας) ο απαιτούμενος αριθμός υποκειμένων που θα αποτελέσουν το δείγμα. Εξαιτίας της πιθανότητας και της τύχης το δείγμα αναμένεται να περιλαμβάνει υποκείμενα με χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά του πληθυσμού στο σύνολό του (Cohen & Manion, 1994).

11.1.2. Ζητήματα που αφορούν στην επιλογή του δείγματος των μαθητών/τριων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη δημοτικών σχολείων αστικής περιοχής. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν εθελοντικά στη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, αφού αρχικά ενημερώθηκαν οι ίδιοι και οι γονείς τους για τη σημασία και το σκοπό της έρευνας και συναίνεσαν για τη συμμετοχή τους υπογράφοντας το σχετικό έντυπο (βλέπε παράρτημα Α).

Η επιλογή της συγκεκριμένη ηλικιακής ομάδας έγινε καθώς αναμένονταν να παρέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για τις υπό εξέταση παραμέτρους της έρευνας. Έρευνες έχουν δείξει ότι

το γνωστικό και αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας σχετίζεται με την ικανότητά τους στη διαδικασία αντίληψης και αντιμετώπισης διάφορων στρεσογόνων παραγόντων (Fields & Prinz, 1997), όπως το κοινό για τα παιδιά σχολικής ηλικίας στρεσογόνο ερέθισμα που τους παρουσιάστηκε (χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα) (Dubow, Schmidt, McBride, Edwards & Merk, 1993).

Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα των μαθητών/τριων που φοιτά στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι απαλλαγμένη από το άγχος των εξετάσεων καθώς και από την πίεση του εκπαιδευτικού συστήματος, γονέων και δασκάλων για την όλο και μεγαλύτερη βαθμολογική επίδοση, κάτι το οποίο συμβαίνει κυρίως στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Επιπλέον τα παιδιά δεν έχουν εισέλθει πλήρως στην εφηβεία, η οποία θεωρείται μια σημαντική μεταβατική περίοδος έντονης αναστάτωσης εξαιτίας των γνωστικών, βιολογικών και κοινωνικών αλλαγών που συντελούνται κατά τη διάρκεια της (Elliot & Feldman, 1990), αναπτυξιακές αλλαγές που τους επηρεάζουν ποικιλοτρόπως. Αυτές οι ψυχοσωματικές αλλαγές θα μπορούσαν να διαμεσολαβούν στην εμπειρία ενός γεγονότος. Επίσης τα παιδιά δεν βρίσκονται σε στάδιο σημαντικών εκπαιδευτικών μεταβάσεων⁷ (π.χ. μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο), μεταβάσεις οι οποίες μπορεί να κυφορούν προβλήματα και άγχος για τους νέους (Karagiannopoulou, 1999) καθώς συχνά σηματοδοτούν μια σειρά ατομικών και κοινωνικών αλλαγών τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν οι νέοι (Simmons & Blyth, 1987).

Συγκεκριμένα,

- Η ηλικιακή περίοδος 9-12 ετών είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς τα παιδιά είναι ικανά να αναστοχάζονται, να σκέφτονται για τη συμπεριφορά τους και τα συναισθήματά τους (Harris, 1989), κάτι που διευκολύνει την ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών προκειμένου να ελεγχθούν οι συναισθηματικές τους εμπειρίες (Rieffe, Oosterveld, Miers, & Meerum-Terwogt, 2008).
- Μπορούν να ανακαλέσουν διάφορες καταστάσεις από το παρελθόν και να βοηθηθούν σε αυτό κυρίως μέσω αναπαραστάσεων. Επίσης μπορούν να μιλήσουν συστηματικά για τα συναισθήματά τους, να αναφερθούν στα δικά τους συναισθήματα και να τα κατηγοριοποιήσουν. Μπορούν επίσης να αναγνωρίσουν τον τύπο μιας κατάστασης που δημιουργεί συγκεκριμένα ερεθίσματα και μπορούν να αναγνωρίσουν τυπικές δράσεις και

⁷ Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές επιλέχθηκε χρονικά να γίνει κατά το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους.

- προσδοκίες που συνυπάρχουν σε μια συναισθηματική κατάσταση καθώς και να ανακαλέσουν οργανωμένα διαδοχικά γεγονότα (Harris, 2000).
- Μετά την ηλικία των οκτώ ετών και μέχρι την ηλικία των δώδεκα ετών έχουν καταφέρει διαμορφώσουν ένα οργανωμένο και συνεντικό σύστημα σκέψης που τους επιτρέπει να προεικονίσουν και να ελέγχουν το περιβάλλον τους. Είναι σε θέση να διατυπώσουν υποθέσεις, χάρη στην αφηρημένη σκέψη, αλλά για να μπορέσουν να το κάνουν αυτό θα πρέπει να έχουν γνωρίσει εμπειρικά το γεγονός (Fontana, 1996). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η υποθετική κατάσταση η οποία χρησιμοποιήθηκε ως αφετηρία για τις συνεντεύξεις, ο χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα στο σχολείο, αποτελεί ένα γεγονός της σχολικής πραγματικότητας το οποίο στο σύνολό τους βιώνουν τα παιδιά στο πλαίσιο της σχολικής τους ζωής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
 - Η έννοια της επίγνωσης σε παιδιά του δημοτικού σχολείου έχει αποδειχτεί ότι είναι πολύ σημαντική. Η επίγνωση των παιδιών για τις δικές τους γνωστικές στρατηγικές αναπτύσσεται αξιοσημείωτα κατά την πρώτη και μεσαία παιδική ηλικία και η επίγνωσή τους για την αποτελεσματικότητα αυτών των στρατηγικών προδιαγράφει και προβλέπει τη ολόενα και αυξανόμενη χρήση τους, αλλά και την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Winsler, & Naglier, 2003).
 - Τα παιδιά, μετά τη μέση παιδική ηλικία, χρησιμοποιούν γνωστικούς παράγοντες προκειμένου να αλλάξουν, να τροποποιήσουν και να μετασχηματίσουν διάφορες εμπειρίες. Συγκεκριμένα, παιδιά μεγαλύτερα των 10 ετών είναι σε θέση να αναφέρουν τη χρήση στρατηγικών, όπως η γνωστική αναδόμηση του προβλήματος ή ο εκ νέου ορισμός της κατάστασης (Saarni, 2001).
 - Στη συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο η συναισθηματική ανάπτυξη, η κοινωνική ανάπτυξη και η γνωστική ανάπτυξη συνδέονται στενά. Τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά περιλαμβάνουν τη γνωστική αποτίμηση της τρέχουσας συμπεριφοράς, η οποία κατευθύνεται σε ένα στόχο καθώς η νόηση και το συναίσθημα είναι στενά αλληλένδετες διεργασίες. Τα συναισθήματα διαμορφώνουν τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν και τα γνωστικά τους σχήματα διαμορφώνουν τα συναισθήματα που βιώνουν (Cole & Cole, 2002). Επίσης, σε αυτή την ηλικιακή περίοδο μπορούν ήδη να χρησιμοποιούν γνωστικές δεξιότητες προκειμένου να ερμηνεύσουν εκ νέου διάφορα γεγονότα ώστε να δημιουργούν μια πιο αποδεκτή εκδοχή για αυτά που συμβαίνουν γύρω τους (Cole & Cole, 2002).
 - Το παιδί ηλικίας 11-12 ετών μπορεί να εκτελέσει αληθινές νοητικές ενέργειες και να αναπαραστήσει τις μεταβολές. Μπορεί να σκεφτεί όλες τις πιθανές συνέπειες και να ερμηνεύσει συγκεκριμένα γεγονότα (Siegler, 2006).

- Οι μαθητές κατά το τέλος της παιδικής ηλικίας έχουν διανύσει τα κρίσιμα χρόνια της προσχολικής και σχολικής ηλικίας κατά τα οποία το άγχος της εξέτασης και της επίδοσης (βαθμολογία) σταθεροποιείται ως επίκτητο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Zeidner, 1998).
- Τέλος, με την ολοκλήρωση της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο τα παιδιά μαθαίνουν να συγκεντρώνουν την προσοχή τους και να οργανώνονται γνωστικά προκειμένου να επιτύχουν έναν εξωτερικό στόχο. Σε αυτή τους την προσπάθεια οι σχέσεις με άλλα άτομα τους παρέχει τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες χειρισμού τόσο των συναισθημάτων που βιώνουν, όσο και των καθημερινών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν (Gottman, 2000).

Όσον αφορά στην ικανότητα των μαθητών και των μαθητριών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (11-12 ετών) να αντιμετωπίζουν διάφορα στρεσογόνα ερεθίσματα που προκύπτουν κυρίως από το σχολικό περιβάλλον (όπως αυτό που συζητήθηκε στις συνεντεύξεις - χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα), έρευνες καταδεικνύουν την τάση τους να χρησιμοποιούν κυρίως γνωστικές στρατηγικές (Fields & Prinz, 1997) και να προσαρμόζουν συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες σε συγκεκριμένους στρεσογόνους παράγοντες (Hampel & Peterman, 2005). Οι φυσικές, γνωστικές, ψυχολογικές και κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής στο δημοτικό σχολείο, επηρεάζουν την ικανότητα των μαθητών/τριών να αναγνωρίζουν τα ερεθίσματα άγχους που βιώνουν, αλλά και να τα αντιμετωπίζουν με συγκεκριμένες στρατηγικές (Sharrer, Ryan-Wenger, 1995). Κυρίως γνωστικές διεργασίες εμπλέκονται από την αποτίμηση έως την αντιμετώπιση των στρεσογόνων καταστάσεων (Fields & Prinz, 1997), οι οποίες περιλαμβάνουν την αλλαγή ή το μετασχηματισμό της δομής της «προβληματικής» κατάστασης, γνωστικές αναπαραστάσεις και απεικονίσεις, τη χρήση αυτο-διαλόγου (self-talk) προκειμένου να μετριαστούν τα αρνητικά συναισθήματα, τη δημιουργία εναλλακτικών λύσεων σε ένα πρόβλημα (Fields & Prinz, 1997; Compas et al., 2001). Οι μαθητές και οι μαθήτριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου μπορούν να χρησιμοποιήσουν σε μεγαλύτερο αριθμό και ποικιλία γνωστικές στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, μπορούν να αναγνωρίσουν τα ερεθίσματα άγχους που βιώνουν, να τα ονοματίσουν και να περιγράψουν τις αντιδράσεις τους σε αυτά (Sharrer, Ryan- Wenger, 1995; Fields & Prinz, 1997).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά γνωρίσματα που αφορούν στη γνωστική και στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (11-12 ετών) αλλά

και τους διαθέσιμους τρόπους αντιμετώπισης διάφορων στρεσογόνων γεγονότων, φαίνεται ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σεναρίου της συνέντευξης, αλλά και να κατανοήσουν πλήρως το περιεχόμενο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα και αφορά στην ανθεκτικότητα στη μάθηση

11.1.3. Το δείγμα του πρώτου μέρους της κυρίως έρευνας

Το δείγμα της έρευνας (στην παρούσα φάση) αποτέλεσαν 436 μαθητές και μαθήτριες (221 αγόρια και 215 κορίτσια). Οι μαθητές φοιτούσαν στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη δημοτικών σχολείων αστικής περιοχής (Ιωάννινα), με μέσο όρο ηλικίας τα 11.19 έτη. Από αυτούς 202 μαθητές/τριες φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη και 234 μαθητές/τριες στη Στ΄ τάξη.

11.1.4. Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το μήνα Ιανουάριο του 2010 σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία του Νομού Ιωαννίνων, έπειτα από άδεια του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η επικοινωνία με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας ήταν απαραίτητη πριν την προσέλευση του ερευνητή. Η διεύθυνση του σχολείου καθόριζε την ώρα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου από τους μαθητές/τριες, ώστε να πραγματοποιηθεί σε χρόνο και με τρόπο που δε θα παρεμπόδιζε την ομαλή διεξαγωγή του αναλυτικού προγράμματος.

Οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν αρχικά για τη διαδικασία, τονίστηκε ότι η συμμετοχή στην έρευνα γίνεται σε εθελοντική βάση και ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο. Διαβεβαιώθηκαν για το απόρρητο των απαντήσεών τους και ότι αυτές θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στο πλαίσιο της έρευνας που διεξάγεται. Επισημάνθηκε η επιλογή της μη συμμετοχής τους. Στη συνέχεια διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια από τον ερευνητή, τα οποία συμπληρώθηκαν παρουσία του κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας.

Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκαν προφορικά οι αναγκαίες οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσής του και στη συνέχεια, χωρίς καμία παρέμβαση του ερευνητή οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Ωστόσο ο ερευνητής ήταν διαθέσιμος στην περίπτωση που κάποιος μαθητής/τρια ζητούσε τη βοήθειά του κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του

ερωτηματολογίου. Οι μαθητές/τριες στο σύνολό τους ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

11.2. Το «Ερωτηματολόγιο Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση»

11.2.1. Περιγραφή

Πριν την παρουσίαση των ερωτήσεων υπήρχε ένα εισαγωγικό σημείωμα που έδινε τις απαραίτητες πληροφορίες στο μαθητή/τρια για το σκοπό της έρευνας και τη σημαντικότητα της αυθόρμητης απάντησης στις ερωτήσεις. Επίσης οι μαθητές/τριες διαβεβαιώνονται για την ανωνυμία των ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν ένα μικρό πίνακα με τα προσωπικά τους στοιχεία. Αυτά περιλάμβαναν το φύλο, την τάξη, την εθνικότητα και πληροφορίες για το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας και του πατέρα. Ακολουθούσαν ενενήντα (90) ερωτήσεις που συγκροτούσαν το ερωτηματολόγιο κατά την πρώτη φάση της δημιουργίας του.

11.2.2. Προσδιορισμός μεταβλητών του ερωτηματολογίου και ομαδοποίηση των ερωτήσεων.

Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται άμεσα στις μεταβλητές που επιδιώκεται να διερευνηθούν. Οι ερωτήσεις δημιουργήθηκαν με βάση τις πληροφορίες που παρείχαν οι μαθητές και οι μαθήτριες στις συνεντεύξεις. Αρχικά δημιουργήθηκε ένα σύνολο ερωτήσεων που ανταποκρίνονταν στο εννοιολογικό περιεχόμενο κάθε μιας θεματικής κατηγορίας που προέκυψε από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων (βλέπε κεφάλαιο 8). Οι ερωτήσεις αυτές ομαδοποιήθηκαν για κάθε μια ξεχωριστή κατηγορία, δημιουργώντας πολλαπλές παρατηρήσεις του ίδιου υπό εξέταση χαρακτηριστικού, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο την αξιοπιστία της υπό εξέτασης μεταβλητής. Το σύνολο των ερωτήσεων που αρχικά δημιουργήθηκε βρίσκεται στο παράρτημα Γ.

11.2.3. Η συγγραφή – κατασκευή των ερωτήσεων

Ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων αποτελεί ένα ουσιαστικό ζήτημα που επηρεάζει τη χρήση και την εγκυρότητα του ψυχομετρικού οργάνου (Cohen & Manion, 1994; Κοντοπούλου, 2002). Κατά τη συγγραφή των ερωτήσεων του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση», ο ερευνητής έλαβε υπόψη τα εξής:

- οι ερωτήσεις να είναι σαφείς και το νόημα της κάθε ερώτησης να είναι σχετικό με το ζητούμενο.
- οι ερωτήσεις να μην αποπροσανατολίζουν τον εξεταζόμενο/η.
- το λεξιλόγιο και η σύνταξη των ερωτήσεων να μη προκαλεί δυσκολίες στους μαθητές/τριες και να είναι ανάλογο του επιπέδου εκπαίδευσης των εξεταζομένων.
- η έκταση της κάθε ερώτησης να είναι τέτοια, ώστε αφενός να περικλείει το πλήρες νόημα της ερώτησης και αφετέρου να μην προκαλεί δυσχέρειες (οι εξεταζόμενοι είναι δυνατόν να παθαίνουν σύγχυση αν η ερώτηση είναι εκτενής, με αποτέλεσμα να τους διαφεύγει το κύριο νόημα).
- να αποφευχθούν οι αρνήσεις και ο διαφορούμενος τρόπος απάντησης.

11.3. Θέματα που αφορούν στη βαθμολόγηση και στην ανάλυση των ερωτήσεων του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση».

Κατά τη διάρκεια της στατιστικής επεξεργασίας των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» ελήφθησαν υπόψη οι παρακάτω παράμετροι προκειμένου για την όσο το δυνατόν καλύτερη προσαρμογή και στατιστική αξιολόγηση του ερωτηματολογίου στο συγκεκριμένο δείγμα.

11.3.1. Μετατροπή των απαντήσεων των μαθητών σε βαθμολογία

Η πιο γνωστή και ευρέως χρησιμοποιημένη κλίμακα είναι η κλίμακα Likert, στην οποία ο ερωτώμενος καλείται να εκφράσει το βαθμό συμφωνίας του ως προς μια άποψη. Σε αυτή παρουσιάζονται στον εξεταζόμενο ερωτήσεις με τέσσερις, πέντε ή επτά εναλλακτικές απαντήσεις του τύπου «συμφωνώ πολύ», «διαφωνώ πολύ». Για τη βαθμολόγηση των ερωτήσεων χρησιμοποιείται το αθροιστικό μοντέλο (cumulative model) που είναι το πιο κοινό μοντέλο στην ψυχολογική αξιολόγηση και διακρίνεται για την απλότητά του (Αλεξόπουλος, 1988). Η

βαθμολόγηση των απαντήσεων (4-5 ή 7) προκύπτει από την πρόσθεση των βαθμών της κάθε ερώτησης.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η χρήση της 4θμιας κλίμακας Likert. Η 4θμια κλίμακα παρέχει όλη την απαιτούμενη ακρίβεια για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου (Ryan & Connell, 1989) καθώς δεν μπορούν εύκολα να διαφοροποιήσουν τις θέσεις τους με τόση λεπτομέρεια στην περίπτωση χρήσης κλίμακας με μεγαλύτερη διαβάθμιση. Σύμφωνα με τους Pintrich και Schunk (2002) δεν υπάρχει ανάγκη, στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, για χρήση κλιμάκων με μεγαλύτερη κλιμάκωση καθώς σε μια τέτοια περίπτωση, μπορεί τα μικρά παιδιά να χρησιμοποιούν μόνο τα άκρα της κλίμακας Likert, ιδιαίτερα μάλιστα το υψηλότερο επίπεδο της κλίμακας, θέτοντας έτσι θέμα αξιοπιστίας των απαντήσεων.

11.3.2. Ανάλυση των ερωτήσεων του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση»

Ανάλυση ερωτήσεων ονομάζεται η λεπτομερής εκτίμηση ενός ερωτηματολογίου με σκοπό τη μέτρηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς του και της βελτίωσης της ομοιογένειας των ερωτήσεων (Κοντοπούλου, 2002). Η ανάλυση των ερωτήσεων προσδιορίζει πόσο αποτελεσματικά συμβάλλει κάθε ερώτηση στη συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η εγκυρότητα της κάθε ερώτησης αποφασίστηκε να διασφαλιστεί με τρεις τρόπους:

1. με τις διασυνάφειες, τις συνάφειες δηλαδή μεταξύ των ερωτήσεων, που διαφορετικά ονομάζεται ανάλυση διαφοροποίησης
2. με τις συνάφειες των ερωτήσεων στα πλαίσια της ομαδοποίησής τους σε ένα παράγοντα με τη χρήση της παραγοντικής ανάλυσης και
3. με το δείκτη α -cronbach και το δείκτη split-half

11.3.3. Η ανάλυση διαφοροποίησης

Με βάση την ανάλυση διαφοροποίησης συνήθως επιλέγονται ερωτήσεις που έχουν υψηλές συσχετίσεις⁸ με την συνολική βαθμολογία⁹ του τεστ. Ο δείκτης συσχέτισης του Person στη

⁸ Υψηλή συσχέτιση μιας ερώτησης με την ολική βαθμολογία σημαίνει ότι η ερώτηση αντιπροσωπεύει την ιδιότητα σε υψηλό βαθμό.

συγκεκριμένη έρευνα υπολογίστηκε για όλες τις ερωτήσεις προκειμένου να αναγνωριστούν αυτές με τις υψηλότερες συσχετίσεις. Τυπικώς τα ελάχιστα όρια για να περιληφθεί μια ερώτηση στο τελικό τεστ είναι οι συσχετίσεις να είναι υψηλότερες του .30. Γενικά σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994) και Αλεξόπουλο (1988):

- δείκτες συσχέτισης $>.40$ δείχνουν ότι οι ερωτήσεις είναι κατάλληλες.
- δείκτες συσχέτισης από $.30$ έως $.39$ δείχνουν κατάλληλες ερωτήσεις, αλλά με πιθανή ανάγκη βελτίωσης.
- δείκτες συσχέτισης από $.20$ έως $.29$ δείχνουν ότι οι ερωτήσεις είναι οριακής καταλληλότητας και χρειάζονται αναθεώρηση και
- δείκτες συσχέτισης $<.19$ δείχνουν μη κατάλληλες ερωτήσεις.

Επίσης, όταν υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ ερώτησης και υπόλοιπης ολικής βαθμολογίας του τεστ σημαίνει ότι η ερώτηση δεν έχει διατυπωθεί με σαφήνεια και συνεπώς δεν είναι κατανοητή από τους εξεταζομένους (Αλεξόπουλος, 1988).

11.3.4. Οι συσχετίσεις των ερωτήσεων κατά την ομαδοποίησή τους σε έναν παράγοντα

Οι ερωτήσεις που δεν έχουν υψηλές συσχετίσεις με τον παράγοντα θα πρέπει να απορριφθούν (Cohen & Manion, 1994).

11.3.5. Ο δείκτης α -cronbach

Ο δείκτης συνάφειας α -cronbach μετρά την εσωτερική σταθερότητα ενός τεστ. Η συνάφεια αυτή συγκρίνει τη διακύμανση της ολικής βαθμολογίας του τεστ, το άθροισμα δηλαδή της διακύμανσης όλων των ερωτήσεων, με τη διακύμανση της κάθε ερώτησης ξεχωριστά. Η μέθοδος αυτή επιζητεί να μεγιστοποιήσει την εσωτερική σταθερότητα του τεστ. Αυτό γίνεται με τον υπολογισμό της τιμής α κάθε ερώτησης, με την ερώτηση και χωρίς την ερώτηση. Αν η τιμή α είναι

⁹ Με τον όρο «ολική βαθμολογία του τεστ» εννοούμε το άθροισμα των υπόλοιπων ερωτήσεων του τεστ. Έτσι, αν έχουμε ένα τεστ με δέκα ερωτήσεις, οι απαντήσεις στην ερώτηση Νο 1 θα συσχετιστούν με τις απαντήσεις στις ερωτήσεις Νο 2 έως Νο 10.

υψηλότερη χωρίς την ερώτηση, τότε η ερώτηση απορρίπτεται (Αλεξόπουλος, 1988; Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002)

11.4. Θέματα που αφορούν στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση».

Η αξιοπιστία (reliability) και η εγκυρότητα (validity) είναι δυο σημαντικά χαρακτηριστικά κάθε ψυχομετρικού μέσου, στη βάση των οποίων κρίνεται το θεωρητικό του πλαίσιο και η καταλληλότητά του για ευρύτερη χρήση.

11.4.1. Αξιοπιστία

Δυο βασικές ιδιότητες χαρακτηρίζουν τις εμπειρικές μετρήσεις. Ένας ερευνητής μπορεί αρχικά να εξετάσει την αξιοπιστία ενός δείκτη που αναφέρεται στο κατά πόσο ένα πείραμα, ένα τεστ ή μια άλλη δοκιμασία μέτρησης δίνει τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Η αξιοπιστία λοιπόν αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα όργανο δίνει σταθερά αποτελέσματα (Nunnally & Bernstein, 1994; Field, 2004; Θεοδωράκης & Χατζηγεωργιάδης, 2004), κάτι που σημαίνει την έλλειψη διακυμάνσεων - όταν μία μέτρηση επαναληφθεί κάτω από τις ίδιες προϋποθέσεις στον ίδιο ή σε κοινωνικά ισοδύναμο πληθυσμό. Ωστόσο ένα ποσοστό διακύμανσης υπάρχει πάντα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις. Το ζήτημα που προκύπτει είναι η ελαχιστοποίηση αυτού του ποσοστού (Carmines & Zeller, 1989). Η μέτρηση περικλείει πάντοτε ένα ποσοστό σφάλματος, το οποίο έχει άμεση σχέση με την αξιοπιστία εφόσον συνδέει την αληθινή τιμή με την παρατηρούμενη τιμή μιας μέτρησης. Εξάλλου όσο μικρότερο είναι το σφάλμα μέτρησης, τόσο λιγότερο απέχει η αληθινή τιμή από την παρατηρούμενη τιμή και επομένως τόσο πιο αξιόπιστο είναι το όργανο μέτρησης (Θεοδωράκης & Χατζηγεωργιάδης, 2004).

Δυο είναι οι βασικές μορφές αξιοπιστίας: η διαχρονική αξιοπιστία και η εσωτερική συνέπεια. Η διαχρονική αξιοπιστία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι τιμές μιας μέτρησης σχετίζονται σε υψηλό βαθμό με τις τιμές μέτρησης του ίδιου οργάνου όταν οι μετρήσεις επαναληφθούν μετά από κάποιο χρονικό διάστημα (Kline, 1998, σε αναφορά των Θεοδωράκη & Χατζηγεωργιάδη). Προϋπόθεση για να έχει νόημα η αξιολόγηση της διαχρονικής αξιοπιστίας είναι στο διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στις δυο μετρήσεις να μην έχουν μεσολαβήσει παράγοντες που μπορεί να

διαφοροποιήσουν τις τιμές της μέτρησης. Συνεπώς, αλλά και σε σχέση με τη φύση του αντικειμένου της μέτρησης, όσο μεγαλύτερο διάστημα μεσολαβεί ανάμεσα στις δυο μετρήσεις τόσο πιο πιθανό είναι ο δείκτης αξιοπιστίας να μικραίνει. Για την αξιολόγηση της διαχρονικής αξιοπιστίας χρησιμοποιείται η μέθοδος της εξέτασης – επανεξέτασης και ο δείκτης αξιοπιστίας είναι ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των δυο μετρήσεων. Για την αξιοπιστία ελέγχου – επανελέγχου ή επαναλαμβανόμενης μέτρησης, ο χρόνος που μεσολαβεί ανάμεσα στις δυο δοκιμασίες – μετρήσεις μπορεί να κυμαίνεται από λίγες ημέρες έως μερικούς μήνες. Ο Byrne (1996) αναφέρει ότι οι δυο εβδομάδες είναι η πιο ιδανική χρονική απόσταση.

Τιμές διαχρονικής αξιοπιστίας από 0.80 θεωρούνται ικανοποιητικές. Ωστόσο, πολλές φορές και ανάλογα με το στάδιο και τους αντικειμενικούς στόχους της έρευνας, οι τιμές του δείκτη αξιοπιστίας θεωρούνται ικανοποιητικές όταν είναι μεγαλύτερες από 0.60 (Κοντοπούλου, 2002; Θεοδωράκης & Χατζηγεωργιάδης, 2004).

Η εσωτερική συνέπεια αναφέρεται στη σχέση των θεμάτων (ερωτήσεων) που χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν μια έννοια. Υπάρχουν δυο βασικοί συντελεστές για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνέπειας: ο δείκτης alpha του Cronbach και η αξιοπιστία των δυο ημίσεων. Ο δείκτης alpha του Cronbach, ο οποίος θεωρείται ο πιο σημαντικός δείκτης αξιοπιστίας, μετρά την εσωτερική σταθερότητα ενός τεστ. Συγκρίνει τη διακύμανση της ολικής βαθμολογίας του τεστ, το άθροισμα δηλαδή της διακύμανσης όλων των ερωτήσεων, με τη διακύμανση της κάθε ερώτησης ξεχωριστά. Η μέθοδος αυτή επιζητεί να μεγιστοποιήσει την εσωτερική σταθερότητα του τεστ. Αυτό γίνεται με τον υπολογισμό της τιμής alpha κάθε ερώτησης, με την ερώτηση και χωρίς την ερώτηση. Αν η alpha είναι υψηλότερη χωρίς την ερώτηση, τότε η ερώτηση απορρίπτεται (Αλεξόπουλος, 1988; Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002; Cliem & Cliem, 2003; Yang & Green, 2011). Ο δείκτης alpha είναι ο σημαντικότερος δείκτης εσωτερικής συνέπειας ωστόσο στην ψυχομετρία συνιστάται η χρησιμοποίηση επιπλέον εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης, όπως είναι η αξιοπιστία των δυο ημίσεων (Θεοδωράκης & Χατζηγεωργιάδης, 2004; Yang & Green, 2011). Η αξιοπιστία των δυο ημίσεων αναφέρεται στο χωρισμό των θεμάτων του οργάνου σε δυο μέρη και στην αξιολόγηση των συσχετίσεων των τιμών στα δυο μισά του οργάνου. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούνται οι δυο προαναφερθέντες δείκτες προκειμένου για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

11.4.2. Εγκυρότητα

Ένας δείκτης πρέπει να είναι αξιόπιστος προκειμένου να είναι χρήσιμος, να αντιπροσωπεύει δηλαδή με ακρίβεια μια περιληπτική έννοια. Εκτός όμως από αξιόπιστος πρέπει να είναι και έγκυρος, δηλαδή να μετρά αυτό που επιδιώκει ο ερευνητής να μετρήσει. Εγκυρότητα ονομάζεται ο βαθμός στον οποίο ένα όργανο μέτρησης μετρά αυτό ακριβώς για το οποίο σχεδιάστηκε (Αλεξόπουλος, 1998). Αναφέρεται δηλαδή στο πόσο καλά το όργανο αξιολογεί αυτό που σκοπεύει να μετρήσει (Θεοδωράκης & Χατζηγεωργιάδης, 2004). Συνεπώς, η εγκυρότητα επικεντρώνεται στην κρίσιμη σχέση μεταξύ έννοιας και δείκτη, ενώ η αξιοπιστία ενδιαφέρεται για μια συγκεκριμένη ιδιότητα των εμπειρικών δεικτών, κατά πόσο αυτοί δίνουν συνεπή αποτελέσματα με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Μπαγιάτης, 1990).

Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι εγκυρότητας που μπορούν να ελεγχθούν και να συνθέσουν μια συνολική εικόνα που χαρακτηρίζει ένα όργανο μέτρησης. Ωστόσο δεν είναι εφικτό να εξετάζονται πάντα όλοι οι τύποι εγκυρότητας ενός ψυχομετρικού εργαλείου. Οι μορφές εγκυρότητας που θα χρησιμοποιηθούν στην παρούσα έρευνα είναι:

- η εγκυρότητα περιεχομένου και
- η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ή δομική εγκυρότητα

Η *εγκυρότητα περιεχομένου* (content validity) δηλώνει το βαθμό στον οποίο τα επιμέρους θέματα μιας μεταβλητής αντιπροσωπεύουν την έννοια της μεταβλητής που διερευνάται (Μπαγιάτης, 1990). Αρχικά εντοπίζονται οι διαστάσεις που συνθέτουν την προς μέτρηση μεταβλητή και ακολούθως οι ερωτήσεις-προτάσεις του ερωτηματολογίου αξιολογούνται από ομάδα ειδικών στη συγκεκριμένη θεματική προκειμένου να διαπιστώσουν το βαθμό συμφωνίας των ερωτήσεων με την έννοια η οποία διερευνάται (Haynes, Richard & Kubany, 1995; Polit & Beck, 2006).

Η *εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ή δομική εγκυρότητα* (construct validity) αναφέρεται στο βαθμό που ένα ψυχομετρικό εργαλείο αποτυπώνει τις ιδέες ενός θεωρητικού πλαισίου (Yen, 1998; Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002; Westen & Rosenthal, 2003). Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής χρησιμοποιούνται διάφορες προσεγγίσεις, όπως είναι η παραγοντική εγκυρότητα (factorial validity) και η συγκλίνουσα εγκυρότητα (convergent validity). Η παραγοντική εγκυρότητα απεικονίζεται στην παραγοντική δομή του εργαλείου μέτρησης (Θεοδωράκης & Χατζηγεωργιάδης, 2004; Maurischat, Herschbash, Peters, & Bullinger, 2008), ενώ η συγκλίνουσα εγκυρότητα ελέγχει το βαθμό συμφωνίας ενός ερωτηματολογίου με άλλα

ερωτηματολόγια με τα οποία συγκλίνει από θεωρητικής άποψης (Cable & DeRue, 2002; Raykod, 2012).

11.5. Η τελική κατασκευή του ερωτηματολογίου με τη χρήση της παραγοντικής ανάλυσης.

Η παραγοντική ανάλυση είναι το γενικό όνομα μιας σειράς μεθόδων πολυμεταβλητής ανάλυσης, των οποίων βασικός στόχος είναι να ορίσουν τη βαθύτερη δομή σε ένα πίνακα δεδομένων. Η παραγοντική ανάλυση είναι μια στατιστική τεχνική που χρησιμοποιείται για να εντοπίσει ή να επιβεβαιώσει την ύπαρξη ενός σχετικά μικρού αριθμού παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αναπαραστήσουν σχέσεις ανάμεσα σε σύνολα πολλών αλληλοσχετιζόμενων μεταβλητών. Αντιπροσωπεύει το πρόβλημα ανάλυσης της δομής των συσχετίσεων μεταξύ ενός μεγάλου αριθμού μεταβλητών, όπως για παράδειγμα οι απαντήσεις σε ένα ερωτηματολόγιο, μέσω του ορισμού ενός συνόλου βαθύτερων διαστάσεων που ονομάζονται παράγοντες¹⁰ (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998; Kahn, 2006). Η παραγοντική ανάλυση διευκολύνει τον ερευνητή να μειώσει τον αριθμό των μεταβλητών σε λιγότερες μεταβλητές ή παράγοντες, υποκαθιστώντας το πλήθος των αλληλοεξαρτώμενων μεταβλητών σε ομάδες παραγόντων που συμπεριφέρονται κατά τον ίδιο τρόπο, ομαδοποιώντας διάφορες ανεξάρτητες ποσοτικές μεταβλητές. Χρησιμοποιείται συχνά σε περιγραφικές έρευνες για να βρεθεί αν πολλές ερωτήσεις μπορούν να ομαδοποιηθούν ώστε να προκύψει ένας μικρότερος αριθμός παραγόντων (Αλεξόπουλος 2004). Όταν έχει εξακριβωθεί ένας παράγοντας, τότε παίρνει το όνομά του από το περιεχόμενο των ερωτήσεων που απαρτίζουν την ομάδα.

Υπάρχουν δυο κατηγορίες παραγοντικής ανάλυσης και ως εκ τούτου χρησιμοποιείται με δυο διαφορετικούς τρόπους (Kahn, 2006): α) ως διερευνητική παραγοντική ανάλυση, η οποία εξετάζει τη δομή των συναφειών που παρατηρήθηκαν και αρχίζει με ένα μοντέλο ή υπόθεση για τα δεδομένα αποτιμώντας την εγκυρότητα μιας κλίμακας κατά τα αρχικά στάδια της κατασκευής της (Worthington & Whittaker, 2006) και β) ως επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, η οποία ερευνά αν ένα θεωρητικό μοντέλο ταιριάζει με τις συνάφειες που παρατηρήθηκαν (Πλατσίδου, 2001; Kahn, 2006). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιούνται και οι δυο τρόποι παραγοντικής ανάλυσης. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση διαφέρει από τη διερευνητική ως προς το ότι ο ερευνητής καθορίζει εκ των προτέρων τον αριθμό των παραγόντων που θα προκύψουν και επιτρέπει σε κάθε

¹⁰ Παράγοντας (factor): Μια εννοιολογική κατασκευή που αντιπροσωπεύει μια συνοπτική περιγραφή των σχέσεων μεταξύ ενός συνόλου μεταβλητών. Ο παράγοντας αποτελεί μια γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

μεταβλητή να σχετίζεται μόνο με συγκεκριμένους παράγοντες, που συχνά είναι μόνο ένας (Kline, 1998). Με άλλα λόγια με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση διαμορφώνουμε μια θεωρία, ενώ με την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση ελέγχουμε μια θεωρία (Πλατσίδου, 2001).

Οι ερευνητές χρησιμοποιούν επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων εφόσον έχει ήδη καθοριστεί και αξιολογηθεί η κλίμακα ή το ερωτηματολόγιο με τη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης και θέλουν να διαπιστώσουν εάν η παραγοντική δομή που έχει προέλθει από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση ισχύει και για το νέο δείγμα. Μια εναλλακτική αλλά όχι ευρέως διαδεδομένη αξιοποίηση της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης αφορά στη διεξαγωγή της προκειμένου να επιβεβαιωθεί μια ομάδα ερωτήσεων που προήλθε βάσει συγκεκριμένης θεωρίας, χωρίς την προηγούμενη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης (Worthington & Whittaker, 2006). Σύμφωνα με το Byrne (2001) αποτελεί σημαντικό λάθος η χρήση της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης σε κλίμακες οι οποίες βρίσκονται στα αρχικά στάδια της δημιουργίας τους. Ειδικότερα, η έρευνα έχει δείξει ότι διερευνητικές παραγοντικές μέθοδοι όπως η ανάλυση των κυρίων συνιστωσών (principal components analysis), η ανάλυση των κυρίων αξόνων (principal-axis factoring) και η ανάλυση μέγιστης πιθανότητας (maximum likelihood) είναι ικανές, στις περισσότερες περιπτώσεις, να παρουσιάσουν την παραγοντική δομή πολύ ικανοποιητικά (Gerbing & Hamilton, 1996; Worthington & Whittaker, 2006). Σύμφωνα με τα παραπάνω, κατά το στάδιο δημιουργίας νέων κλιμάκων – ερωτηματολογίων οι ερευνητές θα πρέπει πρώτα να διεξάγουν διερευνητική και στη συνέχεια επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Costello & Osborne, 2005; Kahn, 2006; Worthington & Whittaker, 2006) καθώς η αποκλειστική αναφορά των αποτελεσμάτων της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης έχει λιγότερα πλεονεκτήματα σε σχέση με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση.

11.6. Στάδια ελέγχου διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης

Για να πραγματοποιηθεί η παραγοντική ανάλυση θα πρέπει να πληρούνται οι παρακάτω προϋποθέσεις:

11.6.1. Ποιότητα δεδομένων για την παραγοντική ανάλυση: Η «ποιότητα δεδομένων» αφορά:

1. Δεδομένα που έχουν χαρακτηριστικά της κλίμακας των ίσων διαστημάτων. Η κλίμακα Likert που κυμαίνεται από το 1 έως το 4 ή από το 1 έως το 5 ή από το 1 έως το 7 θεωρείται κλίμακα ίσων διαστημάτων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην παραγοντική ανάλυση

(Αλεξόπουλος 2004). Στην κλίμακα τύπου Likert ο ερωτώμενος καλείται να εκφράσει το βαθμό συμφωνίας του ως προς μια άποψη. Στην προκειμένη περίπτωση (στην παρούσα έρευνα) το ερωτηματολόγιο αποτελείται από καταφατικές δηλώσεις και όχι από ερωτήσεις. Επίσης, η διαβάθμιση που παρουσιάζεται στην κλίμακα με τον τίτλο «αναποφάσιτος» είναι ασαφής και αμφιταλαντεύεται μεταξύ της αμφιβολίας και της έλλειψης διαμόρφωσης γνώμης (Clason, & Dormody, 2004; Trochim, 2006). Για το λόγο αυτό στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η χρήση της 4θμιας κλίμακας καθώς απευθύνεται σε μαθητές/τριες Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, στους οποίους η διαβάθμιση «αναποφάσιτος» θα δημιουργούσε σύγχυση.

2. Δεδομένα που σχετίζονται μεταξύ τους. Η προκαταρκτική αξιολόγηση των ερωτήσεων που πρόκειται να αναλυθούν με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης είναι πολύ σημαντική διαδικασία. Χρειάζεται να βρεθούν οι ψυχομετρικές ιδιότητες των ερωτήσεων, δηλαδή εάν οι ερωτήσεις συσχετίζονται ως ένα βαθμό μεταξύ τους και με τη συνολική βαθμολογία του τεστ. Ερωτήσεις που δε σχετίζονται ως ένα βαθμό με άλλες ερωτήσεις του τεστ έχουν μικρή απόδοση στην παραγοντική ανάλυση (Αλεξόπουλος, 2004).

11.6.2. Επάρκεια δειγματοληψίας - Κριτήρια καταλληλότητας του δείγματος

- Σύμφωνα με τους Velicer και Fava (1998), ένας γενικός κανόνας που επιβάλλεται να τηρείται είναι οι εξεταζόμενοι να είναι όσο το δυνατόν περισσότεροι καθώς κάθε αναλογία μικρότερη από τρία άτομα για κάθε πρόταση – ερώτηση της κλίμακας ή του ερωτηματολογίου είναι ανεπαρκής. Επίσης αναφέρουν ότι ο αριθμός των προτάσεων-ερωτήσεων σε κάθε παράγοντα, αλλά και η κοινή τους παραγοντική διακύμανση (communalities) αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την επάρκεια του δείγματος
- Ειδικότερα, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις των ερευνητών για το μέγεθος του δείγματος για τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση, προτείνοντας από 100 έως 300 άτομα (Comrey & Lee, 1992; Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002; DeVellis, 2003). Οι περισσότερες στατιστικές μελέτες αναφέρουν ότι η αναλογία 4 προς 1 ή 5 προς 1 εξεταζομένων προς τις μεταβλητές θεωρείται επαρκής (Gorsuch, 1983; Streiner, 1994; Αλεξόπουλος, 2004).
- Η επάρκεια δειγματοληψίας εκτιμάται με το δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) (1974). Οι Tabachnick και Fidell (2001) επισημαίνουν ότι τιμές >.60 θεωρούνται ικανοποιητικές για τη διεξαγωγή της παραγοντικής ανάλυσης.

- Η επάρκεια δειγματοληψίας εκτιμάται επίσης με το δείκτη MSA (Measure of Sampling Adequacy). Για μια ικανοποιητική παραγοντική ανάλυση απαιτούνται υψηλές τιμές. Ο έλεγχος μπορεί να γίνει εξετάζοντας τη διαγώνια του πίνακα Anti-image Matrices, στην οποία εμφανίζονται οι τιμές του δείκτη αυτού, απαλείφοντας μεταβλητές που παρουσιάζουν χαμηλές τιμές.

11.6.3. Επιλογή αριθμού παραγόντων

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την εξαγωγή των παραγόντων σύμφωνα με τους Costello και Osborne (2005) και Kahn (2006) είναι τα ακόλουθα:

- Οι ιδιοτιμές¹¹ ή το κριτήριο του Kaiser (1960). Με το κριτήριο αυτό υπολογίζουμε τις ιδιοτιμές του μητρώου των συναφειών για να καθορίσουμε πόσες ιδιοτιμές είναι μεγαλύτερες από τη μονάδα (1.00). Στη συνέχεια οι ιδιοτιμές που είναι μεγαλύτερες από 1.00 χρησιμοποιούνται για να οριστεί ο αριθμός των παραγόντων, δηλαδή έχουμε τόσους παράγοντες όσος είναι ο αριθμός των ιδιοτιμών που είναι μεγαλύτερες από 1.00.
- Το διάγραμμα των ιδιοτιμών: Στη μέθοδο αυτή, που διατυπώθηκε από τον Cattell (1966) οι ιδιοτιμές παριστάνονται γραφικώς. Η βασική λογική για τη χρήση του διαγράμματος των ιδιοτιμών είναι ότι το σύνολο των μεταβλητών μετράει έναν περιορισμένο αριθμό παραγόντων ικανοποιητικώς και ένα μεγαλύτερο αριθμό παραγόντων που είναι ασήμαντοι ή οφείλονται σε σφάλματα. Οι τελευταίοι παράγοντες είναι λιγότερο ικανοποιητικοί από τους πρώτους. Επομένως οι πρώτοι παράγοντες, οι οποίοι είναι και οι επικρατέστεροι, εξηγούν το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης και είναι σημαντικοί. Προτείνεται η αποδοχή τόσων παραγόντων όσων αντιστοιχούν σε ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας (Streiner, 1994; Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002; Costello & Osborne, 2005; Kahn, 2006).
- Μια τελευταία μέθοδος που καθορίζει τον αριθμό των παραγόντων που θα επιλεγούν και θα διατηρηθούν βασίζεται στο ποσοστό της διακύμανσης μεταξύ των μεταβλητών που εξηγείται από τον κάθε παράγοντα. Οι παράγοντες που εξηγούν μεγάλο ποσοστό της διακύμανσης που φαίνεται σημαντικό πρέπει να επιλεγούν και να παραμείνουν, ενώ αυτοί που εξηγούν ένα μικρό ποσοστό της διακύμανσης πρέπει να απορριφθούν. Βέβαια, ο παραπάνω κανόνας προσαρμόζεται κατά περίπτωση καθώς το ποσοστό της διακύμανσης

¹¹ Η ιδιοτιμή ενός παράγοντα είναι η μέτρηση της εξηγούμενης διακύμανσης.

που θεωρείται σημαντικό διαφέρει μεταξύ των ερευνητών χωρίς να υπάρχει ένα κοινώς αποδεκτό κατώτερο όριο γι' αυτό (Kahn, 2006).

11.6.4. Μέθοδος εξαγωγής παραγόντων.

Υπάρχουν διαφορετικοί μέθοδοι εξαγωγής παραγόντων (factor extraction method) βασισμένοι σε διάφορες θεωρίες της επιστήμης της στατιστικής. Στο πλαίσιο της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης μια καθιερωμένη μέθοδος εξαγωγής παραγόντων την οποία υιοθετούν συνήθως οι ερευνητές προκειμένου να αποφασίσουν ποιες από τις ερωτήσεις- προτάσεις θα συμπεριληφθούν στην τελική κλίμακα ή ερωτηματολόγιο, είναι η ανάλυση των κυρίων συνιστωσών (principal components analysis), σε αντιδιαστολή με τη μέθοδο της ανάλυσης των κοινών παραγόντων (common factor analysis), η οποία περιλαμβάνει μεθόδους όπως της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας (maximum likelihood) και της ανάλυσης των κυρίων αξόνων (principal-axis factoring). Στο πλαίσιο χρήσης της μεθόδου εξαγωγής παραγόντων οι ερευνητές στηρίζονται στις παραγοντικές φορτίσεις¹² (factor loadings) των ερωτήσεων-προτάσεων για να αποφασίσουν εάν τελικά ένα συγκεκριμένο θέμα έχει όσο υψηλή συσχέτιση χρειάζεται με άλλα θέματα (ισχυρή παραγοντική φόρτιση δηλαδή) ώστε όλα αυτά μαζί τα θέματα να αποτελέσουν τους δείκτες της προς μέτρησης έννοιας και έτσι να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο ή στην κλίμακα.

Ωστόσο στη σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύονται διαφορές ως προς τη χρήση της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών και της ανάλυσης των κοινών παραγόντων (Worthington & Whittaker, 2006). Ο σκοπός της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών (principal components analysis) είναι να μειώσει και να συνοψίσει τον αριθμό των προτάσεων-ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε παράγοντες, διατηρώντας ταυτόχρονα όση περισσότερη από τη συνολική διακύμανση των θεμάτων είναι δυνατό. Σκοπός της δηλαδή είναι να ανακαλύψει γραμμικές σχέσεις οι οποίες εξασφαλίζουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τις υπό μέτρηση μεταβλητές (Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999). Σε αντιδιαστολή, ο σκοπός της ανάλυσης των κοινών παραγόντων (common factor analysis) είναι να ανιχνεύσει τους λανθάνοντες παράγοντες-μεταβλητές που εξηγούν ή «ευθύνονται» για την κοινή διακύμανση των τιμών των θεμάτων (Kahn, 2006).

¹² Παραγοντική φόρτιση: καταδεικνύει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ μιας μεταβλητής και ενός παράγοντα.

Παρόλο που οι μέθοδοι εξαγωγής παραγόντων διαφέρουν στη θεωρητική τους προσέγγιση, συχνά χρησιμοποιούνται για τον ίδιο λόγο (Kahn, 2006), παρέχοντας σε κάποιες περιπτώσεις τα ίδια αποτελέσματα (Velicer & Fava, 1998). Ωστόσο, κάποιες μελέτες καταδεικνύουν ότι τα αποτελέσματα της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας (maximum likelihood) και της ανάλυσης των κυρίων αξόνων (principal-axis factoring) είναι πιο ακριβή σε σχέση με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών (principal components analysis) (Kahn, 2006), αποδεικνύοντας ότι η ανάλυση των κοινών παραγόντων (common factor analysis) είναι ανώτερη της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών (principal components analysis). Περαιτέρω, συγκριτικά με την ανάλυση των κυρίων συνιστωσών, τα αποτελέσματα της ανάλυσης των κοινών παραγόντων γενικεύονται καλύτερα στη χρήση της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (confirmatory factor analysis), που συνήθως αποτελεί και το επόμενο στάδιο επιβεβαίωσης της προκύπτουσας παραγοντικής δομής των τιμών του νέου ερωτηματολογίου σε νέα δείγματα (Worthington & Whittaker, 2006).

Παρόλα αυτά υπάρχουν αναφορές για την αξιοπιστία της χρήσης της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών (principal components analysis) κατά τα αρχικά στάδια δημιουργίας μιας κλίμακας ή ενός ερωτηματολογίου (Widaman, 1993; Floyd & Widaman, 1995; Costello & Osborne, 2005)

Γι' αυτούς τους λόγους, στο πλαίσιο της κατασκευής ερωτηματολογίων, προτείνεται η μέθοδος της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών (principal components analysis) αλλά και η μέθοδος εξαγωγής παραγόντων με ανάλυση των κοινών παραγόντων (common factor analysis), όπως η ανάλυση μέγιστης πιθανότητας (maximum likelihood) και η ανάλυση των κυρίων αξόνων (principal-axis factoring) (Fabrigar et al., 1999; Costello & Osborne, 2005; Kahn, 2006; Worthington & Whittaker, 2006), κάτι που υιοθετήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Τα αποτελέσματα μιας μελέτης αξιολογούνται ως πιο έγκυρα και αξιόπιστα όταν και οι δυο μέθοδοι εξαγωγής παραγόντων (η ανάλυση των κοινών παραγόντων και η ανάλυση των κυρίων συνιστωσών) συγκλίνουν στον ίδιο περίπου αριθμό παραγόντων αλλά και στις ίδιες περίπου ερωτήσεις-προτάσεις που τους απαρτίζουν.

11.6.5. Κριτήρια για τον καθορισμό της μεθόδου περιστροφής των παραγόντων.

Η μέθοδος της ανάλυσης κοινών παραγόντων (common factor analysis) περιλαμβάνει δυο βασικές μεθόδους περιστροφής: την ορθογώνια (orthogonal) και την πλάγια (oblique). Η ορθογώνια περιστροφή χρησιμοποιείται όταν οι παράγοντες δε συσχετίζονται μεταξύ τους, ενώ η πλάγια χρησιμοποιείται όταν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων (Kahn, 2006; Worthington & Whittaker, 2006). Η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη στην ψυχολογική έρευνα ορθογώνια περιστροφή είναι η varimax, η οποία μεγιστοποιεί τη διακύμανση (Αλεξόπουλος, 2004). Σκοπός της περιστροφής αυτής είναι να μεγιστοποιήσει τις φορτίσεις, κάνοντας τις υψηλές φορτίσεις υψηλότερες και τις χαμηλές φορτίσεις χαμηλότερες.

Η χρήση της ορθογώνιας ή της πλάγιας περιστροφής κατά την αρχική ανάλυση κοινών παραγόντων βασίζεται είτε στην υπάρχουσα θεωρία είτε στα δεδομένα της έρευνας. Ωστόσο αν, σύμφωνα με τα δεδομένα, οι παράγοντες συσχετίζονται μεταξύ τους, ενώ σύμφωνα με τη θεωρία, οι παράγοντες δε συσχετίζονται¹³ μεταξύ τους, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα δεδομένα της έρευνας και να χρησιμοποιηθεί η πλάγια περιστροφή των παραγόντων. Παρόλο που σε μερικές περιπτώσεις και οι δυο διαδικασίες μπορούν να δώσουν την ίδια παραγοντική δομή (Kahn, 2006), η χρήση της ορθογώνιας περιστροφής με παράγοντες οι οποίοι συσχετίζονται μεταξύ τους έχει την τάση να δίνει υψηλότερες τις φορτίσεις (π.χ. παρουσιάζονται υψηλότερες τιμές σε σχέση με την πλάγια περιστροφή) (Kahn, 2006; Worthington & Whittaker, 2006).

Η πλάγια περιστροφή των αξόνων, παρόλο που καθιστά πιο ευδιάκριτες τις σχέσεις μεταβλητών και παραγόντων, κάνει πολύ δύσκολη τη διάκριση μεταξύ των παραγόντων. Χρησιμοποιείται ωστόσο στην επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση στην περίπτωση που η θεωρία υποδεικνύει δυο παράγοντες που σχετίζονται μεταξύ τους. Στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση η ορθογώνια περιστροφή συνιστάται επειδή έχει το πλεονέκτημα της απλότητας και επειδή τα αποτελέσματα είναι περισσότερο ερμηνεύσιμα και εφαρμόσιμα στο μέλλον, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι κατ' ανάγκη αντιπροσωπευτικά της πραγματικότητας, κάτι που συνιστά ένα μειονέκτημα της μεθόδου. Ωστόσο, τα οφέλη της ορθογώνιας περιστροφής υπερτερούν των αδυναμιών. Εάν η πλάγια περιστροφή των αξόνων δίνει αποτελέσματα που ταιριάζουν καλύτερα στα δεδομένα του δείγματος, τότε η ορθογώνια περιστροφή δίνει αποτελέσματα που ταιριάζουν καλύτερα στα

¹³ Συσχέτιση (correlation): Αποτελεί ένδειξη του βαθμού συμφωνίας των τιμών δυο μεταβλητών και μπορεί να πάρει τιμές από -1 μέχρι +1. Όταν ο δείκτης συσχέτισης είναι 0 δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών, ενώ όταν είναι κοντά στο 1 ή στο -1 τότε η συσχέτιση κρίνεται υψηλή.

δεδομένα των ερευνών που προηγήθηκαν ή πρόκειται να πραγματοποιηθούν στο μέλλον. Οι Pedhazur και Schmelkin (1991) (σε αναφορά των Ραφτόπουλο & Θεοδοσοπούλου, 2002) για λόγους εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής προτείνουν την ταυτόχρονη χρήση της ορθογώνιας και της πλάγιας περιστροφής των αξόνων. Αν στην πορεία προκύψει ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων είναι αμελητέες, τότε υποστηρίζεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ορθογώνιας περιστροφής (Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002).

11.6.6. Κριτήρια για τη διαγραφή ή τη διατήρηση ερωτήσεων-προτάσεων

Οι Worthington και Whittaker (2006) αναφέρουν ότι δε θα πρέπει να διαγράφονται ερωτήσεις προτού αποφασιστεί και γίνει ξεκάθαρη η παραγοντική δομή της κλίμακας ή του ερωτηματολογίου (π.χ. πόσοι είναι οι παράγοντες που την απαρτίζουν). Η παραμονή ή όχι των ερωτήσεων εξαρτάται τόσο από τις φορτίσεις τους, όσο και από τη συνεισφορά τους στην παραγοντική δομή της κλίμακας (Worthington & Whittaker, 2006).

Όσον αφορά στις φορτίσεις των ερωτήσεων, παραγοντικές φορτίσεις $> .71$ θεωρούνται πολύ υψηλές, $.63$ υψηλές, $.55$ ικανοποιητικές, $.45$ μέτριες, $.32$ χαμηλές και φορτίσεις $< .30$ μη αξιολογήσιμες. Οι περισσότεροι ερευνητές διατείνονται ότι δεν υπάρχει κάποια ομοφωνία στις τιμές, ωστόσο συμφωνούν στο κατώφλι $.30$ ή $.35$ ως τη μικρότερη αποδεκτή τιμή φόρτισης (Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002; Worthington & Whittaker, 2006). Συνεπώς ερωτήσεις με φορτίσεις $< .30$ καθώς και ερωτήσεις που είτε έχουν χαμηλή συνεισφορά στην παραγοντική δομή της κλίμακας, είτε φορτίζουν σε δυο ή περισσότερους παράγοντες θα πρέπει να διαγράφονται.

11.6.7. Κριτήρια για τον καθορισμό των ερωτήσεων στους παράγοντες

Κάθε παράγοντας θα πρέπει να περιέχει έναν ελάχιστο αριθμό ερωτήσεων προκειμένου να συνεισφέρει ικανοποιητικά στην εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Ένας παράγοντας με λιγότερο από τρεις ερωτήσεις θεωρείται αδύναμος και ασταθής, ενώ το επιθυμητό είναι ο αριθμός των ερωτήσεων να ανέρχεται στις πέντε για κάθε παράγοντα (Costello & Osborne, 2005).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, φαίνεται ότι αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα (αποτελέσματα δηλαδή που μπορούν να γενικευτούν και σε διαφορετικό πληθυσμό) επιτυγχάνονται τόσο με τη χρήση της ανάλυσης των κοινών παραγόντων, με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας, όσο και με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων

συνιστωσών χωρίς βέβαια το παραπάνω να είναι κανόνας. Είναι στη διακριτική ευχέρεια του κάθε ερευνητή να χρησιμοποιήσει τη μέθοδο που ταιριάζει καλύτερα στα δεδομένα του και τη θεωρία που υποστηρίζει (Costello & Osborne, 2005). Στη συνέχεια με την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων επιτυγχάνεται η επιβεβαίωση της παραγοντικής δομής του ψυχομετρικού εργαλείου.

11.7. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (confirmatory factor analysis).

Το δεύτερο στάδιο ελέγχου της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου αφορά στην εφαρμογή της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (confirmatory factor analysis- CFA). Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση εφαρμόζεται όταν ο ερευνητής επιθυμεί να ελέγξει την υπόθεση ότι υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρότυπο σχέσεων μεταξύ των παρατηρήσιμων μεταβλητών και των παραγόντων. Στην προσέγγιση αυτή το μοντέλο που περιγράφει το πρότυπο των σχέσεων που θα ελεγχθεί διατυπώνεται με βάση την προϋπάρχουσα γνώση και τη σχετική ερευνητική εμπειρία (Πλατσίδου, 2001).

Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση διαφέρει από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση καθώς καθορίζεται εκ των προτέρων ο αριθμός των παραγόντων που θα προκύψουν και επιτρέπεται σε κάθε μεταβλητή να σχετίζεται μόνο με συγκεκριμένους παράγοντες, που συχνά είναι μόνο ένας. Επιπλέον, ενώ η διερευνητική παραγοντική ανάλυση αγνοεί τις χαμηλές φορτίσεις σε κάθε παράγοντα, η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση αναγνωρίζει μόνο μηδενικές και μη μηδενικές φορτίσεις. Μια άλλη σημαντική διάκριση είναι ότι ενώ η διερευνητική παραγοντική ανάλυση αναζητά την επίγνωση μέσω μιας νέας κατανόησης (επαγωγικής ή μη επαγωγικής μορφής) με την εξαγωγή των παραγόντων, η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση επιδιώκει την επίγνωση μέσω του ελέγχου ενός υποδείγματος (μοντέλου) –model testing- υποθετικής και παραγωγικής μορφής (Kline, 1998). Η καλή εφαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα αποτελεί ένδειξη ότι η οργάνωση των μεταβλητών και των υποκειμένων διαστάσεων είναι σύμφωνη με την αρχική πρόβλεψη (Πλατσίδου, 2001). Η λύση που προκύπτει από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση συχνά τροποποιείται εκ των υστέρων, περιλαμβάνει δείκτες σφάλματος που μπορεί να συσχετίζονται μεταξύ τους και υποστηρίζει την «κατά προσέγγιση» προσαρμογή του μοντέλου, το οποίο υποδηλώνει τη σχέση του με τη θεωρία ελέγχου (Kline, 1998). Αν το μοντέλο κριθεί αποδεκτό αποτελεί μια πολύ ισχυρή ένδειξη για την ορθότητα της θεωρίας από την οποία απορρέει (Bentler, 1990).

11.7.1. Στάδια ελέγχου επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης

Στην παρούσα έρευνα για την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση θα χρησιμοποιηθεί το στατιστικό πακέτο EQS 5.7b (Bentler, 1995). Τα δεδομένα πρόκειται να αναλυθούν με επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη χρήση της μεθόδου της μοντελικής δομικής εξίσωσης. Στο πρόγραμμα από τα δεδομένα ροής δημιουργείται η μήτρα συνδιακύμανσης, η οποία συγκρίνεται με μια υποθετική (μοντελική). Η μοντελική μήτρα που θα εισαχθεί στο πρόγραμμα πρόκειται να είναι σύμφωνη με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Η κανονική κατανομή των δεδομένων ροής πρόκειται να ελεγχθεί πριν την ανάλυση καθώς αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της επιβεβαιωτικής ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας (maximum likelihood –ML). Η συγκεκριμένη αυτή μέθοδος υπολογισμού επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης είναι «ανθεκτική» σε μικρές αποκλίσεις των δεδομένων από την κανονική κατανομή (τιμές λοξότητας και κύρτωσης των ερωτημάτων της κλίμακας) (Αναγνώστου & Πατσιαούρας, 2010).

Τα δεδομένα ροής πρόκειται να εξεταστούν για την κανονικότητα της κατανομής. Παράλληλα θα υπολογιστεί ο συντελεστής πολλαπλής κύρτωσης Mardia's (1970) των ερωτημάτων, που δείχνει το βαθμό απόκλισης της διακύμανσής τους από την κανονική κατανομή.

Τα μοντέλα που θα εξεταστούν πρόκειται να αξιολογηθούν με βάση συγκεκριμένους δείκτες (Πίνακας 10), οι οποίοι ορίζονται από το πρόγραμμα EQS 5.7b (Bentler, 1995). Οι δείκτες αυτοί είναι οι παρακάτω:

1. Ο δείκτης CFI (comparative fit index- συγκριτικός δείκτης προσαρμογής), που είναι ανεξάρτητος από το μέγεθος του δείγματος και παίρνει τιμές μεταξύ 0-1 (Bentler, 1990, Garret, Ferron, Ng'andy, Bryant & Harbin, 1994). Ο δείκτης CFI πρέπει να έχει τιμές μεγαλύτερες από .90, προκειμένου να εξασφαλίζεται η καταλληλότητα του μοντέλου που εξετάζεται (Hu & Bentler, 1999).
2. Ο λόγος του χ^2 προς τους βαθμούς ελευθερίας (χ^2/df). Ο λόγος αυτός επηρεάζεται από το μέγεθος του δείγματος. Με το κριτήριο αυτό ελέγχεται η μηδενική υπόθεση ότι το προτεινόμενο μοντέλο δε διαφέρει σημαντικά από το μοντέλο των πραγματικών δεδομένων. Οι αποδεκτές τιμές για το λόγο χ^2/df είναι μικρότερες των 2.0 μονάδων.
3. Επαυξητικοί δείκτες προσαρμογής: Χρησιμοποιούνται επικουρικά οι δείκτες NNFI (non-normed fit index – μη τυποποιημένος δείκτης προσαρμογής) και NFI (normed fit index), οι

οποίοι δεν εξαρτώνται από το μέγεθος του δείγματος. (Hair, Anderson, Totham, & Black, 1998; Hu & Bentler, 1999).

4. Επιπρόσθετα θα υπολογιστούν οι δείκτες RMSEA (root mean square error of approximation – ρίζα μέσου τυπικού σφάλματος προσέγγισης), RMSR (root mean square residual – ρίζα μέσων τετραγωνικών υπολοίπων) και SRMS (standardized RMR). Οι δείκτες αυτοί χρησιμοποιούνται για να εξεταστεί το μέγεθος της απόκλισης μεταξύ της παρατηρούμενης και την υποθετικής μήτρας συνδιακύμανσης. Οι αποδεκτές τιμές για τους δείκτες αυτούς είναι μικρότερες του 0.6 έως 0.8 (Hair et al., 1998; Hu & Bentler, 1999).
5. Τέλος, θα υπολογιστούν οι δείκτες GFI (goodness of fit index) και AGFI (adjusted goodness of fit index). Οι αποδεκτές τιμές για τους δείκτες αυτούς είναι 0.90 και 0.80 αντίστοιχα.

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το κατάλληλο μοντέλο πρέπει να επιλέγεται με αναφορά όχι μόνο, ή πρωτίστως, σε στατιστικά κριτήρια, αλλά λαμβάνοντας υπόψη και το είδος της σχέσης που επιχειρείται να αποκατασταθεί μεταξύ των μεταβλητών και των παραγόντων. Το μοντέλο που θα αναδεικνύει καλύτερα αυτή τη σχέση θα πρέπει να προτιμάται, εφόσον βέβαια υποστηρίζεται από τους στατιστικούς δείκτες (Πλατσίδου, 2001).

Πίνακας 10: Όρια αποδοχής δεικτών καλής προσαρμογής επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης

| Στατιστικό χ^2 (chi-square statistics) | Προτεινόμενα όρια τιμών αποδοχής |
|--|---|
| Degrees of freedom (df) | |
| Normal Theory Weighted Least Squares Chi Square (χ^2) | Df>0 |
| Στατιστικά σφάλματος και υπολειμμάτων (Error and residual statistics) | Προτεινόμενα όρια τιμών αποδοχής |
| Root mean square error of approximation (RMSEA) | RMSEA<.06 -.08 |
| Root mean square residual (RMSR) | RMSR<.08 |
| Standardized RMR (SRMR) | SRMR<.08 |
| Δείκτες προσαρμογής δείγματος (Goodness of fit indexes) | Προτεινόμενα όρια τιμών αποδοχής |
| Comparative fit index (CFI) | .90<CFI<1.00 |
| Normed fit index (NFI) | .80<NFI<1.00 |
| Goodness of fit index (GFI) | .90<GFI<1.00 |
| Adjusted goodness of fit index (AGFI) | .80<AGFI<1.00 |

Κεφάλαιο 12

12.1. Ερευνητικά εργαλεία

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ερωτηματολόγια:

1. «Ερωτηματολόγιο Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» (Ε.Δ.Α.Μ.) που προέκυψε μετά την ανάλυση των συνεντεύξεων, όπως έχουν παρουσιαστεί στο κεφάλαιο 8. Το ερωτηματολόγιο στην παρούσα φάση της έρευνας αποτελείται από 90 ερωτήσεις (βλέπε παράρτημα Γ). Η διαδικασία αξιολόγησης των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του ερωτηματολογίου περιγράφεται στο επόμενο κεφάλαιο.
2. Η κλίμακα «Στρατηγικές Αντιμετώπισης ερεθισμάτων άγχους» (Μπεζεβέγκης, 1996, 2001), η οποία χρησιμοποιείται προκειμένου να ελεγχθεί η συγκλίνουσα εγκυρότητα του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση

12.2. Η κλίμακα «Στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους» (Μπεζεβέγκης, 1996, 2001)

Η κλίμακα «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους» (Μπεζεβέγκης, 1996; Besevegis, 2001) χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα προκειμένου να ελεγχθεί η συγκλίνουσα εγκυρότητα του Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση. Η κλίμακα αξιολογεί τους διαφορετικούς τρόπους τους οποίους χρησιμοποιούν μαθητές και μαθήτριες 11-16 ετών για να αντιμετωπίσουν προβλήματα της καθημερινής ζωής. Η κλίμακα αποτελείται από 35 ερωτήσεις, που συγκροτούν τους παρακάτω επτά παράγοντες:

1. Αναζήτηση οικογενειακής στήριξης (5 προτάσεις): «Ζήτησα βοήθεια από κάποιο άτομο της οικογένειάς μου».
2. Συμπεριφορική αποφυγή (6 προτάσεις): «Άρχισα να κάνω καινούρια πράγματα για να μη σκέφτομαι αυτό που με απασχολούσε»
3. Αδυναμία – παραίτηση (6 προτάσεις): «Δεν έκανα τίποτε, γιατί μου φάνηκε ότι δεν υπήρχε λύση».
4. Λύση προβλήματος (6 προτάσεις): «Προσπάθησα να επανορθώσω τη ζημιά».
5. Απομόνωση-απόσυρση (4 προτάσεις): «Κλείστηκα στον εαυτό μου».
6. Αναζήτηση κοινωνικής στήριξης (4 προτάσεις): «Συζήτησα το πρόβλημά μου με φίλους».

7. Αναθεώρηση-επανεκτίμηση (4 προτάσεις): «Άλλαξα τρόπο σκέψης για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα».

Σύμφωνα με το Μπεζεβέγκη (2001), οι τρεις από τους παράγοντες αυτούς ανήκουν στην ευρύτερη κατηγορία που αντιπροσωπεύει τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες που είναι εστιασμένες στο πρόβλημα (παράγοντας 1, 2 και 5) και οι άλλοι τέσσερις στην κατηγορία των στρατηγικών που είναι εστιασμένες στο συναίσθημα (παράγοντες 3, 4, 6 και 7).

Η κλίμακα αυτή έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε μελέτες στην Ελλάδα, προκειμένου να εξακριβωθούν οι τρόποι με τους οποίους παιδιά και έφηβοι αντιμετωπίζουν καθημερινά στρεσογόνα γεγονότα. Οι Γιαννιμίς, Κωνσταντίνου και Χατζιχριστού (2003), χρησιμοποίησαν την κλίμακα «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους» σε έρευνά τους με 246 αλλοδαπούς και ημεδαπούς μαθητές/τριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, χωρίς όμως να ελέγχουν την εγκυρότητα της εννοιολογικής της δομής. Οι Αργυροπούλου, Σιδιροπούλου και Βεσεβέγκη (2007) αναφέρουν ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους» σε έρευνά τους με δείγμα 848 μαθητές και μαθήτριες λυκείου. Χρησιμοποίησαν την κλίμακα αυτή προκειμένου να διερευνήσουν τη σχέση των στρατηγικών για την αντιμετώπιση του στρες που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές/τριες, κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τον μελλοντικό επαγγελματικό τους προσανατολισμό.

Η Λαμπροπούλου (2009), σε έρευνά της με δείγμα 232 μαθητές και μαθήτριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χρησιμοποιεί την κλίμακα «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους», συσχετίζοντας τις στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους με την υποκειμενική αίσθηση ευεξίας των εφήβων. Αναφέρει ξεκάθαρη παραγοντική δομή και ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής συνοχής. Η Αμρονι-Τσουρά (2006), σε δείγμα 406 μαθητών και μαθητριών χρησιμοποίησε την κλίμακα «Στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους» συσχετίζοντας τις στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες με τα ερεθίσματα άγχους και τη σχολική επίτευξη.

12.3. Μέθοδος στατιστικής επεξεργασίας του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» (Ε.Δ.Α.Μ.).

Κατά την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων υιοθετήθηκε η ακόλουθη σειρά:

- Συγκεντρώθηκαν αρχικά όλα τα ερωτηματολόγια
- Η κάθε ερώτηση μετατράπηκε σε μια μεταβλητή. Με τον τρόπο αυτό κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των υποκειμένων.
- Καταχωρήθηκαν σε βάση δεδομένων ως καταληκτικό βήμα της διαδικασίας προετοιμασίας της επεξεργασίας των δεδομένων.
- Ελέγχθηκε η ακρίβεια εισαγωγής των στοιχείων για τον εντοπισμό τυχόν σφαλμάτων κατά την εισαγωγή των μεταβλητών.
- Η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 15 και το EQS 5.7b.

12.4. Στατιστικά tests που θα χρησιμοποιηθούν.

Σύμφωνα με τα όσα περιγράφονται στο κεφάλαιο 10, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω στατιστικές αναλύσεις:

- περιγραφική στατιστική
- ο δείκτης συσχέτισης r του Pearson
- αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way Anova) για ανεξάρτητους παράγοντες
- διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) με τη χρήση της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (principal components analysis) και ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (varimax rotation).
- διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ανάλυσης κοινών παραγόντων, με τη χρήση της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας (maximum likelihood) και ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (varimax rotation).
- ο δείκτης α -cronbach και ο δείκτης split half
- επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας (maximum likelihood)

Κεφάλαιο 13 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (1^Η ΦΑΣΗ)

13.1. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» (Ε.Δ.Α.Μ.) (1^η φάση).

13.1.1. Εξαγωγή των παραγόντων με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (*principal component analysis*)

Για την εξαγωγή των παραγόντων πραγματοποιήθηκε σειρά διερευνητικών παραγοντικών αναλύσεων σε σύνολο 90 ερωτήσεων με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (*principal component analysis*) επί του συνόλου του δείγματος. Αρχικά, ως σημείο εκκίνησης προκειμένου να εξακριβωθεί ο αριθμός των παραγόντων που συγκροτούν την κλίμακα, εφαρμόστηκαν διάφορες εναλλακτικές λύσεις, με διαφορετικό αριθμό παραγόντων κάθε φορά. Ως αποτέλεσμα μιας σειράς παραγοντικών αναλύσεων προέκυψε η λύση των δώδεκα παραγόντων, με ορθογώνια περιστροφή, ως η πλέον ξεκάθαρη και σαφής για την αρχική αξιολόγηση της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου. Το κριτήριο για τη διατήρηση των θεμάτων σε κάθε παράγοντα ήταν τιμή φόρτισης $>.40$.

Αποτελέσματα 1^{ης} παραγοντικής ανάλυσης

Κατά την εφαρμογή της 1^{ης} παραγοντικής ανάλυσης στις 90 ερωτήσεις που συγκροτούν (στην παρούσα φάση) το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε, όπως αναφέρθηκε, η λύση των 12 παραγόντων. Οι 12 παράγοντες ερμήνευαν το 41.48% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν $>.40$ (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 90 ερωτήσεων με επιλογή 12 παραγόντων (N=436).

| Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | | | | | h ² | |
|-----------|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----------------|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| ερ.55 | .64 | | | | | | | | | | | | | .51 |
| ερ.83 | .61 | | | | | | | | | | | | | .47 |
| ερ.28 | .59 | | | | | | | | | | | | | .50 |
| ερ.77 | .57 | | | | | | | | | | | | | .46 |
| ερ.79 | .55 | | | | | | | | | | | | | .45 |
| ερ.59 | .52 | | | | | | | | | | | | | .45 |

| | | | | |
|-------|-----|-----|-----|-----|
| ερ.74 | .51 | | | .43 |
| ερ.61 | .48 | | | .39 |
| ερ.47 | .48 | | | .54 |
| ερ.75 | .48 | | | .41 |
| ερ.27 | .47 | | | .43 |
| ερ.72 | .47 | | | .46 |
| ερ.78 | .46 | | | .43 |
| ερ.54 | .44 | | | .42 |
| ερ.67 | | | | .35 |
| ερ.88 | | | | .35 |
| ερ.6 | | | | .37 |
| ερ.12 | | | | .41 |
| ερ.85 | | | | .34 |
| ερ.52 | .80 | | | .69 |
| ερ.70 | .77 | | | .69 |
| ερ.14 | .66 | | | .49 |
| ερ.8 | .64 | | | .45 |
| ερ.22 | .61 | | | .48 |
| ερ.50 | .61 | | | .48 |
| ερ.80 | .59 | | | .39 |
| ερ.37 | .56 | | | .39 |
| ερ.73 | .46 | | | .44 |
| ερ.84 | .44 | | | .46 |
| ερ.60 | .43 | | | .39 |
| ερ.5 | .40 | | | .35 |
| ερ.23 | | | | .37 |
| ερ.56 | | | | .36 |
| ερ.17 | | | | .40 |
| ερ.18 | | | | .42 |
| ερ.35 | .66 | | | .51 |
| ερ.64 | .61 | | | .42 |
| ερ.82 | .56 | | | .39 |
| ερ.16 | .52 | | | .39 |
| ερ.66 | .45 | | | .39 |
| ερ.51 | | | | .25 |
| ερ.38 | | | | .28 |
| ερ.89 | | | | .30 |
| ερ.68 | | | | .23 |
| ερ.13 | | .73 | | .60 |
| ερ.69 | | .68 | | .59 |
| ερ.25 | | .61 | | .52 |
| ερ.2 | | .57 | | .42 |
| ερ.76 | | .43 | | .45 |
| ερ.41 | | | | .34 |
| ερ.26 | | | .53 | .36 |
| ερ.32 | | | .52 | .37 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| ερ.4 | | | | | | .46 | | | | | | | .31 |
| ερ.33 | | | | | | .40 | | | | | | | .35 |
| ερ.40 | | | | | | | | | | | | | .39 |
| ερ.44 | | | | | | | | | | | | | .37 |
| ερ.48 | | | | | | | | | | | | | .33 |
| ερ.20 | | | | | | | | | | | | | .37 |
| ερ.81 | | | | | | .53 | | | | | | | .46 |
| ερ.63 | | | | | | .49 | | | | | | | .45 |
| ερ.53 | | | | | | .44 | | | | | | | .33 |
| ερ.62 | | | | | | .40 | | | | | | | .45 |
| ερ.3 | | | | | | | .55 | | | | | | .38 |
| ερ.71 | | | | | | | .43 | | | | | | .35 |
| ερ.21 | | | | | | | .41 | | | | | | .33 |
| ερ.46 | | | | | | | | .67 | | | | | .52 |
| ερ.10 | | | | | | | | .59 | | | | | .49 |
| ερ.34 | | | | | | | | .57 | | | | | .46 |
| ερ.31 | | | | | | | | .44 | | | | | .34 |
| ερ.36 | | | | | | | | | | | | | .51 |
| ερ.45 | | | | | | | | | .52 | | | | .50 |
| ερ.49 | | | | | | | | | .49 | | | | .50 |
| ερ.57 | | | | | | | | | .48 | | | | .51 |
| ερ.65 | | | | | | | | | | | | | .38 |
| ερ.86 | | | | | | | | | | | | | .44 |
| ερ.87 | | | | | | | | | | | | | .31 |
| ερ.30 | | | | | | | | | | | | | .24 |
| ερ.90 | | | | | | | | | | .53 | | | .36 |
| ερ.15 | | | | | | | | | | .42 | | | .28 |
| ερ.58 | | | | | | | | | | | | | .37 |
| ερ.39 | | | | | | | | | | | | | .48 |
| ερ.29 | | | | | | | | | | | | | .26 |
| ερ.43 | | | | | | | | | | | .60 | | .53 |
| ερ.24 | | | | | | | | | | | .54 | | .44 |
| ερ.19 | | | | | | | | | | | .52 | | .37 |
| ερ.9 | | | | | | | | | | | | | .44 |
| ερ.7 | | | | | | | | | | | | .51 | .48 |
| ερ.1 | | | | | | | | | | | | .49 | .38 |
| ερ.11 | | | | | | | | | | | | .41 | .43 |
| ερ.42 | | | | | | | | | | | | | .33 |
| % της | | | | | | | | | | | | | |
| διακύμανσης | 7.85 | 6.38 | 3.32 | 3.08 | 2.42 | 2.91 | 2.82 | 2.80 | 2.65 | 2.63 | 2.35 | 2.27 | |
| ιδιοτιμές | 6.9 | 5.6 | 2.9 | 2.7 | 2.6 | 2.5 | 2.5 | 2.4 | 2.3 | 2.3 | 2. | 2 | |
| K.M.O.=.85 | | | | | | | | | | | | | |
| Bartlett Test of Sphericity = 12498.20, | | | | | | | | | | | | | |
| p<.001 | | | | | | | | | | | | | |

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των 12 παραγόντων που προέκυψαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον πρώτο και δεύτερο παράγοντα, ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον τέταρτο παράγοντα, αποδεκτό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον τρίτο και ένατο παράγοντα και μη αποδεκτό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τους υπόλοιπους παράγοντες (Πίνακας 12). Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω αποτελέσματα βρισκόταν και ο δείκτης split half. Ελέγχθηκε επίσης η συσχέτιση της κάθε ερώτησης με τον παράγοντα στον οποίο ανήκει αλλά και με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων που συγκροτούν τον κάθε παράγοντα. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων¹⁴

| Παράγοντες | M.O | TA | Συσχέτιση θεμάτων- συνόλου παράγοντα | Συσχέτιση κάθε ερώτησης με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας | α- cronbach | split half |
|-----------------------|------|-----|---|---|----------------|---------------|
| <i>1ος παράγοντας</i> | | | | | .86 | .83 |
| ερ.55 | 3.35 | .69 | .49 | .42 | | |
| ερ.83 | 3.31 | .69 | .51 | .46 | | |
| ερ.28 | 3.52 | .66 | .47 | .42 | | |
| ερ.77 | 3.32 | .65 | .52 | .53 | | |
| ερ.79 | 3.36 | .65 | .30 | .47 | | |
| ερ.59 | 3.25 | .65 | .53 | .49 | | |
| ερ.74 | 3.39 | .62 | .52 | .48 | | |
| ερ.61 | 3.37 | .62 | .47 | .38 | | |
| ερ.47 | 3.08 | .83 | .48 | .46 | | |
| ερ.75 | 3.20 | .61 | .52 | .52 | | |
| ερ.27 | 3.07 | .74 | .49 | .45 | | |
| ερ.72 | 3.44 | .61 | .50 | .48 | | |
| ερ.78 | 3.28 | .65 | .50 | .44 | | |
| ερ.54 | 3.2 | .65 | .49 | .54 | | |
| <i>2ος παράγοντας</i> | | | | | .84 | .79 |
| ερ.52 | 2.79 | .88 | .71 | .48 | | |
| ερ.70 | 2.84 | .81 | .67 | .47 | | |
| ερ.14 | 2.84 | .92 | .58 | .39 | | |
| ερ.83 | 2.86 | .86 | .53 | .46 | | |
| ερ.22 | 2.87 | .86 | .54 | .43 | | |
| ερ.50 | 3.06 | .81 | .55 | .44 | | |
| ερ.80 | 2.89 | .85 | .52 | .38 | | |
| ερ.37 | 2.41 | .91 | .46 | .26 | | |
| ερ.73 | 3.08 | .71 | .45 | .46 | | |

¹⁴ Οι τιμές με έντονη γραφή ανήκουν στις ερωτήσεις που εξαιρούνται από την επόμενη φάση ελέγχου του ερωτηματολογίου με τη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης.

| | | | | | | |
|-----------------|------|-----|------------|------------|-----|-----|
| ερ.84 | 3.21 | .73 | .46 | .53 | | |
| ερ.60 | 2.09 | .98 | .29 | .13 | | |
| ερ.5 | 2.86 | .89 | .37. | .33 | | |
| 3ος παράγοντας | | | | | .63 | .58 |
| ερ.35 | 3.35 | .47 | .45 | .23 | | |
| ερ.64 | 3.29 | .45 | .40 | .19 | | |
| ερ.82 | 3.33 | .46 | .40 | .27 | | |
| ερ.16 | 3.32 | .46 | .39 | .22 | | |
| ερ.66 | 3.19 | .39 | .25 | .23 | | |
| 4ος παράγοντας | | | | | .71 | .52 |
| ερ.13 | 2.85 | .81 | .58 | .32 | | |
| ερ.69 | 2.92 | .80 | .54 | .38 | | |
| ερ.25 | 3.04 | .75 | .49 | .36 | | |
| ερ.2 | 3.11 | .67 | .34 | .25 | | |
| ερ.76 | 3.19 | .67 | .37 | .45 | | |
| 5ος παράγοντας | | | | | .49 | .50 |
| ερ.26 | 3.45 | .60 | .33 | .36 | | |
| ερ.32 | 3.42 | .65 | .29 | .30 | | |
| ερ.4 | 3.26 | .70 | .29 | .28 | | |
| ερ.33 | 3.34 | .66 | .23 | .41 | | |
| 6ος παράγοντας | | | | | .53 | .50 |
| ερ.81 | 3.08 | .64 | .31 | .33 | | |
| ερ.63 | 3.20 | .63 | .37 | .35 | | |
| ερ.53 | 2.92 | .75 | .24 | .34 | | |
| ερ.62 | 3.34 | .62 | .36 | .50 | | |
| 7ος παράγοντας | | | | | .38 | .36 |
| ερ.3 | 3.21 | .66 | .22 | .31 | | |
| ερ.71 | 3.46 | .63 | .20 | .32 | | |
| ερ.21 | 3.14 | .63 | .24 | .34 | | |
| 8ος παράγοντας | | | | | .58 | .51 |
| ερ.46 | 2.64 | .90 | .46 | .03 | | |
| ερ.10 | 2.31 | .90 | .33 | .07 | | |
| ερ.34 | 2.97 | .86 | .34 | .16 | | |
| ερ.31 | 2.64 | .91 | .29 | .08 | | |
| 9ος παράγοντας | | | | | .61 | .46 |
| ερ.45 | 3.04 | .70 | .43 | .42 | | |
| ερ.49 | 2.98 | .74 | .47 | .50 | | |
| ερ.57 | 3.20 | .67 | .35 | .45 | | |
| 10ος παράγοντας | | | | | .13 | .13 |
| ερ.90 | 3.07 | .69 | .07 | .23 | | |
| ερ.15 | 3.97 | .90 | .07 | .24 | | |
| 11ος παράγοντας | | | | | .56 | .53 |
| ερ.19 | 3.2 | .65 | .28 | .21 | | |
| ερ.24 | 3.24 | .75 | .45 | .31 | | |
| ερ.43 | 3.2 | .73 | .39 | .43 | | |

| | | | | | | |
|--------------------|------|-----|-----|------------|-----|-----|
| 12ος παράγοντας | | | | | .59 | .50 |
| ερ.7 | 3.52 | .61 | .45 | .39 | | |
| ερ.1 | 3.54 | .59 | .35 | .26 | | |
| ερ.11 | 3.44 | .61 | .38 | .44 | | |

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα που αφορούν στις τιμές των δεικτών α -cronbach και split half καθώς και στη συσχέτιση της κάθε ερώτησης τόσο με τον παράγοντα στον οποίο ανήκει, όσο και με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου αποφασίστηκε :

- να ελεγχθεί η πιθανότητα βελτίωσης του δείκτη α -cronbach των επιμέρους παραγόντων και της συνολικής κλίμακας στην περίπτωση που παραλειφθούν επιμέρους ερωτήσεις. Διαπιστώθηκε ότι ο δείκτης α -cronbach βελτιώνεται σε κάποιο βαθμό για τον πρώτο, τρίτο, έκτο και ενδέκατο παράγοντα σε περίπτωση που δε συμπεριληφθούν στην ανάλυση οι ερωτήσεις No 79,66,53 και 19 αντίστοιχα (Πίνακας 12).
- να διαγραφούν ερωτήσεις των οποίων η συσχέτιση σε σχέση με το μέσο όρο τιμών του παράγοντα στον οποίο φάνηκε να ανήκουν (σύμφωνα με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση) είναι $<.30$. Σύμφωνα με το παραπάνω εξαιρούνται της επόμενης ανάλυσης οι ερωτήσεις No 60,66,32,4,33,53,3,71,21,31,90,15,19 (Πίνακας 12).
- να διαγραφούν ερωτήσεις των οποίων η συσχέτιση με την συνολική βαθμολογία της κλίμακας είναι χαμηλή ($<.30$). Σύμφωνα με την ανάλυση συσχετίσεων αποφασίστηκε να εξαιρεθούν από την επόμενη παραγοντική ανάλυση οι ερωτήσεις No 1,2,4,10,15,16,19,30,31,34,35,37,38,42,44,46,51,60,64,66,82,87,88,89 και 90 (Πίνακας 12).

Αποτελέσματα 2^{ης} παραγοντικής ανάλυσης

Στη βάση των αποτελεσμάτων της πρώτης παραγοντικής ανάλυσης, των αναλύσεων αξιοπιστίας αλλά και των αναλύσεων συσχέτισης της κάθε ερώτησης τόσο με τον παράγοντα στον οποίο βρέθηκε να ανήκει όσο και με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου, διενεργήθηκε νέα διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Υιοθετήθηκε και πάλι η μέθοδος της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (principal component analysis), χωρίς να συμπεριλαμβάνονται σε αυτή οι 33 ερωτήσεις που εξαιρέθηκαν από την προηγούμενη ανάλυση.

Κατά την εφαρμογή της 2^{ης} παραγοντικής ανάλυσης στις 57 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η λύση των 12 παραγόντων. Οι 12 παράγοντες ερμήνευαν το 52.26% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν >.40 (Πίνακας 13).

Πίνακας 13: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 57 ερωτήσεων με επιλογή 12 παραγόντων (N=436).

| Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | | | | | h2 | |
|-----------|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|----|----|----|----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| ερ.52 | .81 | | | | | | | | | | | | | .69 |
| ερ.70 | .79 | | | | | | | | | | | | | .68 |
| ερ.8 | .65 | | | | | | | | | | | | | .52 |
| ερ.14 | .64 | | | | | | | | | | | | | .52 |
| ερ.22 | .64 | | | | | | | | | | | | | .53 |
| ερ.80 | .61 | | | | | | | | | | | | | .44 |
| ερ.50 | .60 | | | | | | | | | | | | | .48 |
| ερ.84 | .49 | | | | | | | | | | | | | .47 |
| ερ.73 | .45 | | | | | | | | | | | | | .47 |
| ερ.72 | | .63 | | | | | | | | | | | | .51 |
| ερ.67 | | .62 | | | | | | | | | | | | .46 |
| ερ.48 | | .50 | | | | | | | | | | | | .53 |
| ερ.62 | | .47 | | | | | | | | | | | | .49 |
| ερ.78 | | .46 | | | | | | | | | | | | .45 |
| ερ.74 | | .45 | | | | | | | | | | | | .46 |
| ερ.75 | | | | | | | | | | | | | | .42 |
| ερ.47 | | | .71 | | | | | | | | | | | .63 |
| ερ.27 | | | .67 | | | | | | | | | | | .59 |
| ερ.36 | | | .67 | | | | | | | | | | | .59 |
| ερ.12 | | | .44 | | | | | | | | | | | .46 |
| ερ.40 | | | | | | | | | | | | | | .52 |
| ερ.55 | | | | .70 | | | | | | | | | | .61 |
| ερ.83 | | .40 | | .54 | | | | | | | | | | .54 |
| ερ.28 | | | | .48 | | | | | | | | | | .52 |
| ερ.59 | | | | .42 | | | | | | | | | | .53 |
| ερ.61 | | | | | | | | | | | | | | .37 |
| ερ.77 | | | | | | | | | | | | | | .52 |
| ερ.13 | | | | | .77 | | | | | | | | | .67 |
| ερ.25 | | | | | .72 | | | | | | | | | .63 |
| ερ.69 | | | | | .69 | | | | | | | | | .60 |
| ερ.41 | | | | | .43 | | | | | | | | | .45 |
| ερ.76 | | | | | .43 | | | | | | | | | .48 |
| ερ.81 | | | | | | .66 | | | | | | | | .56 |
| ερ.63 | | | | | | .60 | | | | | | | | .50 |
| ερ.54 | | | | | | .42 | | | | | | | | .50 |
| ερ.17 | | | | | | | .63 | | | | | | | .54 |

Πίνακας 14: Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων¹⁵

| Παράγοντες | Συσχέτιση θεμάτων-συνόλου παράγοντα | Συσχέτιση της κάθε ερώτησης με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας | α -cronbach | split-half |
|----------------|-------------------------------------|--|--------------------|------------|
| 1ος παράγοντας | | | .85 | .72 |
| ερ.52 | .73 | .51 | | |
| ερ.70 | .67 | .50 | | |
| ερ.8 | .53 | .37 | | |
| ερ.11 | .56 | .38 | | |
| ερ.22 | .57 | .47 | | |
| ερ.80 | .56 | .44 | | |
| ερ.50 | .54 | .50 | | |
| ερ.84 | .51 | .58 | | |
| ερ.73 | .45 | .50 | | |
| 2ος παράγοντας | | | .74 | .73 |
| ερ.72 | .55 | .49 | | |
| ερ.67 | .51 | .41 | | |
| ερ.48 | .42 | .46 | | |
| ερ.62 | .47 | .49 | | |
| ερ.78 | .47 | .47 | | |
| ερ.74 | .44 | .47 | | |
| 3ος παράγοντας | | | .71 | .64 |
| ερ.47 | .54 | .50 | | |
| ερ.27 | .51 | .48 | | |
| ερ.36 | .54 | .49 | | |
| ερ.12 | .37 | .44 | | |
| 4ος παράγοντας | | | .70 | .69 |
| ερ.55 | .53 | .42 | | |
| ερ.83 | .47 | .45 | | |
| ερ.28 | .45 | .45 | | |
| ερ.59 | .45 | .50 | | |
| 5ος παράγοντας | | | .71 | .54 |
| ερ.13 | .57 | .35 | | |
| ερ.25 | .52 | .37 | | |
| ερ.69 | .53 | .41 | | |
| ερ.41 | .34 | .42 | | |
| ερ.76 | .35 | .45 | | |
| 6ος παράγοντας | | | .55 | .49 |
| ερ.81 | .31 | .29 | | |
| ερ.63 | .41 | .33 | | |
| ερ.54 | .36 | .53 | | |
| 7ος παράγοντας | | | .61 | .53 |

¹⁵ Οι τιμές με έντονη γραφή ανήκουν στις ερωτήσεις που εξαιρούνται από την επόμενη φάση ελέγχου του ερωτηματολογίου με τη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης

| | | | | |
|-----------------------------|------------|------------|-----|-----|
| ερ.17 | .40 | .34 | | |
| ερ.9 | .32 | .39 | | |
| ερ.23 | .44 | .48 | | |
| ερ.5 | .39 | .37 | | |
| 8ος παράγοντας | | | .50 | .47 |
| ερ.29 | .28 | .29 | | |
| ερ.64 | .37 | .47 | | |
| ερ.58 | .25 | .30 | | |
| ερ.45 | .28 | .47 | | |
| 9ος παράγοντας | | | .61 | .46 |
| ερ.43 | .46 | .42 | | |
| ερ.24 | .44 | .31 | | |
| ερ.6 | .36 | .39 | | |
| 10 ^{ος} παράγοντας | | | .53 | .59 |
| ερ.68 | .26 | .32 | | |
| ερ.7 | .35 | .39 | | |
| ερ.86 | .32 | .45 | | |
| ερ.11 | .36 | .44 | | |
| 11 ^{ος} παράγοντας | | | .48 | .45 |
| ερ.39 | .30 | .33 | | |
| ερ.26 | .30 | .36 | | |
| ερ.20 | .27 | .27 | | |
| ερ.85 | .30 | .46 | | |
| 12 ^{ος} παράγοντας | | | .42 | .42 |
| ερ.57 | .26 | .46 | | |
| ερ.18 | .26 | .42 | | |

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα που αφορούν στις τιμές των δεικτών α -cronbach και split half, καθώς και στις συσχετίσεις της κάθε ερώτησης τόσο με τον παράγοντα στον οποίο κατηγοριοποιούνται όσο και με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου αποφασίστηκε :

- να ελεγχθεί η πιθανότητα βελτίωσης του δείκτη α -cronbach και του δείκτη split half των επιμέρους παραγόντων στην περίπτωση που παραλειφθούν επιμέρους ερωτήσεις. Διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει βελτίωση των δυο παραπάνω δεικτών αξιοπιστίας στην περίπτωση που κάποιες ερωτήσεις εξαιρεθούν από την ανάλυση.
- να διαγραφούν ερωτήσεις των οποίων η συσχέτιση σε σχέση με το μέσο όρο τιμών του παράγοντα στον οποίο φάνηκε να ανήκουν (σύμφωνα με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση) είναι $<.30$. Σύμφωνα με το παραπάνω εξαιρούνται της επόμενης ανάλυσης οι ερωτήσεις No 29-58-45-68-20-57 και 18 (Πίνακας 14).
- να διαγραφούν ερωτήσεις των οποίων η συσχέτιση με την συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου είναι χαμηλή ($<.30$). Σύμφωνα με την ανάλυση συσχετίσεων

αποφασίστηκε να εξαιρεθούν από την επόμενη παραγοντική ανάλυση οι παρακάτω ερωτήσεις Νο 81-20 και 29 (Πίνακας 14).

Αποτελέσματα 3^{ης} παραγοντικής ανάλυσης

Στη βάση των αποτελεσμάτων της δεύτερης παραγοντικής ανάλυσης, των αναλύσεων αξιοπιστίας και των συσχετίσεων της κάθε ερώτησης του ερωτηματολογίου, διενεργήθηκε νέα διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (principal component analysis) χωρίς να συμπεριλαμβάνονται σε αυτή οι οκτώ ερωτήσεις που εξαιρέθηκαν από την προηγούμενη ανάλυση.

Κατά την εφαρμογή της 3^{ης} παραγοντικής ανάλυσης στις 49 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η λύση των 12 παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί ερμήνευαν το 51.75% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν >.40 (Πίνακας 15).

Πίνακας 15: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 49 ερωτήσεων με επιλογή 12 παραγόντων (N=436).

| Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | | | | | h ² | |
|-----------|------------|-----|-----|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----------------|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| ερ.52 | .81 | | | | | | | | | | | | | .70 |
| ερ.70 | .79 | | | | | | | | | | | | | .69 |
| ερ.22 | .68 | | | | | | | | | | | | | .58 |
| ερ.8 | .66 | | | | | | | | | | | | | .54 |
| ερ.14 | .64 | | | | | | | | | | | | | .52 |
| ερ.80 | .60 | | | | | | | | | | | | | .43 |
| ερ.50 | .60 | | | | | | | | | | | | | .47 |
| ερ.84 | .49 | | | | | | | | | | | | | .49 |
| ερ.73 | .43 | | | | | | | | | | | | | .50 |
| ερ.72 | | .66 | | | | | | | | | | | | .57 |
| ερ.67 | | .63 | | | | | | | | | | | | .48 |
| ερ.48 | | .58 | | | | | | | | | | | | .54 |
| ερ.78 | | .46 | | | | | | | | | | | | .48 |
| ερ.74 | | .46 | | | | | | | | | | | | .47 |
| ερ.40 | | .44 | | | | | | | | | | | | .52 |
| ερ.86 | | .40 | | | | | | | | | | | | .57 |
| ερ.63 | | | .61 | | | | | | | | | | | .55 |
| ερ.65 | | | .59 | | | | | | | | | | | .47 |
| ερ.54 | | | .52 | | | | | | | | | | | .49 |
| ερ.62 | | .44 | .51 | | | | | | | | | | | .52 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| ερ.41 | | .41 | | .40 | | | | | | | | | .43 |
| ερ.75 | | | | | | | | | | | | | .43 |
| ερ.12 | | | .67 | | | | | | | | | | .57 |
| ερ.7 | | | .51 | | | | | | | | | | .61 |
| ερ.28 | | | .50 | | | | | | | | | | .58 |
| ερ.61 | | | .46 | | | | | | | | | | .40 |
| ερ.11 | | | .41 | | | | | | | | | | .45 |
| ερ.13 | | | | .78 | | | | | | | | | .69 |
| ερ.25 | | | | .76 | | | | | | | | | .69 |
| ερ.69 | | | | .68 | | | | | | | | | .61 |
| ερ.47 | | | | | .76 | | | | | | | | .69 |
| ερ.27 | | | | | .65 | | | | | | | | .61 |
| ερ.36 | | | | | .56 | | | | | | | | .61 |
| ερ.24 | | | | | | .69 | | | | | | | .56 |
| ερ.43 | | | | | | .64 | | | | | | | .61 |
| ερ.6 | | | | | | .60 | | | | | | | .58 |
| ερ.55 | | | | | | | .66 | | | | | | .62 |
| ερ.83 | .48 | | | | | | .56 | | | | | | .60 |
| ερ.59 | | | | | | | | | | | | | .63 |
| ερ.76 | | | | | | | | | | | | | .59 |
| ερ.23 | | | | | | | | .65 | | | | | .60 |
| ερ.5 | | | | | | | | .62 | | | | | .52 |
| ερ.17 | | | | | | | | .42 | | | | | .54 |
| ερ.49 | | | | | | | | .40 | | | | | .56 |
| ερ.9 | | | | | | | | | .70 | | | | .67 |
| ερ.26 | | | | | | | | | .45 | .43 | | | .65 |
| ερ.39 | | | | | | | | | | .71 | | | .57 |
| ερ.85 | | | | | | | | | | | .65 | | .58 |
| ερ.77 | | | | | | | | | | | | | .59 |
| % της | | | | | | | | | | | | | |
| διακύμανσης | 9.18 | 6.79 | 5.67 | 4.96 | 4.59 | 4.49 | 4.21 | 3.97 | 3.52 | 3.25 | 3.04 | 2.57 | |
| ιδιοτιμές | 4.5 | 3.3 | 2.7 | 2.4 | 2.2 | 2.2 | 2 | 1.9 | 1.7 | 1.5 | 1.4 | 1.2 | |
| K.M.O.=.89 | | | | | | | | | | | | | |
| Bartlett Test of Sphericity = 3729.93, p<.001 | | | | | | | | | | | | | |

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των 12 παραγόντων που προέκυψαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον πρώτο, δεύτερο, πέμπτο και έκτο παράγοντα, αποδεκτό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον τρίτο, τέταρτο, έβδομο και ένατο παράγοντα και μη αποδεκτό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον όγδοο, δέκατο και ενδέκατο παράγοντα. Ο δείκτης split half ήταν μη αποδεκτός για τον έβδομο, δέκατο και ενδέκατο παράγοντα. Επίσης ο δωδέκατος παράγοντας συγκροτείται από μια μόνο ερώτηση (Πίνακας 16).

Πίνακας 16: Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων¹⁶

| Παράγοντες | Συσχέτιση θεμάτων- συνόλου | α - cronbach | split-half |
|----------------------------|----------------------------------|------------------------|------------|
| 1 ^{ος} παράγοντας | | .85 | .72 |
| ερ.52 | .71 | | |
| ερ.70 | .67 | | |
| ερ.22 | .57 | | |
| ερ.8 | .53 | | |
| ερ.14 | .56 | | |
| ερ.80 | .54 | | |
| ερ.50 | .55 | | |
| ερ.84 | .50 | | |
| ερ.73 | .45 | | |
| 2 ^{ος} παράγοντας | | .75 | .71 |
| ερ.72 | .56 | | |
| ερ.67 | .50 | | |
| ερ.48 | .43 | | |
| ερ.78 | .45 | | |
| ερ.74 | .46 | | |
| ερ.40 | .43 | | |
| ερ.86 | .39 | | |
| 3 ^{ος} παράγοντας | | .67 | .64 |
| ερ.63 | .41 | | |
| ερ.65 | .40 | | |
| ερ.54 | .50 | | |
| ερ.62 | .47 | | |
| ερ.41 | .34 | | |
| 4 ^{ος} παράγοντας | | .66 | .58 |
| ερ.12 | .46 | | |
| ερ.7 | .43 | | |
| ερ.28 | .43 | | |
| ερ.61 | .36 | | |
| ερ.11 | .40 | | |
| 5 ^{ος} παράγοντας | | .72 | .61 |
| ερ.13 | .59 | | |
| ερ.25 | .54 | | |
| ερ.69 | .50 | | |
| 6 ^{ος} παράγοντας | | .71 | .59 |
| ερ.47 | .60 | | |
| ερ.27 | .51 | | |
| ερ.36 | .48 | | |
| 7 ^{ος} παράγοντας | | .61 | .46 |

¹⁶ Οι τιμές με έντονη γραφή ανήκουν στις ερωτήσεις που εξαιρούνται από την επόμενη φάση ελέγχου του ερωτηματολογίου με τη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης

| | | | |
|-----------------------------|------------|-----|-----|
| ερ.24 | .44 | | |
| ερ.43 | .46 | | |
| ερ.6 | .36 | | |
| 8 ^{ος} παράγοντας | | .58 | .58 |
| ερ.55 | .40 | | |
| ερ.83 | .40 | | |
| 9 ^{ος} παράγοντας | | .63 | .59 |
| ερ.23 | .44 | | |
| ερ.5 | .44 | | |
| ερ.17 | .39 | | |
| ερ.49 | .38 | | |
| 10 ^{ος} παράγοντας | | .35 | .35 |
| ερ.9 | .21 | | |
| ερ.26 | .21 | | |
| 11 ^{ος} παράγοντας | | .35 | .35 |
| ερ.26 | .21 | | |
| ερ.39 | .21 | | |
| 12 ^{ος} παράγοντας | | | |
| ερ.85 | | | |

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα που αφορούν στους δείκτες αξιοπιστίας των 12 παραγόντων του ερωτηματολογίου, στην παραγοντική του δομή αλλά και στις συσχετίσεις της κάθε ερώτησης αποφασίστηκε :

- να ελεγχθεί η πιθανότητα βελτίωσης του δείκτη α -cronbach και του δείκτη split half των επιμέρους παραγόντων στην περίπτωση που παραλειφθούν επιμέρους ερωτήσεις. Διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει βελτίωση των δύο παραπάνω δεικτών αξιοπιστίας στην περίπτωση που κάποιες ερωτήσεις εξαιρεθούν από την ανάλυση.
- να διαγραφούν ερωτήσεις των οποίων η συσχέτιση σε σχέση με το μέσο όρο τιμών του παράγοντα στον οποίο φάνηκε να ανήκουν (σύμφωνα με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση) είναι $<.30$. Σύμφωνα με το παραπάνω εξαιρούνται της επόμενης ανάλυσης οι ερωτήσεις Νο 9, 26 και 39. Επίσης δεν θα συμπεριληφθεί στην επόμενη παραγοντική ανάλυση η ερώτηση Νο 85, η οποία στην παρούσα παραγοντική συνθέτει από μόνη της έναν παράγοντα και η φόρτισή της είναι $<.30$.
- να διαγραφούν ερωτήσεις των οποίων η συσχέτιση με την συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου (με τις ερωτήσεις τις οποίες περιέχει στην παρούσα φάση) είναι χαμηλή ($<.30$). Σύμφωνα με την ανάλυση συσχετίσεων φάνηκε ότι όλες οι ερωτήσεις που συγκροτούν το Ε.Δ.Α.Μ. είχαν αποδεκτές και ικανοποιητικές συσχετίσεις με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου ($r>.30$).

Αποτελέσματα 4^{ης} παραγοντικής ανάλυσης

Λαμβάνοντας υπόψη την παραγοντική δομή, τους δείκτες αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου αλλά και τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των ερωτήσεων με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου, έτσι όπως προέκυψαν από την τρίτη παραγοντική ανάλυση, διενεργήθηκε νέα διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Υιοθετήθηκε και πάλι η μέθοδος της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (principal component analysis) χωρίς να συμπεριλαμβάνονται σε αυτή οι τέσσερις ερωτήσεις που εξαιρέθηκαν από την προηγούμενη ανάλυση.

Κατά την εφαρμογή της 4^{ης} παραγοντικής ανάλυσης στις 45 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η λύση των 12 παραγόντων. Οι 12 παράγοντες ερμήνευαν το 58.51% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν >.40 (Πίνακας 17).

Πίνακας 17: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 45 ερωτήσεων με επιλογή 12 παραγόντων (N=436).

| Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | | | | | h2 | |
|-----------|------------|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|---|----|-----|----|----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | |
| ερ.52 | .83 | | | | | | | | | | | | | .74 |
| ερ.70 | .80 | | | | | | | | | | | | | .69 |
| ερ.22 | .69 | | | | | | | | | | | | | .62 |
| ερ.8 | .68 | | | | | | | | | | | | | .55 |
| ερ.14 | .63 | | | | | | | | | | | | | .52 |
| ερ.50 | .54 | | | | | | | | | | | | | .48 |
| ερ.80 | .51 | | | | | | | | | | .41 | | | .49 |
| ερ.63 | | .61 | | | | | | | | | | | | .51 |
| ερ.65 | | .59 | | | | | | | | | | | | .51 |
| ερ.54 | | .58 | | | | | | | | | | | | .55 |
| ερ.62 | | .58 | | | | | | | | | | | | .54 |
| ερ.41 | | .41 | | | | | | | | | | | | .45 |
| ερ.75 | | | | | | | | | | | | | | .47 |
| ερ.72 | | | .69 | | | | | | | | | | | .63 |
| ερ.67 | | | .67 | | | | | | | | | | | .56 |
| ερ.48 | | | .50 | | | | | | | | | | | .56 |
| ερ.74 | | | .45 | | | | | | | | | | | .53 |
| ερ.13 | | | | .79 | | | | | | | | | | .70 |
| ερ.25 | | | | .76 | | | | | | | | | | .70 |
| ερ.69 | | | | .67 | | | | | | | | | | .62 |
| ερ.47 | | | | | .74 | | | | | | | | | .67 |
| ερ.27 | | | | | .68 | | | | | | | | | .63 |
| ερ.36 | | | | | .54 | | | | | | | | | .63 |
| ερ.55 | | | | | | .74 | | | | | | | | .65 |

Πίνακας 18: Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων¹⁷

| Παράγοντες | Συσχέτιση θεμάτων- συνόλου | α -cronbach | split-half |
|----------------|----------------------------------|--------------------|------------|
| 1ος παράγοντας | | .84 | .77 |
| ερ.52 | .73 | | |
| ερ.70 | .67 | | |
| ερ.22 | .57 | | |
| ερ.8 | .55 | | |
| ερ.14 | .56 | | |
| ερ.50 | .53 | | |
| ερ.80 | .51 | | |
| 2ος παράγοντας | | .67 | .64 |
| ερ.63 | .41 | | |
| ερ.65 | .41 | | |
| ερ.54 | .50 | | |
| ερ.62 | .47 | | |
| ερ.41 | .34 | | |
| 3ος παράγοντας | | .67 | .69 |
| ερ.72 | .53 | | |
| ερ.67 | .49 | | |
| ερ.48 | .35 | | |
| ερ.74 | .41 | | |
| 4ος παράγοντας | | .72 | .61 |
| ερ.13 | .59 | | |
| ερ.25 | .54 | | |
| ερ.69 | .50 | | |
| 5ος παράγοντας | | .71 | .59 |
| ερ.47 | .60 | | |
| ερ.27 | .51 | | |
| ερ.36 | .48 | | |
| 6ος παράγοντας | | .68 | .68 |
| ερ.55 | .51 | | |
| ερ.83 | .48 | | |
| ερ.28 | .44 | | |
| ερ.77 | .42 | | |
| 7ος παράγοντας | | .58 | .55 |
| ερ.12 | .34 | | |
| ερ.40 | .37 | | |
| ερ.61 | .42 | | |
| ερ.86 | .34 | | |

¹⁷ Οι τιμές με έντονη γραφή ανήκουν στις ερωτήσεις που εξαιρούνται από την επόμενη φάση ελέγχου του ερωτηματολογίου με τη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης

| | | | |
|-----------------|-----|-----|-----|
| 8ος παράγοντας | | .61 | .46 |
| ερ.24 | .44 | | |
| ερ.43 | .46 | | |
| ερ.6 | .36 | | |
| 9ος παράγοντας | | .63 | .59 |
| ερ.5 | .44 | | |
| ερ.23 | .44 | | |
| ερ.17 | .39 | | |
| ερ.49 | .38 | | |
| 10ος παράγοντας | | .61 | .53 |
| ερ.11 | .45 | | |
| ερ.7 | .40 | | |
| ερ.59 | .39 | | |
| 11ος παράγοντας | | .63 | .56 |
| ερ.84 | .50 | | |
| ερ.76 | .39 | | |
| ερ.73 | .43 | | |
| 12ος παράγοντας | | | |
| ερ.78 | | | |

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα που αφορούν στις τιμές των δεικτών αξιοπιστίας, στην παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου αλλά και στη συσχέτιση των ερωτήσεων με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου αποφασίστηκε :

- να ελεγχθεί η πιθανότητα βελτίωσης των δεικτών αξιοπιστίας (α -Cronbach και split half) των επιμέρους παραγόντων και του συνολικού ερωτηματολογίου στην περίπτωση που παραλείπονταν επιμέρους ερωτήσεις. Διαπιστώθηκε ότι οι δείκτες αξιοπιστίας τόσο του συνολικού ερωτηματολογίου, όσο και των επιμέρους παραγόντων δεν βελτιώνεται στην περίπτωση που παραλειφθούν κάποιες ερωτήσεις.
- να ελεγχθεί η πιθανότητα διαγραφής ερωτήσεων των οποίων η συσχέτιση σε σχέση με το μέσο όρο τιμών του παράγοντα στον οποίο ανήκουν (σύμφωνα με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση) είναι $<.30$. Από την ανάλυση βρέθηκε ότι δεν υπάρχουν ερωτήσεις με συσχέτιση $<.30$ σε σχέση με τον παράγοντα στον οποίο ανήκουν.
- να διαγραφούν ερωτήσεις των οποίων η συσχέτιση με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου (με τις ερωτήσεις τις οποίες περιέχει στην παρούσα φάση) είναι χαμηλή ($<.30$). Σύμφωνα με την ανάλυση συσχετίσεων φάνηκε ότι όλες οι ερωτήσεις που συγκροτούν το Ε.Δ.Α.Μ. είχαν αποδεκτές και ικανοποιητικές συσχετίσεις με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου ($r>.30$).

Στη βάση των παραπάνω διαπιστώσεων και σύμφωνα με τα δεδομένα της 4^{ης} παραγοντικής ανάλυσης αποφασίστηκε να διενεργηθεί εκ νέου παραγοντική ανάλυση, παραλείποντας την ερώτηση Νο 78 που στην 4^η παραγοντική ανάλυση συγκροτεί από μόνη της έναν παράγοντα.

Αποτελέσματα 5^{ης} παραγοντικής ανάλυσης

Σύμφωνα με την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου έτσι όπως προέκυψε μετά την τέταρτη παραγοντική ανάλυση διενεργήθηκε νέα διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (principal component analysis) χωρίς να συμπεριλαμβάνεται σε αυτή η ερώτηση Νο 78, η οποία κατά την προηγούμενη παραγοντική ανάλυση συγκροτούσε μόνη της έναν παράγοντα.

Κατά την εφαρμογή της 5^{ης} παραγοντικής ανάλυσης στις 44 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η λύση των δέκα παραγόντων. Οι δέκα παράγοντες ερμήνευαν το 54.81% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν >.40 (Πίνακας 19).

Πίνακας 19: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 44 ερωτήσεων με επιλογή 10 παραγόντων (N=436).

| Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | | | h ² | |
|-----------|------------|-----|-----|---|---|---|---|---|---|----|----------------|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| ερ.52 | .82 | | | | | | | | | | | .72 |
| ερ.70 | .79 | | | | | | | | | | | .68 |
| ερ.22 | .71 | | | | | | | | | | | .61 |
| ερ.8 | .66 | | | | | | | | | | | .52 |
| ερ.14 | .63 | | | | | | | | | | | .51 |
| ερ.50 | .57 | | | | | | | | | | | .47 |
| ερ.80 | .55 | | | | | | | | | | | .48 |
| ερ.84 | .44 | | | | | | | | | | | .51 |
| ερ.63 | | .64 | | | | | | | | | | .50 |
| ερ.62 | | .60 | | | | | | | | | | .55 |
| ερ.54 | | .58 | | | | | | | | | | .53 |
| ερ.65 | | .54 | | | | | | | | | | .45 |
| ερ.41 | | .42 | | | | | | | | | | .43 |
| ερ.77 | | | | | | | | | | | | .44 |
| ερ.72 | | | .70 | | | | | | | | | .61 |
| ερ.67 | | | .67 | | | | | | | | | .54 |
| ερ.48 | | | .52 | | | | | | | | | .50 |
| ερ.74 | | | .47 | | | | | | | | | .48 |

| | | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|
| ερ.40 | | | | | | | | | | .49 |
| ερ.86 | | | | | | | | | | .51 |
| ερ.75 | | | | | | | | | | .41 |
| ερ.47 | | | .74 | | | | | | | .65 |
| ερ.27 | | | .65 | | | | | | | .61 |
| ερ.36 | | | .64 | | | | | | | .58 |
| ερ.55 | | | | .68 | | | | | | .61 |
| ερ.83 | .41 | | | .59 | | | | | | .60 |
| ερ.28 | | | | .57 | | | | | | .52 |
| ερ.59 | | | | .45 | | | | | | .60 |
| ερ.13 | | | | | .79 | | | | | .68 |
| ερ.25 | | | | | .74 | | | | | .64 |
| ερ.69 | | | | | .70 | | | | | .60 |
| ερ.76 | | | | | .41 | | | | | .52 |
| ερ.7 | | | | | | .67 | | | | .59 |
| ερ.11 | | | | | | .58 | | | | .50 |
| ερ.12 | | | | | | .51 | | | | .53 |
| ερ.61 | | | | | | | | | | .38 |
| ερ.24 | | | | | | | .65 | | | .52 |
| ερ.43 | | | | | | | .65 | | | .57 |
| ερ.6 | | | | | | | .59 | | | .49 |
| ερ.5 | | | | | | | | .68 | | .56 |
| ερ.23 | | | | | | | | .64 | | .60 |
| ερ.17 | | | | | | | | .58 | | .50 |
| ερ.49 | | | | | | | | .43 | | .50 |
| ερ.73 | | | | | | | | | .54 | .59 |
| % της διακύμανσης | 9.54 | 6.42 | 6.27 | 5.49 | 5.34 | 5.15 | 4.94 | 4.55 | 4.38 | 2.73 |
| ιδιοτιμές | 4.2 | 2.8 | 2.7 | 2.3 | 2.3 | 2.2 | 2.1 | | 2.1.9 | 1.2 |
| K.M.O.=.89 | | | | | | | | | | |
| Bartlett Test of Sphericity = 6064.99, p<.001 | | | | | | | | | | |

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των δέκα παραγόντων που προέκυψαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον πρώτο, τέταρτο και έκτο παράγοντα, ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον δεύτερο, τρίτο, και πέμπτο παράγοντα, αποδεκτό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον όγδοο και ένατο παράγοντα και μη αποδεκτό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον έβδομο παράγοντα. Οι τιμές του δείκτη split half ήταν σε αντιστοιχία με αυτές του δείκτη α -cronbach, εκτός από τον όγδοο παράγοντα. Ελέγχθηκε επίσης η συσχέτιση της κάθε ερώτησης με τον παράγοντα στον οποίο ανήκει (Πίνακας 20). Επίσης, η ερώτηση No 73 συνθέτει από μόνη της έναν παράγοντα.

Πίνακας 20: Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων¹⁸

| Παράγοντες | Συσχέτιση θεμάτων- συνόλου | α -cronbach | split-half |
|----------------|-------------------------------|--------------------|------------|
| 1ος παράγοντας | | .85 | .80 |
| ερ.52 | .72 | | |
| ερ.70 | .67 | | |
| ερ.22 | .58 | | |
| ερ.8 | .54 | | |
| ερ.14 | .56 | | |
| ερ.50 | .54 | | |
| ερ.80 | .53 | | |
| ερ.84 | .47 | | |
| 2ος παράγοντας | | .67 | .60 |
| ερ.63 | .41 | | |
| ερ.62 | .47 | | |
| ερ.54 | .50 | | |
| ερ.65 | .40 | | |
| ερ.41 | .34 | | |
| 3ος παράγοντας | | .67 | .69 |
| ερ.72 | .53 | | |
| ερ.67 | .49 | | |
| ερ.48 | .35 | | |
| ερ.74 | .41 | | |
| 4ος παράγοντας | | .71 | .59 |
| ερ.47 | .60 | | |
| ερ.27 | .51 | | |
| ερ.36 | .48 | | |
| 5ος παράγοντας | | .69 | .69 |
| ερ.55 | .53 | | |
| ερ.83 | .47 | | |
| ερ.28 | .45 | | |
| ερ.59 | .45 | | |
| 6ος παράγοντας | | .71 | .66 |
| ερ.13 | .59 | | |
| ερ.25 | .51 | | |
| ερ.69 | .53 | | |
| ερ.76 | .34 | | |
| 7ος παράγοντας | | .56 | .49 |
| ερ.7 | .41 | | |
| ερ.11 | .38 | | |
| ερ.12 | .34 | | |

¹⁸ Οι τιμές με έντονη γραφή ανήκουν στις ερωτήσεις που εξαιρούνται από την επόμενη φάση ελέγχου του ερωτηματολογίου με τη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης

| | | | |
|-----------------|-----|-----|-----|
| 8ος παράγοντας | | .61 | .46 |
| ερ.24 | .45 | | |
| ερ.43 | .46 | | |
| ερ.6 | .36 | | |
| 9ος παράγοντας | | .63 | .59 |
| ερ.5 | .44 | | |
| ερ.23 | .45 | | |
| ερ.17 | .39 | | |
| ερ.49 | .39 | | |
| 10ος παράγοντας | | | |
| ερ.73 | | | |

Λαμβάνοντας υπόψη την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου έτσι όπως προέκυψε μετά την πέμπτη παραγοντική ανάλυση, τις αναλύσεις αξιοπιστίας, αλλά και τις συσχετίσεις των ερωτήσεων τόσο με τον παράγοντα στον οποίο ανήκουν όσο και με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου αποφασίστηκε :

- να ελεγχθεί η πιθανότητα βελτίωσης των δεικτών αξιοπιστίας (α -cronbach και split half) των επιμέρους παραγόντων και του συνολικού ερωτηματολογίου στην περίπτωση που παραλείπονταν επιμέρους ερωτήσεις. Διαπιστώθηκε ότι οι παραπάνω δείκτες δεν βελτιώνονται στην περίπτωση που παραλειφθούν κάποιες ερωτήσεις.
- να ελεγχθεί η πιθανότητα διαγραφής ερωτήσεων των οποίων η συσχέτιση με το μέσο όρο τιμών του παράγοντα στον οποίο ανήκουν (σύμφωνα με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση) είναι $<.30$. Από την ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν ερωτήσεις με συσχέτιση $<.30$ σε σχέση με τον παράγοντα στον οποίο ανήκουν.
- να διαγραφούν ερωτήσεις των οποίων η συσχέτιση με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου (με τις ερωτήσεις τις οποίες περιέχει στην παρούσα φάση) είναι χαμηλή ($<.30$). Σύμφωνα με την ανάλυση συσχετίσεων φάνηκε ότι όλες οι ερωτήσεις που συγκροτούν το Ε.Δ.Α.Μ. είχαν αποδεκτές και ικανοποιητικές συσχετίσεις με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου ($r>.30$).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αποτελέσματα και σύμφωνα με την κατανομή των παραγόντων της 5^{ης} παραγοντικής ανάλυσης αποφασίστηκε να διενεργηθεί εκ νέου παραγοντική ανάλυση, παραλείποντας την ερώτηση Νο 73, η οποία στην 5^η παραγοντική ανάλυση συγκροτεί από μόνη της έναν παράγοντα.

Αποτελέσματα 6^{ης} παραγοντικής ανάλυσης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πέμπτης παραγοντικής ανάλυσης διενεργήθηκε νέα διερευνητική παραγοντική ανάλυση χωρίς να συμπεριλαμβάνεται σε αυτή η ερώτηση Νο 73, η οποία στην προηγούμενη ανάλυση συγκροτούσε μόνη της έναν παράγοντα. Στην παρούσα παραγοντική ανάλυση υιοθετήθηκε και πάλι η μέθοδος της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (principal component analysis).

Κατά την εφαρμογή της 6^{ης} παραγοντικής ανάλυσης στις 43 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η λύση των εννέα παραγόντων. Οι εννέα παράγοντες ερμήνευαν το 52.38% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν >.40 (Πίνακας 21).

Πίνακας 21: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 43 ερωτήσεων με επιλογή 9 παραγόντων (N=436).

| | Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | | h2 |
|----|---|------------|-----|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 52 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω. | .81 | | | | | | | | | .71 |
| 70 | Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου. | .79 | | | | | | | | | .68 |
| 22 | Προσπαθώ στα μαθήματα γιατί με ενδιαφέρει να έχω ίδια ή μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με τους συμμαθητές μου. | .68 | | | | | | | | | .54 |
| 8 | Προσπαθώ στο σχολείο για να έχω καλό βαθμό και να είμαι καλύτερος από τους συμμαθητές μου. | .66 | | | | | | | | | .52 |
| 14 | Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουν οι φίλοι μου. | .63 | | | | | | | | | .51 |
| 80 | Με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό για να ικανοποιήσω τους γονείς μου. | .60 | | | | | | | | | .42 |
| 50 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω. | .59 | | | | | | | | | .46 |
| 84 | Θέλω με την καλή μου επίδοση να δείξω στο δάσκαλό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω στα μαθήματα. | .47 | | | | | | | | | .47 |
| 63 | Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να "ξεμπλοκάρω" και να σκεφτώ λογικά. | | .64 | | | | | | | | .50 |
| 54 | Προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο και να σκεφτώ καλύτερα τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ. | | .59 | | | | | | | | .54 |
| 62 | Ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω. | | .57 | | | | | | | | .51 |
| 65 | Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο. | | .57 | | | | | | | | .44 |
| 77 | Είναι δυσάρεστο για εμένα να έχω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα, με περισσότερη προσπάθεια όμως | | | | | | | | | | .42 |

μπορώ να τα καταφέρω καλύτερα.

| | | | |
|----|---|-----|-----|
| 75 | Προσπαθώ να ηρεμήσω για να δω τι δεν πήγε καλά σε μια αποτυχία, ώστε να κάνω κάτι γι' αυτό. | | .35 |
| 72 | Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου χρειαστούν αργότερα στη ζωή μου | .68 | .60 |
| 67 | Πιστεύω ότι αυτά που μαθαίνω στο σχολείο θα μου χρησιμεύσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο. | .66 | .52 |
| 48 | Το να γνωρίζει κανείς καλά την ύλη των μαθημάτων αυτής της τάξης είναι σημαντικό, γιατί θα τον βοηθήσει και στις υπόλοιπες τάξεις. | .57 | .49 |
| 74 | Ακόμα και αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ, θα προσπαθήσω να μάθω από τα λάθη που έκανα. | .44 | .46 |
| 40 | Διαβάζω με προσοχή τα μαθήματά μου γιατί αν τα μάθω καλά θα με ωφελήσουν μακροπρόθεσμα στη ζωή μου. | .41 | .45 |
| 86 | Είναι σημαντικό για εμένα προσωπικά να πάρω καλό βαθμό στα μαθήματα | | .48 |
| 47 | Βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολα | .73 | .69 |
| 36 | Προσπαθώ πολύ ακόμα και στα δύσκολα μαθήματα κάνοντας επαναλήψεις καθημερινά. | .66 | .56 |
| 27 | Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενο ακόμα και των δύσκολων μαθημάτων | .63 | .53 |
| 55 | Ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) αφού τελειώσω και ετοιμάσω όλα τα μαθήματα για το σχολείο | .71 | .62 |
| 83 | Φροντίζω να τελειώνω τα μαθήματά μου και μετά να ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες. | .42 | .58 |
| 28 | Πρώτα διαβάζω τα μαθήματα για το σχολείο και μετά παίζω με τους φίλους μου | .56 | .58 |
| 59 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα διαβάζοντας περισσότερο και οργανώνοντας σωστά το χρόνο μου. | .44 | .59 |
| 13 | Όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν. | .80 | .67 |
| 25 | Ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν όταν έχω απορίες σε ένα μάθημα. | .73 | .63 |
| 69 | Προτιμώ να ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματα από τους μεγάλους (ενήλικες). | .69 | .58 |
| 76 | Θέλω οι γονείς μου να με κατανοούν και να με βοηθούν να βελτιώσω την επίδοσή μου. | .41 | .51 |
| 41 | Μπορώ να τα πάω καλύτερα στο σχολείο όταν οι γονείς μου με ενθαρρύνουν και με υποστηρίζουν. | .40 | .40 |
| 7 | Προσπαθώ σε όλα τα μαθήματα γιατί θα με βοηθήσουν αργότερα στη ζωή μου | .65 | .57 |
| 11 | Δε θα τα παρατούσα σε ένα δύσκολο μάθημα, αλλά θα προσπαθούσα περισσότερο. | .58 | .50 |
| 12 | Δε βγαίνω έξω με τους φίλους μου (π.χ. για να παίζω) αν χρειάζεται να μελετήσω | .51 | .52 |
| 61 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να πετύχω το στόχο που εγώ έχω βάλει για τον εαυτό μου. | | .38 |

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| 43 | Η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ περισσότερο. | | | | | | | | | .66 | .58 |
| 24 | Ο χαμηλός βαθμός δεν με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ, ώστε να γίνω καλύτερος/η. | | | | | | | | | .64 | .50 |
| 6 | Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε την επόμενη φορά να γράψω καλύτερα | | | | | | | | | .60 | .50 |
| 5 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου μετά από ένα χαμηλό βαθμό, με κάνει να προσπαθώ. . | | | | | | | | | .68 | .55 |
| 23 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μετά από μια αποτυχία, με κινητοποιεί να διαβάσω περισσότερο. | | | | | | | | | .54 | .59 |
| 17 | Προσπαθώ ώστε να μην πάρω χαμηλό βαθμό και νοιώσω απογοήτευση και ντροπή. | | | | | | | | | .58 | .49 |
| 49 | Διαβάζω τα μαθήματά μου γιατί αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ μπορεί να νοιώσω άσχημα | | | | | | | | | .43 | .46 |
| % της διακύμανσης | | 9.68 | 6.16 | 6.28 | 5.66 | 5.29 | 5.27 | 5.01 | 4.65 | 4.38 | |
| ιδιοτιμές | | 4.1 | 2.8 | 2.7 | 2.4 | 2.2 | 2.2 | 2.1 | 2 | 1.8 | |
| K.M.O.=.89 | | | | | | | | | | | |
| Bartlett Test of Sphericity = 5849.5, p<.001 | | | | | | | | | | | |

Ακολούθως ελέγχθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας των δέκα παραγόντων που προέκυψαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον πρώτο, τρίτο, τέταρτο και έκτο παράγοντα, ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον δεύτερο και πέμπτο παράγοντα, αποδεκτό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον όγδοο και ένατο παράγοντα και μη αποδεκτό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον έβδομο παράγοντα. Οι τιμές του δείκτη split half ήταν σε αντιστοιχία με αυτές του δείκτη α -cronbach, εκτός από τον έκτο και τον όγδοο παράγοντα, οι τιμές των οποίων ήταν σαφώς μικρότερες (Πίνακας 22).

Πίνακας 22: Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων.

| Παράγοντες | Συσχέτιση | |
|----------------|-----------------|-------------------------------|
| | θεμάτων-συνόλου | α -cronbach split-half |
| 1ος παράγοντας | | .85 .80 |
| ερ.52 | .72 | |
| ερ.70 | .67 | |
| ερ.22 | .58 | |
| ερ.8 | .54 | |
| ερ.14 | .56 | |
| ερ.80 | .53 | |
| ερ.50 | .54 | |
| ερ.84 | .47 | |
| 2ος παράγοντας | | .66 .65 |
| ερ.63 | .42 | |

| | | | |
|----------------|-----|-----|-----|
| ερ.54 | .48 | | |
| ερ.62 | .47 | | |
| ερ.65 | .39 | | |
| 3ος παράγοντας | | .70 | .64 |
| ερ.72 | .55 | | |
| ερ.67 | .46 | | |
| ερ.48 | .41 | | |
| ερ.74 | .44 | | |
| ερ.40 | .42 | | |
| 4ος παράγοντας | | .71 | .59 |
| ερ.47 | .60 | | |
| ερ.36 | .48 | | |
| ερ.27 | .51 | | |
| 5ος παράγοντας | | .69 | .69 |
| ερ.55 | .53 | | |
| ερ.83 | .47 | | |
| ερ.28 | .45 | | |
| ερ.59 | .45 | | |
| 6ος παράγοντας | | .71 | .53 |
| ερ.13 | .57 | | |
| ερ.25 | .52 | | |
| ερ.69 | .53 | | |
| ερ.76 | .35 | | |
| ερ.41 | .34 | | |
| 7ος παράγοντας | | .56 | .49 |
| ερ.7 | .41 | | |
| ερ.11 | .38 | | |
| ερ.12 | .34 | | |
| 8ος παράγοντας | | .61 | .36 |
| ερ.43 | .46 | | |
| ερ.24 | .44 | | |
| ερ.6 | .36 | | |
| 9ος παράγοντας | | .63 | .59 |
| ερ.5 | .44 | | |
| ερ.23 | .44 | | |
| ερ.17 | .39 | | |
| ερ.49 | .38 | | |

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα που αφορούν στις τιμές των δεικτών αξιοπιστίας και στις συσχετίσεις των ερωτήσεων με τον παράγοντα στον οποίο ανήκουν αποφασίστηκε :

- να ελεγχθεί η πιθανότητα βελτίωσης του δείκτη α -Cronbach του έβδομου παράγοντα στην περίπτωση που παραλείπονταν επιμέρους ερωτήσεις. Διαπιστώθηκε ότι ο δείκτης α -Cronbach δεν βελτιώνεται στην περίπτωση που παραλειφθούν κάποιες ερωτήσεις.

- να ελεγχθεί η πιθανότητα διαγραφής ερωτήσεων των οποίων η συσχέτιση με το μέσο όρο τιμών του παράγοντα στον οποίο ανήκουν (σύμφωνα με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση) είναι $<.30$. Από την ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν ερωτήσεις με συσχέτιση $<.30$ σε σχέση με τον παράγοντα στον οποίο ανήκουν.
- να διαγραφούν ερωτήσεις των οποίων η συσχέτιση με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου (με τις ερωτήσεις τις οποίες περιέχει στην παρούσα φάση) είναι χαμηλή ($<.30$). Σύμφωνα με την ανάλυση συσχετίσεων φάνηκε ότι όλες οι ερωτήσεις που συγκροτούν το ερωτηματολόγιο είχαν αποδεκτές και ικανοποιητικές συσχετίσεις με τη συνολική του βαθμολογία ($r>.30$).

Στη συνέχεια ελέγχθηκαν νοηματικά οι ερωτήσεις που συγκροτούν τον κάθε παράγοντα. Αποφασίστηκε να διαγραφούν από την επόμενη φάση επεξεργασίας του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις Νο 7, 11 και 12, οι οποίες συνθέτουν μεν έναν παράγοντα (7^{ος} παράγοντας) αλλά ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του παράγοντα είναι χαμηλός και μη αποδεκτός ($\alpha=.56$, split half=.49). Επίσης, οι ερωτήσεις που συγκροτούσαν τον παράγοντα διέφεραν εννοιολογικά (Ερ. Νο 7: «Προσπαθώ σε όλα τα μαθήματα γιατί θα με βοηθήσουν αργότερα στη ζωή μου», Ερ. Νο 11: «Δε θα τα παρατούσα σε ένα δύσκολο μάθημα, αλλά θα προσπαθούσα περισσότερο», Ερ. Νο 12: «Δε βγαίνω έξω με τους φίλους μου (π.χ. για να παίξω) αν χρειάζεται να μελετήσω»).

Αποτελέσματα 7^{ης} παραγοντικής ανάλυσης

Στο πλαίσιο των παραπάνω αλλαγών διενεργήθηκε νέα διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (principal component analysis), χωρίς να συμπεριλαμβάνονται σε αυτή οι τρεις ερωτήσεις που προαναφέρθηκαν (ερ. 7, 11 και 12)

Κατά τη διενέργεια της 7^{ης} παραγοντικής ανάλυσης στις 40 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η λύση των οκτώ παραγόντων. Οι οκτώ παράγοντες ερμήνευαν το 51.68% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν $>.40$ (Πίνακας 23).

Πίνακας 23: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 40 ερωτήσεων με επιλογή 8 παραγόντων (N=436).

| | Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | h2 |
|----|--|------------|-----|-----|-----|---|---|---|---|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| 52 | Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα μαθήματα ώστε να έχω καλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές μου | .81 | | | | | | | | .70 |
| 70 | Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου. | .79 | | | | | | | | .68 |
| 22 | Προσπαθώ στα μαθήματα γιατί με ενδιαφέρει να έχω ίδια ή μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με τους συμμαθητές μου. | .68 | | | | | | | | .54 |
| 8 | Προσπαθώ στο σχολείο για να έχω καλό βαθμό και να είμαι καλύτερος από τους συμμαθητές μου. | .66 | | | | | | | | .52 |
| 14 | Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουν οι φίλοι μου. | .63 | | | | | | | | .50 |
| 80 | Με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό για να ικανοποιήσω τους γονείς μου. | .60 | | | | | | | | .41 |
| 50 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω. | .59 | | | | | | | | .45 |
| 84 | Θέλω με την καλή μου επίδοση να δείξω στο δάσκαλό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω στα μαθήματα. | .47 | | | | | | | | .46 |
| 72 | Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου χρειαστούν αργότερα στη ζωή μου | | .71 | | | | | | | .59 |
| 67 | Πιστεύω ότι αυτά που μαθαίνω στο σχολείο θα μου χρησιμεύσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο. | | .62 | | | | | | | .48 |
| 74 | Ακόμα και αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ, θα προσπαθήσω να μάθω από τα λάθη που έκανα. | | .52 | | | | | | | .49 |
| 48 | Το να γνωρίζει κανείς καλά την ύλη των μαθημάτων αυτής της τάξης είναι σημαντικό, γιατί θα τον βοηθήσει και στις υπόλοιπες τάξεις. | | .51 | | | | | | | .43 |
| 86 | Είναι σημαντικό για εμένα προσωπικά να πάρω καλό βαθμό στα μαθήματα | | .47 | | | | | | | .47 |
| 40 | Διαβάζω με προσοχή τα μαθήματά μου γιατί αν τα μάθω καλά θα με ωφελήσουν μακροπρόθεσμα στη ζωή μου. | | .45 | | .40 | | | | | .46 |
| 61 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να πετύχω το στόχο που εγώ έχω βάλει για τον εαυτό μου. | | .41 | | | | | | | .36 |
| 75 | Προσπαθώ να ηρεμήσω για να δω τι δεν πήγε καλά σε μια αποτυχία, ώστε να κάνω κάτι γι' αυτό. | | .40 | | | | | | | .38 |
| 63 | Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να "ξεμπλοκάρω" και να σκεφτώ λογικά. | | | .66 | | | | | | .52 |

| | | | |
|----|---|------|-----|
| 54 | Προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο και να σκεφτώ καλύτερα τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ. | .59 | .52 |
| 62 | Ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω. | .57 | .52 |
| 65 | Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο. | .54 | .40 |
| 77 | Είναι δυσάρεστο για εμένα να έχω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα, με περισσότερη προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω καλύτερα. | | .41 |
| 55 | Ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) αφού τελειώσω και ετοιμάσω όλα τα μαθήματα για το σχολείο | .74 | .64 |
| 28 | Πρώτα διαβάζω τα μαθήματα για το σχολείο και μετά παίζω με τους φίλους μου | .56 | .50 |
| 59 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα διαβάζοντας περισσότερο και οργανώνοντας σωστά το χρόνο μου. | .55 | .53 |
| 83 | Φροντίζω να τελειώνω τα μαθήματά μου και μετά να ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες. | .54 | .48 |
| 47 | Βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολα | .75 | .66 |
| 27 | Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενο ακόμα και των δύσκολων μαθημάτων | .67 | .54 |
| 36 | Προσπαθώ πολύ ακόμα και στα δύσκολα μαθήματα κάνοντας επαναλήψεις καθημερινά. | .66 | .55 |
| 13 | Όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν. | .80 | .67 |
| 25 | Ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν όταν έχω απορίες σε ένα μάθημα. | .75 | .64 |
| 69 | Προτιμώ να ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματα από τους μεγάλους (ενήλικες). | .70 | .58 |
| 41 | Μπορώ να τα πάω καλύτερα στο σχολείο όταν οι γονείς μου με ενθαρρύνουν και με υποστηρίζουν. | .40 | .37 |
| 76 | Θέλω οι γονείς μου να με κατανοούν και να με βοηθούν να βελτιώσω την επίδοσή μου. | | .49 |
| 43 | Η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ περισσότερο. | ..68 | .60 |
| 24 | Ο χαμηλός βαθμός δεν με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ, ώστε να γίνω καλύτερος/η. | .65 | .51 |
| 6 | Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε την επόμενη φορά να γράψω καλύτερα | .60 | .48 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|------|------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 5 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου μετά από ένα χαμηλό βαθμό, με κάνει να προσπαθώ. . | | | | | | | | .66 | .54 |
| 23 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μετά από μια αποτυχία, με κινητοποιεί να διαβάσω περισσότερο. | | | | | | | | .62 | .57 |
| 17 | Προσπαθώ ώστε να μην πάρω χαμηλό βαθμό και νοιώσω απογοήτευση και ντροπή. | | | | | | | | .61 | .49 |
| 49 | Διαβάζω τα μαθήματά μου γιατί αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ μπορεί να νοιώσω άσχημα | | | | | | | | .42 | .43 |
| % της διακύμανσης | | 10.9 | 7.62 | 6.75 | 6.02 | 6 | 5.6 | 4.7 | 4.7 | |
| ιδιοτιμές | | 4.1 | 3 | 2.7 | 2.4 | 2.4 | 2.2 | 1.9 | 1.8 | |
| K.M.O.=.89 | | | | | | | | | | |
| Bartlett Test of Sphericity = 5367.83, p<.001 | | | | | | | | | | |

Στη συνέχεια ελέγχθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας των δέκα παραγόντων που προέκυψαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον πρώτο, δεύτερο, πέμπτο και έκτο παράγοντα, ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον τρίτο και τέταρτο παράγοντα και αποδεκτό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον έβδομο και όγδοο παράγοντα. Οι τιμές του δείκτη split half ήταν σε αντιστοιχία με αυτές του δείκτη α -cronbach (Πίνακας 24). Ελέγχθηκε επίσης η συσχέτιση της κάθε ερώτησης με τον παράγοντα στον οποίο ανήκει.

Πίνακας 24: Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων.

| Παράγοντες | Συσχέτιση | |
|----------------|---------------------|----------------------------------|
| | θεμάτων- συνόλου | α -cronbach split-half |
| 1ος παράγοντας | | .85 .80 |
| ερ.52 | .72 | |
| ερ.70 | .67 | |
| ερ.22 | .58 | |
| ερ.8 | .54 | |
| ερ.14 | .56 | |
| ερ.80 | .53 | |
| ερ.50 | .54 | |
| ερ.84 | .48 | |
| 2ος παράγοντας | | .77 .74 |
| ερ.72 | .57 | |
| ερ.67 | .48 | |
| ερ.74 | .49 | |
| ερ.48 | .41 | |
| ερ.86 | .42 | |
| ερ.40 | .45 | |

| | | | |
|----------------|-----|-----|-----|
| ερ.61 | .44 | | |
| ερ.75 | .45 | | |
| 3ος παράγοντας | | .66 | .65 |
| ερ.63 | .42 | | |
| ερ.54 | .48 | | |
| ερ.62 | .47 | | |
| ερ.65 | .39 | | |
| 4ος παράγοντας | | .69 | .68 |
| ερ.55 | .53 | | |
| ερ.28 | .45 | | |
| ερ.59 | .45 | | |
| ερ.83 | .47 | | |
| 5ος παράγοντας | | .71 | .59 |
| ερ.47 | .60 | | |
| ερ.27 | .51 | | |
| ερ.36 | .48 | | |
| 6ος παράγοντας | | .70 | .67 |
| ερ.13 | .56 | | |
| ερ.25 | .54 | | |
| ερ.69 | .51 | | |
| ερ.41 | .33 | | |
| 7ος παράγοντας | | .61 | .45 |
| ερ.43 | .46 | | |
| ερ.24 | .44 | | |
| ερ.6 | .36 | | |
| 8ος παράγοντας | | .64 | .59 |
| ερ.5 | .44 | | |
| ερ.23 | .44 | | |
| ερ.17 | .39 | | |
| ερ.49 | .38 | | |

Σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον πίνακα 14 φαίνεται ότι οι δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων που συγκροτούν το ερωτηματολόγιο στην παρούσα μορφή είναι ικανοποιητικοί και δεν υπάρχουν ερωτήσεις οι οποίες έχουν χαμηλές συσχετίσεις με τον παράγοντα στον οποίο ανήκουν. Δεν προτείνεται λοιπόν η διαγραφή ερώτησης ή ερωτήσεων καθώς στατιστικά φαίνεται ότι συνεισφέρουν ικανοποιητικά στην αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Ακολούθως ελέγχθηκαν νοηματικά οι ερωτήσεις που συγκροτούν τον κάθε παράγοντα. Διαπιστώθηκε ότι στον δεύτερο παράγοντα, παρότι οι ερωτήσεις που τον συγκροτούν δεν έχουν καμία δευτερογενή φόρτιση και παρότι οι δείκτες αξιοπιστίας (α -cronbach και split half) έχουν ικανοποιητικές τιμές, περιλαμβάνονται ερωτήσεις που νοηματικά δεν ταιριάζουν μεταξύ τους. Για

παράδειγμα η ερώτηση Νο72 «Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου χρειαστούν αργότερα στη ζωή μου» δεν έχει το ίδιο νοηματικό περιεχόμενο με την ερώτηση Νο75 «Προσπαθώ να ηρεμήσω για να δω τι δεν πήγε καλά σε μια αποτυχία, ώστε να κάνω κάτι γι' αυτό», ώστε να δικαιολογούν και οι δυο την ύπαρξή τους στον ίδιο παράγοντα. Το ίδιο συμβαίνει και για τη ερώτηση Νο67 «Πιστεύω ότι αυτά που μαθαίνω στο σχολείο θα μου χρησιμεύσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο» και την ερώτηση Νο 61 «Προσπαθώ στα μαθήματα για να πετύχω το στόχο που εγώ έχω βάλει για τον εαυτό μου». Στο πλαίσιο των παραπάνω διαπιστώσεων αποφασίστηκε να διενεργηθεί νέα παραγοντική ανάλυση, χωρίς όμως να παραλειφθούν αυτή τη φορά ερωτήσεις, αλλά με διαφορετικό αριθμό παραγόντων.

Αποτελέσματα 8^{ης} παραγοντικής ανάλυσης

Στη βάση των αποτελεσμάτων της έβδομης παραγοντικής ανάλυσης διενεργήθηκε νέα διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (principal component analysis).

Κατά τη διενέργεια της 8^{ης} παραγοντικής ανάλυσης στις 40 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε (ως καλύτερη) η λύση των δέκα παραγόντων. Οι δέκα παράγοντες ερμήνευαν το 56.6% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν >.40 (Πίνακας 25).

Πίνακας 25: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 40 ερωτήσεων με επιλογή 10 παραγόντων (N=436).

| | Ερωτήσεις | | | | | | | | | | h ² |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 52 | Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα μαθήματα ώστε να έχω καλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές μου | | | | | | | | | | .73 |
| 70 | Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου. | | | | | | | | | | .69 |
| 8 | Προσπαθώ στο σχολείο για να έχω καλό βαθμό και να είμαι καλύτερος από τους συμμαθητές μου. | | | | | | | | | | .55 |
| 22 | Προσπαθώ στα μαθήματα γιατί με ενδιαφέρει να έχω ίδια ή μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με τους συμμαθητές μου. | | | | | | | | | | .55 |
| 14 | Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουν οι φίλοι μου. | | | | | | | | | | .51 |

| | | | |
|----|---|-----|-----|
| 50 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω. | .58 | .48 |
| 80 | Με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό για να ικανοποιήσω τους γονείς μου. | .58 | .46 |
| 84 | Θέλω με την καλή μου επίδοση να δείξω στο δάσκαλό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω στα μαθήματα. | .43 | .61 |
| 63 | Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να "ξεμπλοκάρω" και να σκεφτώ λογικά. | .62 | .65 |
| 65 | Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο. | .62 | .53 |
| 62 | Ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω. | .59 | .57 |
| 54 | Προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο και να σκεφτώ καλύτερα τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ. | .57 | .67 |
| 77 | Είναι δυσάρεστο για εμένα να έχω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα, με περισσότερη προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω καλύτερα. | .42 | .48 |
| 41 | Μπορώ να τα πάω καλύτερα στο σχολείο όταν οι γονείς μου με ενθαρρύνουν και με υποστηρίζουν. | .41 | .47 |
| 75 | | | .46 |
| 72 | Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου χρειαστούν αργότερα στη ζωή μου | .73 | .45 |
| 67 | Πιστεύω ότι αυτά που μαθαίνω στο σχολείο θα μου χρησιμεύσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο. | .58 | .53 |
| 74 | Ακόμα και αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ, θα προσπαθήσω να μάθω από τα λάθη που έκανα. | .57 | .52 |
| 86 | Είναι σημαντικό για εμένα προσωπικά να πάρω καλό βαθμό στα μαθήματα | .44 | .56 |
| 61 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να πετύχω το στόχο που εγώ έχω βάλει για τον εαυτό μου. | .42 | .48 |
| 55 | Ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) αφού τελειώσω και ετοιμάσω όλα τα μαθήματα για το σχολείο | .73 | .43 |
| 28 | Πρώτα διαβάζω τα μαθήματα για το σχολείο και μετά παίζω με τους φίλους μου | .59 | .64 |
| 59 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα διαβάζοντας περισσότερο και οργανώνοντας σωστά το χρόνο μου. | .55 | .51 |

| | | | |
|----|--|-----|-----|
| 83 | Φροντίζω να τελειώνω τα μαθήματά μου και μετά να ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες. | .54 | .54 |
| 47 | Βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολα | .75 | .61 |
| 27 | Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενο ακόμα και των δύσκολων μαθημάτων | .73 | .62 |
| 36 | Προσπαθώ πολύ ακόμα και στα δύσκολα μαθήματα κάνοντας επαναλήψεις καθημερινά. | .62 | .65 |
| 40 | Διαβάζω με προσοχή τα μαθήματά μου γιατί αν τα μάθω καλά θα με ωφελήσουν μακροπρόθεσμα στη ζωή μου. | | .59 |
| 25 | Ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν όταν έχω απορίες σε ένα μάθημα. | .80 | .68 |
| 13 | Όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν. | .78 | .73 |
| 69 | Προτιμώ να ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματα από τους μεγάλους (ενήλικες). | .67 | .59 |
| 43 | Η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ περισσότερο. | .68 | .40 |
| 24 | Ο χαμηλός βαθμός δεν με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ, ώστε να γίνω καλύτερος/η. | .65 | .69 |
| 6 | Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε την επόμενη φορά να γράψω καλύτερα | .60 | .60 |
| 5 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου μετά από ένα χαμηλό βαθμό, με κάνει να προσπαθώ. | .70 | .51 |
| 23 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μετά από μια αποτυχία, με κινητοποιεί να διαβάσω περισσότερο. | .66 | .50 |
| 17 | Προσπαθώ ώστε να μην πάρω χαμηλό βαθμό και νοιώσω απογοήτευση και ντροπή. | .55 | .58 |
| 49 | Διαβάζω τα μαθήματά μου γιατί αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ μπορεί να νοιώσω άσχημα | .40 | .60 |
| 48 | Το να γνωρίζει κανείς καλά την ύλη των μαθημάτων αυτής της τάξης είναι σημαντικό, γιατί θα τον βοηθήσει και στις υπόλοιπες τάξεις. | .69 | .54 |
| 76 | Θέλω οι γονείς μου να με κατανοούν και να με βοηθούν να βελτιώσω την επίδοσή μου. | .67 | .48 |

% της διακύμανσης

10.20 7.15 6.6 5.96 5.87 5.48 4.84 4.66 2.98 2.86

ιδιοτιμές 4.08 2.86 6.6 5.96 5.87 5.48 4.84 4.66 2.98 2.86
 K.M.O.=.89
 Bartlett Test of Sphericity = 5367.83,
 p<.001

Στη συνέχεια ελέγχθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας των δέκα παραγόντων που προέκυψαν καθώς και οι συσχετίσεις των ερωτήσεων με τους παράγοντες στους οποίους ανήκουν. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον πρώτο, δεύτερο, τρίτο, τέταρτο, πέμπτο και έκτο παράγοντα και αποδεκτό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον έβδομο και όγδοο παράγοντα. Κατ' αντιστοιχία με το δείκτη α -cronbach βρισκόταν και οι τιμές του δείκτη split half για τους δέκα παράγοντες (Πίνακας 26). Οι συσχετίσεις επίσης των ερωτήσεων με τον παράγοντα στον οποίο ανήκουν ήταν ικανοποιητικές ($r>.30$). Οι δυο τελευταίοι όμως παράγοντες, ο ένατος και ο δέκατος, συγκροτούνται από μια ερώτηση έκαστος.

Πίνακας 26: Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων¹⁹

| Παράγοντες | Συσχέτιση θεμάτων- συνόλου | α -cronbach | split-half |
|----------------|----------------------------------|--------------------|------------|
| 1ος παράγοντας | | .85 | .80 |
| ερ.52 | .72 | | |
| ερ.70 | .67 | | |
| ερ.8 | .54 | | |
| ερ.22 | .58 | | |
| ερ.14 | .56 | | |
| ερ.50 | .54 | | |
| ερ.80 | .53 | | |
| ερ.84 | .47 | | |
| 2ος παράγοντας | | .71 | .70 |
| ερ.63 | .40 | | |
| ερ.65 | .43 | | |
| ερ.62 | .51 | | |
| ερ.54 | .54 | | |
| ερ.77 | .45 | | |
| ερ.41 | .34 | | |
| 3ος παράγοντας | | .70 | .61 |
| ερ.72 | .55 | | |
| ερ.67 | .45 | | |
| ερ.74 | .47 | | |
| ερ.86 | .41 | | |
| ερ.61 | .41 | | |

¹⁹ Οι τιμές με έντονη γραφή ανήκουν στις ερωτήσεις που εξαιρούνται από την επόμενη φάση ελέγχου της κλίμακας με τη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης

| | | | |
|-----------------|-----|-----|-----|
| 4ος παράγοντας | | .70 | .63 |
| ερ.55 | .53 | | |
| ερ.28 | .64 | | |
| ερ.59 | .64 | | |
| ερ.83 | .63 | | |
| 5ος παράγοντας | | .71 | .59 |
| ερ.47 | .60 | | |
| ερ.27 | .51 | | |
| ερ.36 | .48 | | |
| 6ος παράγοντας | | .72 | .61 |
| ερ.25 | .54 | | |
| ερ.13 | .59 | | |
| ερ.69 | .50 | | |
| 7ος παράγοντας | | .61 | .45 |
| ερ.43 | .46 | | |
| ερ.24 | .44 | | |
| ερ.6 | .36 | | |
| 8ος παράγοντας | | .63 | .59 |
| ερ.5 | .44 | | |
| ερ.23 | .44 | | |
| ερ.17 | .39 | | |
| ερ.49 | .38 | | |
| 9ος παράγοντας | | | |
| ερ.48 | | | |
| 10ος παράγοντας | | | |
| ερ.76 | | | |

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα που αφορούν στην παραγοντική δομή και στην αξιοπιστία του ερωτηματολογίου διενεργήθηκε νέα παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών με σκοπό να διαπιστωθεί εάν οι ερωτήσεις Νο 48 και Νο 76, που κατά την όγδοη παραγοντική ανάλυση συγκροτούσαν έναν παράγοντα η κάθε μια, μπορούν στατιστικά αλλά και εννοιολογικά να ενταχθούν σε κάποιους από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου. Διαπιστώθηκε ότι οι δυο προαναφερθείσες ερωτήσεις είχαν μεν ικανοποιητικές φορτίσεις (.69 και .67 αντίστοιχα), αλλά είτε συγκροτούσαν η κάθε μια έναν ξεχωριστό παράγοντα (όπως στην περίπτωση των αποτελεσμάτων της 8^{ης} παραγοντικής ανάλυσης) (Πίνακας 25), είτε εντάσσονταν σε ένα παράγοντα χωρίς όμως εννοιολογικά να «ανήκουν» σε αυτόν.

Σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις αποφασίστηκε να εξαιρεθούν οι ερωτήσεις Νο 48 και Νο 76 από την επόμενη φάση ελέγχου του ερωτηματολογίου με τη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης.

Αποτελέσματα 9^{ης} παραγοντικής ανάλυσης.

Στο πλαίσιο των παραπάνω αποτελεσμάτων και διαπιστώσεων διενεργήθηκε νέα διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (principal component analysis) χωρίς να συμπεριλαμβάνονται σε αυτή οι ερωτήσεις Νο 48 και Νο 76.

Κατά τη διεξαγωγή της 9^{ης} παραγοντικής ανάλυσης στις 38 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε (ως καλύτερη) η λύση των εννέα παραγόντων. Οι εννέα παράγοντες ερμήνευαν το 55.45% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν >.40 (Πίνακας 27).

Πίνακας 27: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 38 ερωτήσεων με επιλογή 9 παραγόντων (N=436).

| | Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | | h2 |
|----|---|------------|-----|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| 52 | Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα μαθήματα ώστε να έχω καλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές μου | .82 | | | | | | | | | .71 |
| 70 | Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου. | .79 | | | | | | | | | .68 |
| 22 | Προσπαθώ στα μαθήματα γιατί με ενδιαφέρει να έχω ίδια ή μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με τους συμμαθητές μου. | .68 | | | | | | | | | .55 |
| 8 | Προσπαθώ στο σχολείο για να έχω καλό βαθμό και να είμαι καλύτερος από τους συμμαθητές μου. | .67 | | | | | | | | | .55 |
| 14 | Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουνε οι φίλοι μου. | .64 | | | | | | | | | .50 |
| 80 | Με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό για να ικανοποιήσω τους γονείς μου. | .61 | | | | | | | | | .41 |
| 50 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω. | .60 | | | | | | | | | .46 |
| 84 | Θέλω με την καλή μου επίδοση να δείξω στο δάσκαλό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω στα μαθήματα. | .47 | | | | | | | | | .46 |
| 63 | Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να "ξεμπλοκάρω" και να σκεφτώ λογικά. | | .66 | | | | | | | | .52 |
| 62 | Ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω. | | .59 | | | | | | | | .52 |

| | | | |
|----|---|-----|-----|
| 54 | Προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο και να σκεφτώ καλύτερα τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ. | .58 | .51 |
| 65 | Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο. | .58 | .49 |
| 41 | Μπορώ να τα πάω καλύτερα στο σχολείο όταν οι γονείς μου με ενθαρρύνουν και με υποστηρίζουν. | .43 | .48 |
| 77 | Είναι δυσάρεστο για εμένα να έχω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα, με περισσότερη προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω καλύτερα. | | .44 |
| 72 | Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου χρειαστούν αργότερα στη ζωή μου | .75 | .65 |
| 67 | Πιστεύω ότι αυτά που μαθαίνω στο σχολείο θα μου χρησιμεύσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο. | .63 | .50 |
| 86 | Είναι σημαντικό για εμένα προσωπικά να πάρω καλό βαθμό στα μαθήματα | .53 | .54 |
| 74 | Ακόμα και αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ, θα προσπαθήσω να μάθω από τα λάθη που έκανα. | .52 | .55 |
| 75 | Προσπαθώ να ηρεμήσω για να δω τι δεν πήγε καλά σε μια αποτυχία, ώστε να κάνω κάτι γι' αυτό. | | .39 |
| 47 | Βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολα | .74 | .64 |
| 27 | Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενο ακόμα και των δύσκολων μαθημάτων | .71 | .61 |
| 36 | Προσπαθώ πολύ ακόμα και στα δύσκολα μαθήματα κάνοντας επαναλήψεις καθημερινά. | .65 | .65 |
| 40 | Διαβάζω με προσοχή τα μαθήματά μου γιατί αν τα μάθω καλά θα με ωφελήσουν μακροπρόθεσμα στη ζωή μου. | .42 | .45 |
| 55 | Ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) αφού τελειώσω και ετοιμάσω όλα τα μαθήματα για το σχολείο | .74 | .65 |
| 83 | Φροντίζω να τελειώνω τα μαθήματά μου και μετά να ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες. | .59 | .56 |
| 28 | Πρώτα διαβάζω τα μαθήματα για το σχολείο και μετά παίζω με τους | .58 | .51 |

φίλους μου

| | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---|-------|------|------|------|------|------|------|------|-----|-----|-----|
| 59 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα διαβάζοντας περισσότερο και οργανώνοντας σωστά το χρόνο μου. | | | | | | | | | .54 | | .52 |
| 25 | Ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν όταν έχω απορίες σε ένα μάθημα. | | | | | | | | | .80 | | .72 |
| 13 | Όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν. | | | | | | | | | .78 | | .67 |
| 69 | Προτιμώ να ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματα από τους μεγάλους (ενήλικες). | | | | | | | | | .68 | | .58 |
| 24 | Ο χαμηλός βαθμός δεν με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ, ώστε να γίνω καλύτερος/η. | | | | | | | | | .67 | | .55 |
| 43 | Η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ περισσότερο. | | | | | | | | | .65 | | .60 |
| 6 | Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε την επόμενη φορά να γράψω καλύτερα | | | | | | | | | .62 | | .52 |
| 5 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου μετά από ένα χαμηλό βαθμό, με κάνει να προσπαθώ. | | | | | | | | | .69 | | .58 |
| 23 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μετά από μια αποτυχία, με κινητοποιεί να διαβάσω περισσότερο. | | | | | | | | | .65 | | .60 |
| 17 | Προσπαθώ ώστε να μην πάρω χαμηλό βαθμό και νοιώσω απογοήτευση και ντροπή. | | | | | | | | | .51 | | .66 |
| 49 | Διαβάζω τα μαθήματά μου γιατί αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ μπορεί να νοιώσω άσχημα | | | | | | | | | .40 | | .45 |
| 61 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να πετύχω το στόχο που εγώ έχω βάλει για τον εαυτό μου. | | | | | | | | | | .43 | .48 |
| % της διακύμανσης | | 10.99 | 7.11 | 6.95 | 6.26 | 6.19 | 5.57 | 4.90 | 4.68 | 2.8 | | |
| ιδιοτιμές | | 4.1 | 2.7 | 2.6 | 2.3 | 2.3 | 2.1 | 1.8 | 1.7 | 1.5 | | |
| K.M.O.=.89 | | | | | | | | | | | | |
| Bartlett Test of Sphericity = | | | | | | | | | | | | |
| 5024.13, p<.001 | | | | | | | | | | | | |

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των εννέα παραγόντων που προέκυψαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον πρώτο, τέταρτο, πέμπτο και έκτο παράγοντα,

ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον δεύτερο και τρίτο παράγοντα και αποδεκτό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον έβδομο και όγδοο παράγοντα. Σε αντιστοιχία με το δείκτη α-cronbach διαμορφωνόταν και οι τιμές του δείκτη split half εκτός από τον έβδομο παράγοντα, η τιμή του οποίου ήταν χαμηλή. Η συσχέτιση της κάθε ερώτησης με τον παράγοντα στον οποίο ανήκει ήταν ικανοποιητική (Πίνακας 28). Ο ένατος παράγοντας συγκροτείται από μόνο μια ερώτηση.

Πίνακας 28: Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων²⁰

| Παράγοντες | Συσχέτιση θεμάτων- συνόλου | α- cronbach | split-half |
|-------------------|---|------------------------|-------------------|
| 1ος παράγοντας | | .85 | .80 |
| ερ.52 | .72 | | |
| ερ.70 | .67 | | |
| ερ.22 | .58 | | |
| ερ.8 | .54 | | |
| ερ.14 | .56 | | |
| ερ.80 | .53 | | |
| ερ.50 | .54 | | |
| ερ.84 | .47 | | |
| 2ος παράγοντας | | .67 | .60 |
| ερ.63 | .41 | | |
| ερ.62 | .47 | | |
| ερ.54 | .50 | | |
| ερ.65 | .40 | | |
| ερ.41 | .34 | | |
| 3ος παράγοντας | | .67 | .68 |
| ερ.72 | .54 | | |
| ερ.67 | .48 | | |
| ερ.86 | .37 | | |
| ερ.74 | .43 | | |
| 4ος παράγοντας | | .71 | .68 |
| ερ.47 | .58 | | |
| ερ.27 | .53 | | |
| ερ.36 | .50 | | |
| ερ.40 | .37 | | |
| 5ος παράγοντας | | .70 | .70 |
| ερ.55 | .53 | | |
| ερ.83 | .47 | | |
| ερ.28 | .45 | | |
| ερ.59 | .45 | | |

²⁰ Οι τιμές με έντονη γραφή ανήκουν στις ερωτήσεις που εξαιρούνται από την επόμενη φάση ελέγχου του ερωτηματολογίου με τη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης

| | | | |
|----------------|-----|-----|-----|
| 6ος παράγοντας | | .72 | .61 |
| ερ.25 | .54 | | |
| ερ.13 | .59 | | |
| ερ.69 | .50 | | |
| 7ος παράγοντας | | .61 | .46 |
| ερ.24 | .44 | | |
| ερ.43 | .46 | | |
| ερ.6 | .36 | | |
| 8ος παράγοντας | | .63 | .59 |
| ερ.5 | .44 | | |
| ερ.23 | .44 | | |
| ερ.17 | .39 | | |
| ερ.49 | .38 | | |
| 9ος παράγοντας | | | |
| ερ.61 | | | |

Σύμφωνα με τους δείκτες αξιοπιστίας, το βαθμό συσχέτισης των ερωτήσεων και την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου, έτσι όπως προέκυψε από την ένατη παραγοντική ανάλυση, αποφασίστηκε να διενεργηθεί νέα παραγοντική ανάλυση χωρίς να συμπεριλαμβάνεται σε αυτή η ερώτηση Νο 61, που στην παρούσα φάση συγκροτεί από μόνη της έναν παράγοντα.

Αποτελέσματα 10^{ης} παραγοντικής ανάλυσης

Με βάση τα αποτελέσματα από την ένατη παραγοντική ανάλυση και λαμβάνοντας υπόψη ότι ένας παράγοντας συγκροτείται από μόνο μια ερώτηση, αποφασίστηκε να διενεργηθεί εκ νέου παραγοντική ανάλυση παραλείποντας την ερώτηση Νο 61. Υιοθετήθηκε και πάλι η μέθοδος της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (principal component analysis).

Κατά τη διενέργεια της 10^{ης} παραγοντικής ανάλυσης στις 37 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε (ως καλύτερη) η λύση των οκτώ παραγόντων. Οι οκτώ παράγοντες ερμήνευαν το 53.65% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν >.40 (Πίνακας 29).

Πίνακας 29: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 37 ερωτήσεων με επιλογή 8 παραγόντων (N=436).

| | Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | h2 |
|----|---|------------|-----|---|-----|---|---|---|---|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| 52 | Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα μαθήματα ώστε να έχω καλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές μου | .82 | | | | | | | | .71 |
| 70 | Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου. | .79 | | | | | | | | .68 |
| 22 | Προσπαθώ στα μαθήματα γιατί με ενδιαφέρει να έχω ίδια ή μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με τους συμμαθητές μου. | .68 | | | | | | | | .54 |
| 8 | Προσπαθώ στο σχολείο για να έχω καλό βαθμό και να είμαι καλύτερος από τους συμμαθητές μου. | .67 | | | | | | | | .53 |
| 14 | Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουν οι φίλοι μου. | .63 | | | | | | | | .50 |
| 80 | Με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό για να ικανοποιήσω τους γονείς μου. | .60 | | | | | | | | .41 |
| 50 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω. | .59 | | | | | | | | .45 |
| 84 | Θέλω με την καλή μου επίδοση να δείξω στο δάσκαλό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω στα μαθήματα. | .46 | | | | | | | | .46 |
| 63 | Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να "ξεμπλοκάρω" και να σκεφτώ λογικά. | | .65 | | | | | | | .52 |
| 65 | Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο. | | .60 | | | | | | | .51 |
| 62 | Ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω. | | .59 | | | | | | | .51 |
| 54 | Προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο και να σκεφτώ καλύτερα τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ. | | .58 | | | | | | | .43 |
| 77 | Είναι δυσάρεστο για εμένα να έχω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα, με περισσότερη προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω καλύτερα. | | | | | | | | | .41 |
| 72 | Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου χρειαστούν αργότερα στη ζωή μου | | | | .76 | | | | | .42 |
| 67 | Πιστεύω ότι αυτά που μαθαίνω στο σχολείο θα μου χρησιμεύσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο. | | | | .62 | | | | | .66 |
| 74 | Ακόμα και αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ, θα προσπαθήσω να μάθω από τα λάθη που έκανα. | | | | .57 | | | | | .48 |

| | | | |
|----|---|-----|-----|
| 86 | Είναι σημαντικό για εμένα προσωπικά να πάρω καλό βαθμό στα μαθήματα | .86 | .47 |
| 40 | Διαβάζω με προσοχή τα μαθήματά μου γιατί αν τα μάθω καλά θα με ωφελήσουν μακροπρόθεσμα στη ζωή μου. | .40 | .52 |
| 75 | Προσπαθώ να ηρεμήσω για να δω τι δεν πήγε καλά σε μια αποτυχία, ώστε να κάνω κάτι γι' αυτό. | | .39 |
| 47 | Βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολα | .74 | .64 |
| 27 | Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενο ακόμα και των δύσκολων μαθημάτων | .71 | .58 |
| 36 | Προσπαθώ πολύ ακόμα και στα δύσκολα μαθήματα κάνοντας επαναλήψεις καθημερινά. | .67 | .56 |
| 55 | Ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) αφού τελειώσω και ετοιμάσω όλα τα μαθήματα για το σχολείο | .74 | .43 |
| 83 | Φροντίζω να τελειώνω τα μαθήματά μου και μετά να ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες. | .59 | .64 |
| 28 | Πρώτα διαβάζω τα μαθήματα για το σχολείο και μετά παίζω με τους φίλους μου | .59 | .52 |
| 59 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα διαβάζοντας περισσότερο και οργανώνοντας σωστά το χρόνο μου. | .53 | .53 |
| 25 | Ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν όταν έχω απορίες σε ένα μάθημα. | .79 | .52 |
| 13 | Όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν. | .78 | .69 |
| 69 | Προτιμώ να ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματα από τους μεγάλους (ενήλικες). | .68 | .67 |
| 41 | Μπορώ να τα πάω καλύτερα στο σχολείο όταν οι γονείς μου με ενθαρρύνουν και με υποστηρίζουν. | .42 | .57 |
| 5 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου μετά από ένα χαμηλό βαθμό, με κάνει να προσπαθώ. . | .70 | .54 |
| 23 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μετά από μια αποτυχία, με κινητοποιεί να διαβάσω περισσότερο. | .63 | .59 |
| 17 | Προσπαθώ ώστε να μην πάρω χαμηλό βαθμό και νοιώσω απογοήτευση και ντροπή. | .61 | .53 |
| 49 | Διαβάζω τα μαθήματά μου γιατί αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ μπορεί να νοιώσω άσχημα | .41 | .58 |
| 24 | Ο χαμηλός βαθμός δεν με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ, ώστε να γίνω καλύτερος/η. | .67 | .56 |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|-------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| 43 | Η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ περισσότερο. | | | | | | | | .66 | .50 |
| 6 | Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε την επόμενη φορά να γράψω καλύτερα | | | | | | | | .63 | .45 |
| % της διακύμανσης | | 10.98 | 7.41 | 6.94 | 6.51 | 6.04 | 5.76 | 5.01 | 4.95 | |
| ιδιοτιμές | | 4.06 | 2.74 | 2.57 | 2.41 | 2.23 | 2.13 | 1.85 | 1.83 | |
| Κ.Μ.Ο.=.89 | | | | | | | | | | |
| Bartlett Test of Sphericity = 4875.10, | | | | | | | | | | |
| p<.001 | | | | | | | | | | |

Στη συνέχεια ελέγχθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας των οκτώ παραγόντων που προέκυψαν. Ο δείκτης α -cronbach κυμαίνονταν από .61 έως .85 και ο δείκτης split half από .46 έως .80. Η συσχέτιση της κάθε ερώτησης με τον παράγοντα στον οποίο ανήκει ήταν ικανοποιητική (Πίνακας 30).

Πίνακας 30: Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων.

| Παράγοντες | Συσχέτιση θεμάτων- συνόλου | α - cronbach | split-half |
|----------------|----------------------------------|------------------------|------------|
| 1ος παράγοντας | | .85 | .80 |
| ερ.52 | .72 | | |
| ερ.70 | .67 | | |
| ερ.22 | .58 | | |
| ερ.8 | .54 | | |
| ερ.14 | .56 | | |
| ερ.80 | .53 | | |
| ερ.50 | .54 | | |
| ερ.84 | .47 | | |
| 2ος παράγοντας | | .66 | .65 |
| ερ.63 | .42 | | |
| ερ.65 | .39 | | |
| ερ.62 | .47 | | |
| ερ.54 | .48 | | |
| 3ος παράγοντας | | .70 | .62 |
| ερ.72 | .57 | | |
| ερ.67 | .46 | | |
| ερ.74 | .46 | | |
| ερ.86 | .38 | | |
| ερ.40 | .38 | | |
| 4ος παράγοντας | | .71 | .59 |
| ερ.47 | .60 | | |
| ερ.27 | .51 | | |
| ερ.36 | .48 | | |
| 5ος παράγοντας | | .70 | .70 |
| ερ.55 | .53 | | |

| | | | |
|----------------|-----|-----|-----|
| ερ.83 | .47 | | |
| ερ.28 | .45 | | |
| ερ.59 | .45 | | |
| 6ος παράγοντας | | .70 | .64 |
| ερ.25 | .54 | | |
| ερ.13 | .56 | | |
| ερ.69 | .51 | | |
| ερ.41 | .33 | | |
| 7ος παράγοντας | | .63 | .59 |
| ερ.5 | .44 | | |
| ερ.23 | .44 | | |
| ερ.17 | .39 | | |
| ερ.49 | .38 | | |
| 8ος παράγοντας | | .61 | .46 |
| ερ.24 | .44 | | |
| ερ.43 | .46 | | |
| ερ.6 | .36 | | |

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 30, που αναφέρονται στους δείκτες αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, αποφασίστηκε να ελεγχθεί η πιθανότητα βελτίωσης των δεικτών α -cronbach και split half. Διαπιστώθηκε ότι ο δείκτης α -cronbach βελτιώνεται μόνο για τον έκτο παράγοντα στην περίπτωση που παραλειφθεί από τη στατιστική ανάλυση η ερώτηση No 41.

Αποτελέσματα 11^{ης} παραγοντικής ανάλυσης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων αξιοπιστίας που διενεργήθηκαν κατά τη 10^η παραγοντική ανάλυση, αποφασίστηκε να διενεργηθεί νέα παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών, παραλείποντας την ερώτηση No 41.

Κατά την εφαρμογή της 11^{ης} παραγοντικής ανάλυσης στις 36 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε (ως καλύτερη) η λύση των οκτώ παραγόντων. Οι οκτώ παράγοντες ερμήνευαν το 54.35% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν $>.40$ (Πίνακας 31).

Πίνακας 31: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 36 ερωτήσεων με επιλογή 8 παραγόντων (N=436).

| | Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | h ² |
|----|---|------------|-----|-----|---|---|---|---|---|----------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| 52 | Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα μαθήματα ώστε να έχω καλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές μου | .82 | | | | | | | | .71 |
| 70 | Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου. | .79 | | | | | | | | .68 |
| 22 | Προσπαθώ στα μαθήματα γιατί με ενδιαφέρει να έχω ίδια ή μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με τους συμμαθητές μου. | .68 | | | | | | | | .54 |
| 8 | Προσπαθώ στο σχολείο για να έχω καλό βαθμό και να είμαι καλύτερος από τους συμμαθητές μου. | .66 | | | | | | | | .52 |
| 14 | Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουν οι φίλοι μου. | .64 | | | | | | | | .50 |
| 80 | Με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό για να ικανοποιήσω τους γονείς μου. | .60 | | | | | | | | .41 |
| 50 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω. | .60 | | | | | | | | .46 |
| 84 | Θέλω με την καλή μου επίδοση να δείξω στο δάσκαλό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω στα μαθήματα. | .46 | | | | | | | | .46 |
| 63 | Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να "ξεμπλοκάρω" και να σκεφτώ λογικά. | | .66 | | | | | | | .52 |
| 65 | Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο. | | .61 | | | | | | | .52 |
| 62 | Ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω. | | .59 | | | | | | | .51 |
| 54 | Προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο και να σκεφτώ καλύτερα τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ. | | .58 | | | | | | | .46 |
| 77 | Είναι δυσάρεστο για εμένα να έχω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα, με περισσότερη προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω καλύτερα. | | .41 | | | | | | | .43 |
| 72 | Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου χρειαστούν αργότερα στη ζωή μου | | | .76 | | | | | | .66 |
| 67 | Πιστεύω ότι αυτά που μαθαίνω στο σχολείο θα μου χρησιμεύσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο. | | | .61 | | | | | | .47 |
| 74 | Ακόμα και αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ, θα προσπαθήσω να μάθω από τα λάθη που έκανα. | | | .56 | | | | | | .47 |
| 86 | Είναι σημαντικό για εμένα προσωπικά να πάρω καλό βαθμό στα μαθήματα | | | .49 | | | | | | .52 |

| | | | |
|----|---|-----|-----|
| 40 | Διαβάζω με προσοχή τα μαθήματά μου γιατί αν τα μάθω καλά θα με ωφελήσουν μακροπρόθεσμα στη ζωή μου. | .40 | .39 |
| 75 | Προσπαθώ να ηρεμήσω για να δω τι δεν πήγε καλά σε μια αποτυχία, ώστε να κάνω κάτι γι' αυτό. | | .64 |
| 47 | Βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολα | .74 | .58 |
| 27 | Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενο ακόμα και των δύσκολων μαθημάτων | .71 | .57 |
| 36 | Προσπαθώ πολύ ακόμα και στα δύσκολα μαθήματα κάνοντας επαναλήψεις καθημερινά. | .68 | .43 |
| 55 | Ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) αφού τελειώσω και ετοιμάσω όλα τα μαθήματα για το σχολείο | .75 | .64 |
| 28 | Πρώτα διαβάζω τα μαθήματα για το σχολείο και μετά παίζω με τους φίλους μου | .59 | .52 |
| 83 | Φροντίζω να τελειώνω τα μαθήματά μου και μετά να ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες. | .59 | .53 |
| 59 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα διαβάζοντας περισσότερο και οργανώνοντας σωστά το χρόνο μου. | .53 | .52 |
| 13 | Όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν. | .80 | .71 |
| 25 | Ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν όταν έχω απορίες σε ένα μάθημα. | .80 | .70 |
| 69 | Προτιμώ να ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματα από τους μεγάλους (ενήλικες). | .69 | .58 |
| 5 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου μετά από ένα χαμηλό βαθμό, με κάνει να προσπαθώ. . | .69 | .54 |
| 23 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μετά από μια αποτυχία, με κινητοποιεί να διαβάσω περισσότερο. | .63 | .59 |
| 17 | Προσπαθώ ώστε να μην πάρω χαμηλό βαθμό και νοιώσω απογοήτευση και ντροπή. | .61 | .54 |
| 49 | Διαβάζω τα μαθήματά μου γιατί αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ μπορεί να νοιώσω άσχημα | .41 | .58 |
| 24 | Ο χαμηλός βαθμός δεν με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ, ώστε να γίνω καλύτερος/η. | .67 | .56 |
| 43 | Η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ περισσότερο. | .65 | .51 |
| 6 | Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε την επόμενη φορά να γράψω καλύτερα | .64 | .46 |

% της διακύμανσης

11.28 7.20 7.19 6.67 6.25 5.51 5.18 5.07

ιδιοτιμές
K.M.O.=.89

4.1 2.5 2.5 2.4 2.2 1.9 1.8 1.8

Bartlett Test of Sphericity = 4754.17, $p < .001$

Στη συνέχεια ελέγχθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας (α -cronbach και split half) των οκτώ παραγόντων που προέκυψαν, οι οποίοι ήταν σε ικανοποιητικά και αποδεκτά επίπεδα (Πίνακας 32).

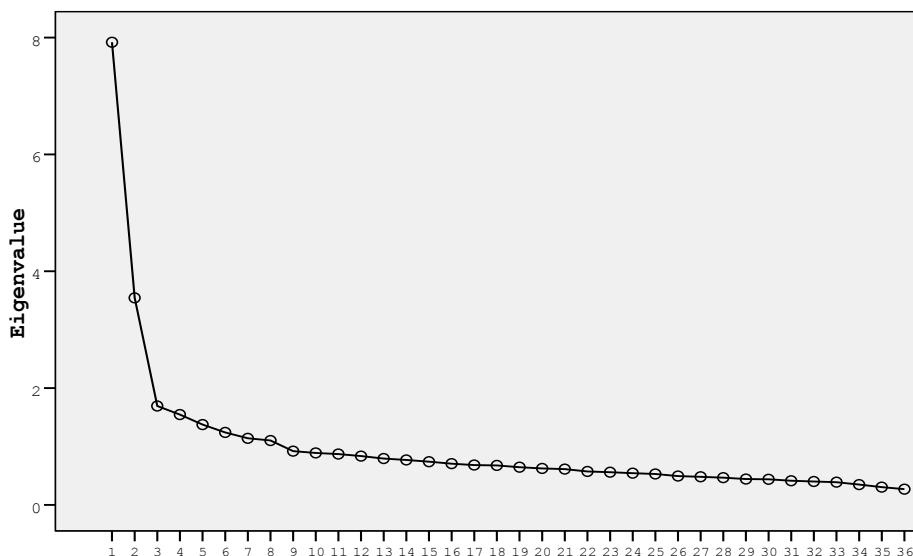
Πίνακας 32: Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο σύμφωνα με τα αποτελέσματα της 11^{ης} παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών.

| Παράγοντες | α -cronbach | split-half |
|----------------|--------------------|------------|
| 1ος παράγοντας | .85 | .80 |
| 2ος παράγοντας | .71 | .68 |
| 3ος παράγοντας | .70 | .62 |
| 4ος παράγοντας | .71 | .59 |
| 5ος παράγοντας | .70 | .70 |
| 6ος παράγοντας | .72 | .61 |
| 7ος παράγοντας | .63 | .59 |
| 8ος παράγοντας | .61 | .46 |

Σε μια προσπάθεια περαιτέρω βελτίωσης των δεικτών αξιοπιστίας των παραγόντων αποφασίστηκε να ελεγχθεί η πιθανότητα βελτίωσης του δείκτη α -cronbach των επιμέρους παραγόντων, στην περίπτωση που παραλείπονταν κάποιες ερωτήσεις. Διαπιστώθηκε ότι ο δείκτης α -cronbach των επιμέρους παραγόντων δεν βελτιώνεται στην περίπτωση που παραλειφθούν κάποιες ερωτήσεις.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε ο έλεγχος της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών. Αναδείχθηκαν οκτώ παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες από τη μονάδα, οι οποίοι ερμήνευαν το 54.35% της εξηγούμενης διακύμανσης (οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων βρίσκονται στο παράρτημα Ε). Η λύση των οκτώ παραγόντων ικανοποιεί μια σειρά κριτηρίων. Πρώτον, το διάγραμμα των ιδιοτιμών παρουσιάζει κάμψη μετά τον όγδοο παράγοντα (Σχήμα 4). Δεύτερον, καθένας από τους οκτώ παράγοντες ερμηνεύει υψηλό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης. Τρίτον, κάθε παράγοντας παρουσίασε υψηλή εσωτερική συνέπεια με συντελεστή Cronbach's α από .61, έως .85. Τέταρτον, η λύση αυτή δεν εμφάνισε καμιά δευτερογενή φόρτιση. Τέλος, η λύση αυτή δίνει παράγοντες με νοηματική συνοχή. Η φορτίσεις των μεταβλητών από την παραγοντική ανάλυση με οκτώ παράγοντες παρουσιάζονται στον πίνακα 31.

Scree Plot



Σχήμα 4: Διάγραμμα των ιδιοτιμών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της 11^{ης} παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 31, ο πρώτος παράγοντας, με φορτίσεις από .46 έως .82, ερμήνευσε το 11.28% της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις-προτάσεις που αφορούν στη δέσμευση του μαθητή στη μελέτη για ικανοποιητική επίδοση προκειμένου για την αποδοχή τόσο από τους συμμαθητές όσο και από τους γονείς και τους δασκάλους. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «σύγκριση και αποδοχή από συμμαθητές και από ενηλίκους». Η εσωτερική συνέπεια του πρώτου παράγοντα ήταν $\alpha=.85$.

Ο δεύτερος παράγοντας, με φορτίσεις από .41 έως .66, ερμήνευσε το 7.20% της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις-προτάσεις που αφορούν στην αναγνώριση από τους μαθητές ότι ο χαμηλός βαθμός αποτελεί μια δυσάρεστη κατάσταση γι' αυτούς, την οποία αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «έλεγχος: χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης». Η εσωτερική συνέπεια του δεύτερου παράγοντα ήταν $\alpha=.71$.

Ο τρίτος παράγοντας, με φορτίσεις από .40 έως .76, ερμήνευσε το 7.19% της συνολικής διακύμανσης. Περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις-προτάσεις που αφορούν στη δέσμευση των μαθητών για συνέχιση της προσπάθειάς τους με προβολή στο μέλλον. Οι ερωτήσεις εστιάζονται κυρίως στη συνέχιση της προσπάθειας παρά τα όποια λάθη έχουν κάνει και στη σημαντικότητα της καλής

γνώσης και κατανόησης των μαθημάτων τόσο για τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου, όσο και μακροπρόθεσμα στη ζωή. Ο παράγοντας αυτός αφορούσε στη δέσμευση και ονομάστηκε «χρησιμότητα της γνώσης». Η εσωτερική συνέπεια του τρίτου παράγοντα ήταν .70.

Ο τέταρτος παράγοντας, με φορτίσεις από .42 έως .76, ερμήνευσε το 6.69% της συνολικής διακύμανσης. Περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις-προτάσεις που αφορούν στην πρόθεση των μαθητών για συνέχιση της προσπάθειάς τους παρά τις δυσκολίες, επικεντρώνοντας στο ότι θεωρούν τα μαθήματα ενδιαφέροντα. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «πρόκληση: θετική αντιμετώπιση των δύσκολων μαθημάτων». Η εσωτερική συνέπεια του τέταρτου παράγοντα ήταν .71.

Ο πέμπτος παράγοντας, με φορτίσεις από .53 έως .75, ερμήνευσε το 6.25% της συνολικής διακύμανσης. Περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις-προτάσεις που αφορούν στη σωστή οργάνωση του χρόνου μελέτης και στην προτεραιότητα της μελέτης σε σχέση με εξωσχολικές δραστηριότητες και το παιχνίδι. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «δέσμευση: ρύθμιση προτεραιότητας μάθησης vs. ψυχαγωγίας». Η εσωτερική συνέπεια του πέμπτου παράγοντα ήταν .70.

Ο έκτος παράγοντας, με φορτίσεις από .69 έως .80, ερμήνευσε το 5.51% της συνολικής διακύμανσης. Περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις-προτάσεις που αφορούν στην αναζήτηση βοήθειας προκειμένου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη μελέτη τους. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «δέσμευση: αναζήτηση βοήθειας που συμβάλλει στη μάθηση». Η εσωτερική συνέπεια του έκτου παράγοντα ήταν .72.

Ο έβδομος παράγοντας, με φορτίσεις από .41 έως .69, ερμήνευσε το 5.18% της συνολικής διακύμανσης. Περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις-προτάσεις που αφορούν στην επιλογή των μαθητών να εντείνουν την προσπάθειά τους ως αποτέλεσμα της αναγνώρισης των δυσάρεστων συναισθημάτων στην περίπτωση χαμηλής βαθμολογίας, αλλά και της επίγνωσης των συνεπειών μιας πιθανής σχολικής αποτυχίας. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «έλεγχος: προσπάθεια προκειμένου για την αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων». Η εσωτερική συνέπεια του έβδομου παράγοντα ήταν .63.

Ο όγδοος παράγοντας, με φορτίσεις από .64 έως .67, ερμήνευσε το 5.07% της συνολικής διακύμανσης. Περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις-προτάσεις που αναφέρονται στην αντιμετώπιση της αποτυχίας και της χαμηλής βαθμολογίας ως εφιαλτήριο για συνεχόμενη προσπάθεια και

μελλοντική βελτίωση. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «πρόκληση: εποικοδομητική αντιμετώπιση της αποτυχίας». Η εσωτερική συνέπεια του όγδοου παράγοντα ήταν .61.

13.1.2. Εξαγωγή των παραγόντων με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας (maximum likelihood).

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί (κεφάλαιο 10), η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών, στην περίπτωση αρχικής δημιουργίας και αξιολόγησης ενός ερωτηματολογίου, ενισχύεται όταν διαπιστωθεί η ίδια περίπου παραγοντική δομή και με άλλες μεθόδους εξαγωγής παραγόντων, όπως η μέθοδος της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε να ελεγχθεί η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου (90 ερωτήσεις) και με τη χρήση της μεθόδου της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας.

Για την ανάλυση των παραγόντων πραγματοποιήθηκε σειρά διερευνητικών παραγοντικών αναλύσεων με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας (maximum likelihood) επί του συνόλου του δείγματος. Αρχικά, ως σημείο εκκίνησης προκειμένου να εξακριβωθεί ο αριθμός των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο, εφαρμόστηκαν διάφορες εναλλακτικές λύσεις με διαφορετικό αριθμό παραγόντων κάθε φορά. Ως αποτέλεσμα μιας σειράς παραγοντικών αναλύσεων προέκυψε η λύση των δέκα παραγόντων, με ορθογώνια περιστροφή, ως η πλέον ξεκάθαρη και σαφής λύση για την αρχική αξιολόγηση της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου. Το κριτήριο για τη διατήρηση των ερωτήσεων σε κάθε παράγοντα ήταν τιμή φόρτισης $>.40$.

Αποτελέσματα 1^{ης} παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας

Η πρώτη παραγοντική ανάλυση, σε αντιστοιχία με την ανάλυση των κυρίων συνιστωσών, εφαρμόστηκε στις 90 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση. Όπως αναφέρθηκε, επιλέχθηκε η λύση των δέκα παραγόντων. Οι δέκα παράγοντες ερμήνευαν το 31.05% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν $>.40$ (Πίνακας 33).

Πίνακας 33: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας, σε επίπεδο 90 ερωτήσεων με επιλογή 10 παραγόντων (N=436).

| Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | | | h2 |
|-----------|------------|-----|---|---|---|---|---|---|---|----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ερ.62 | .58 | | | | | | | | | | .40 |
| ερ.72 | .56 | | | | | | | | | | .42 |
| ερ.67 | .52 | | | | | | | | | | .31 |
| ερ.79 | .52 | | | | | | | | | | .39 |
| ερ.75 | .51 | | | | | | | | | | .36 |
| ερ.74 | .51 | | | | | | | | | | .38 |
| ερ.78 | .50 | | | | | | | | | | .35 |
| ερ.86 | .47 | | | | | | | | | | .32 |
| ερ.83 | .46 | | | | | | | | | | .40 |
| ερ.77 | .45 | | | | | | | | | | .39 |
| ερ.54 | .45 | | | | | | | | | | .38 |
| ερ.63 | .44 | | | | | | | | | | .32 |
| ερ.61 | .41 | | | | | | | | | | .29 |
| ερ.65 | | | | | | | | | | | .29 |
| ερ.71 | | | | | | | | | | | .25 |
| ερ.81 | | | | | | | | | | | .27 |
| ερ.48 | | | | | | | | | | | .25 |
| ερ.88 | | | | | | | | | | | .20 |
| ερ.59 | | | | | | | | | | | .38 |
| ερ.3 | | | | | | | | | | | .21 |
| ερ.89 | | | | | | | | | | | .21 |
| ερ.42 | | | | | | | | | | | .16 |
| ερ.21 | | | | | | | | | | | .23 |
| ερ.87 | | | | | | | | | | | .17 |
| ερ.85 | | | | | | | | | | | .18 |
| ερ.53 | | | | | | | | | | | .15 |
| ερ.29 | | | | | | | | | | | .14 |
| ερ.52 | | .79 | | | | | | | | | .69 |
| ερ.70 | | .76 | | | | | | | | | .66 |
| ερ.8 | | .62 | | | | | | | | | .41 |
| ερ.14 | | .62 | | | | | | | | | .43 |
| ερ.22 | | .60 | | | | | | | | | .42 |
| ερ.50 | | .56 | | | | | | | | | .40 |
| ερ.80 | | .53 | | | | | | | | | .32 |
| ερ.37 | | .50 | | | | | | | | | .29 |
| ερ.84 | | .44 | | | | | | | | | .42 |
| ερ.73 | | .43 | | | | | | | | | .35 |
| ερ.5 | | | | | | | | | | | .27 |
| ερ.60 | | | | | | | | | | | .25 |
| ερ.23 | | | | | | | | | | | .31 |
| ερ.17 | | | | | | | | | | | .29 |

| | | | | |
|-------|-----|-----|-----|-----|
| ερ.18 | | | | .24 |
| ερ.44 | | | | .18 |
| ερ.7 | .47 | | | .38 |
| ερ.1 | .46 | | | .25 |
| ερ.9 | | | | .35 |
| ερ.40 | | | | .34 |
| ερ.4 | | | | .16 |
| ερ.12 | | | | .33 |
| ερ.11 | | | | .29 |
| ερ.26 | | | | .19 |
| ερ.33 | | | | .25 |
| ερ.32 | | | | .18 |
| ερ.35 | | .59 | | .39 |
| ερ.64 | | .53 | | .30 |
| ερ.16 | | .44 | | .25 |
| ερ.82 | | .43 | | .23 |
| ερ.66 | | .40 | | .21 |
| ερ.51 | | | | .17 |
| ερ.38 | | | | .12 |
| ερ.68 | | | | .12 |
| ερ.13 | | .70 | | .55 |
| ερ.69 | | .60 | | .47 |
| ερ.25 | | .58 | | .46 |
| ερ.2 | | .41 | | .22 |
| ερ.76 | | | | .32 |
| ερ.41 | | | | .25 |
| ερ.46 | | | .55 | .35 |
| ερ.10 | | | .44 | .26 |
| ερ.34 | | | .44 | .26 |
| ερ.31 | | | .40 | .19 |
| ερ.15 | | | | .16 |
| ερ.30 | | | | .10 |
| ερ.49 | | | .44 | .42 |
| ερ.39 | | | .41 | .26 |
| ερ.45 | | | | .39 |
| ερ.56 | | | | .31 |
| ερ.58 | | | | .25 |
| ερ.57 | | | | .26 |
| ερ.43 | | | | .48 |
| ερ.24 | | | .59 | .48 |
| ερ.19 | | | .43 | .31 |
| ερ.6 | | | | .15 |
| ερ.20 | | | | .27 |
| ερ.20 | | | | .18 |
| ερ.90 | | | | .14 |
| ερ.47 | | | | .56 |
| ερ.36 | | | .64 | .56 |
| | | | .49 | .46 |

| | | | | | | | | | | | |
|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|-----|-----|-----|
| ερ.27 | | | | | | | | | .45 | | .38 |
| ερ.55 | | | | | | | | | | .62 | .52 |
| ερ.28 | | | | | | | | | | .41 | .40 |

| | | | | | | | | | | |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| % της διακύμανσης | 7.36 | 5.91 | 2.92 | 2.65 | 2.36 | 2.13 | 2.11 | 2.01 | 1.95 | 1.65 |
| ιδιοτιμές | 6.6 | 5.3 | 2.6 | 2.3 | 2.1 | 1.9 | 1.9 | 1.8 | 1.7 | 1.4 |

K.M.O.=.84

Bartlett Test of Sphericity = 12734.90, $p < .001$

Στη συνέχεια ελέγχθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας (α-cronbach και split half) των δέκα παραγόντων που προέκυψαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον πρώτο, δεύτερο, πέμπτο και ένατο παράγοντα, αποδεκτό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον τέταρτο παράγοντα και μη αποδεκτό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον τρίτο, έκτο, έβδομο, όγδοο και δέκατο παράγοντα. Οι τιμές του δείκτη split half βρίσκονταν σε αντιστοιχία με αυτές του δείκτη α-cronbach. Ελέγχθηκαν επίσης οι συσχετίσεις της κάθε ερώτηση τόσο με τον παράγοντα στον οποίο ανήκουν, όσο και με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου (Πίνακας 34).

Πίνακας 34: Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο. Τιμές συσχέτισης των ερωτήσεων²¹

| Παράγοντες | Συσχέτιση | | α-cronbach | split-half |
|----------------|-------------------------------------|---------------------------------|------------|------------|
| | Συσχέτιση θεμάτων-συνόλου παράγοντα | με συνολική βαθμολογία κλίμακας | | |
| 1ος παράγοντας | | | .85 | .83 |
| ερ.62 | .56 | .50 | | |
| ερ.72 | .56 | .48 | | |
| ερ.67 | .50 | .41 | | |
| ερ.79 | .55 | .47 | | |
| ερ.75 | .54 | .52 | | |
| ερ.74 | .52 | .48 | | |
| ερ.78 | .50 | .44 | | |
| ερ.86 | .45 | .45 | | |
| ερ.83 | .50 | .46 | | |
| ερ.77 | .52 | .53 | | |
| ερ.54 | .51 | .54 | | |
| ερ.63 | .37 | .35 | | |
| ερ.61 | .45 | .38 | | |
| 2ος παράγοντας | | | .85 | .78 |
| ερ.52 | .72 | .48 | | |
| ερ.70 | .69 | .47 | | |
| ερ.8 | .53 | .31 | | |

²¹ Οι τιμές με έντονη γραφή ανήκουν στις ερωτήσεις που εξαιρούνται από την επόμενη φάση ελέγχου του ερωτηματολογίου

| | | | | |
|-----------------|------------|------------|-----|-----|
| ερ.14 | .57 | .39 | | |
| ερ.22 | .56 | .43 | | |
| ερ.50 | .55 | .44 | | |
| ερ.80 | .53 | .38 | | |
| ερ.37 | .41 | .26 | | |
| ερ.84 | .48 | .53 | | |
| ερ.73 | .46 | .46 | | |
| 3ος παράγοντας | | | .50 | .50 |
| ερ.7 | .33 | .39 | | |
| ερ.14 | .33 | .39 | | |
| 4ος παράγοντας | | | .63 | .54 |
| ερ.35 | .45 | .23 | | |
| ερ.64 | .40 | .19 | | |
| ερ.16 | .39 | .22 | | |
| ερ.82 | .40 | .27 | | |
| ερ.66 | .25 | .23 | | |
| 5ος παράγοντας | | | .70 | .70 |
| ερ.13 | .58 | .32 | | |
| ερ.69 | .52 | .38 | | |
| ερ.25 | .51 | .36 | | |
| ερ.2 | .31 | .25 | | |
| 6ος παράγοντας | | | .57 | .51 |
| ερ.46 | .46 | .03 | | |
| ερ.10 | .33 | .07 | | |
| ερ.34 | .34 | .16 | | |
| ερ.31 | .29 | .08 | | |
| 7ος παράγοντας | | | .41 | .41 |
| ερ.49 | .26 | .50 | | |
| ερ.39 | .26 | .35 | | |
| 8ος παράγοντας | | | .59 | .59 |
| ερ.43 | .42 | .43 | | |
| ερ.24 | .42 | .31 | | |
| 9ος παράγοντας | | | .71 | .59 |
| ερ.47 | .60 | .46 | | |
| ερ.36 | .48 | .43 | | |
| ερ.27 | .51 | .45 | | |
| 10ος παράγοντας | | | .56 | .56 |
| ερ.55 | .39 | .42 | | |
| ερ.28 | .39 | .42 | | |

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 34 και αφορούν στις τιμές των δεικτών αξιοπιστίας και στις συσχετίσεις της κάθε ερώτησης με τον παράγοντα στον οποίο ανήκει αλλά και με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου αποφασίστηκε :

- να ελεγχθεί η πιθανότητα βελτίωσης του δείκτη α -cronbach των επιμέρους παραγόντων και του συνολικού ερωτηματολογίου, στην περίπτωση που παραλείπονταν επιμέρους ερωτήσεις. Διαπιστώθηκε ότι ο δείκτης α -cronbach βελτιώνεται για τον πέμπτο παράγοντα στην περίπτωση που παραλειφθεί από την ανάλυση η ερώτηση Νο 2.
- να διαγραφούν ερωτήσεις των οποίων η συσχέτιση με το μέσο όρο τιμών του παράγοντα στον οποίο ανήκουν (σύμφωνα με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση) είναι $<.30$. Σύμφωνα με το παραπάνω θα εξαιρεθούν από την επόμενη ανάλυση οι ερωτήσεις Νο 66,31,49 και 39.
- να διαγραφούν ερωτήσεις των οποίων η συσχέτιση με την συνολική βαθμολογία του Ε.Δ.Α.Μ. (με τις ερωτήσεις τις οποίες περιέχει στην παρούσα φάση) είναι χαμηλή ($<.30$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 34 θα εξαιρεθούν από την επόμενη παραγοντική ανάλυση οι παρακάτω ερωτήσεις Νο 1,2,4,10,15,16,19,30,31,34,35,37,38,42,44,46,51,60,64,66,82,87,88,89 και 90.

Αποτελέσματα 2^{ης} παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας

Στη βάση των αποτελεσμάτων της πρώτης παραγοντικής ανάλυσης, των αναλύσεων αξιοπιστίας και των συσχετίσεων των ερωτήσεων, διενεργήθηκε νέα διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Υιοθετήθηκε και πάλι η μέθοδος της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας χωρίς να συμπεριλαμβάνονται σε αυτή οι 27 ερωτήσεις που εξαιρέθηκαν από την προηγούμενη ανάλυση.

Κατά τη διενέργεια της 2^{ης} παραγοντικής ανάλυσης στις 63 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η λύση των εννέα παραγόντων. Οι εννέα παράγοντες ερμήνευαν το 34.84% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν $>.40$ (Πίνακας 35).

Πίνακας 35: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας, σε επίπεδο 63 ερωτήσεων με επιλογή 9 παραγόντων (N=436).

| Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | | h ² |
|-----------|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| ερ.52 | .80 | | | | | | | | | .68 |
| ερ.70 | .76 | | | | | | | | | .65 |
| ερ.8 | .62 | | | | | | | | | .43 |
| ερ.22 | .61 | | | | | | | | | .46 |
| ερ.14 | .60 | | | | | | | | | .42 |

| | | | | |
|-------|-----|-----|-----|-----|
| ερ.50 | .55 | | | .38 |
| ερ.80 | .53 | | | .32 |
| ερ.84 | .43 | | | .39 |
| ερ.73 | .41 | | | .32 |
| ερ.5 | | | | .25 |
| ερ.45 | | | | .29 |
| ερ.72 | | .54 | | .44 |
| ερ.74 | | .47 | | .40 |
| ερ.3 | | .43 | | .24 |
| ερ.79 | | .40 | | .40 |
| ερ.21 | | | | .22 |
| ερ.40 | | | | .31 |
| ερ.67 | | | | .32 |
| ερ.7 | | | | .30 |
| ερ.11 | | | | .28 |
| ερ.86 | | | | .37 |
| ερ.71 | | | | .20 |
| ερ.67 | | | | .32 |
| ερ.32 | | | | .16 |
| ερ.61 | | | | .29 |
| ερ.20 | | | | .18 |
| ερ.62 | | .53 | | .43 |
| ερ.63 | | .53 | | .32 |
| ερ.54 | | .50 | | .42 |
| ερ.77 | | .41 | | .47 |
| ερ.81 | | .40 | | .18 |
| ερ.65 | | .40 | | .28 |
| ερ.75 | | | | .36 |
| ερ.78 | | | | .33 |
| ερ.58 | | | | .20 |
| ερ.48 | | | | .26 |
| ερ.53 | | | | .18 |
| ερ.29 | | | | .11 |
| ερ.85 | | | | .19 |
| ερ.68 | | | | .12 |
| ερ.47 | | .69 | | .58 |
| ερ.27 | | .59 | | .48 |
| ερ.36 | | .58 | | .44 |
| ερ.12 | | | | .33 |
| ερ.55 | | | .61 | .47 |
| ερ.83 | | | .47 | .40 |
| ερ.28 | | | .43 | .40 |
| ερ.59 | | | | .38 |
| ερ.13 | | | .75 | .62 |
| ερ.25 | | | .66 | .55 |
| ερ.69 | | | .56 | .41 |

| | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| ερ.41 | | | | | | | | | .24 |
| ερ.76 | | | | | | | | | .28 |
| ερ.17 | | | | | | .49 | | | .37 |
| ερ.9 | | | | | | .45 | | | .35 |
| ερ.23 | | | | | | | | | .35 |
| ερ.26 | | | | | | | | | .20 |
| ερ.56 | | | | | | | | | .27 |
| ερ.33 | | | | | | | | | .24 |
| ερ.43 | | | | | | | .62 | | .54 |
| ερ.24 | | | | | | | .45 | | .33 |
| ερ.18 | | | | | | | | .46 | .36 |
| ερ.57 | | | | | | | | | .30 |
| <hr/> | | | | | | | | | |
| % της | | | | | | | | | |
| διακύμανσης | 7.01 | 5.62 | 5.44 | 4.26 | 3.28 | 2.94 | 2.49 | 2.22 | 1.58 |
| ιδιοτιμές | 4.4 | 3.5 | 3.4 | 2.6 | 2.1 | 1.8 | 1.5 | 1.4 | 1 |
| K.M.O.=.84 | | | | | | | | | |
| <hr/> | | | | | | | | | |
| Bartlett Test of Sphericity = 8654.50, $p < .001$ | | | | | | | | | |
| <hr/> | | | | | | | | | |

Στη συνέχεια ελέγχθηκαν οι τιμές των δεικτών αξιοπιστίας των παραγόντων που προέκυψαν, εκτός από τον ένατο παράγοντα ο οποίος συγκροτείται από μια μόνο ερώτηση. Όσον αφορά στις τιμές του δείκτη α -cronbach, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ήταν υψηλές για τον πρώτο, τρίτο, τέταρτο και έκτο παράγοντα, αποδεκτές για τον δεύτερο και πέμπτο παράγοντα και μη αποδεκτές για τον έβδομο και όγδοο παράγοντα. Σε αντιστοιχία με τις τιμές του δείκτη α -cronbach βρισκόταν και οι τιμές του δείκτη split half για όλους τους παράγοντες (Πίνακας 36). Ελέγχθηκαν επίσης οι συσχετίσεις της κάθε ερώτησης τόσο με τον παράγοντα στον οποίο ανήκει, όσο και με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου, έτσι όπως προέκυψε από την παρούσα παραγοντική ανάλυση. Διαπιστώθηκε ότι οι συσχετίσεις για όλες τις ερωτήσεις βρίσκονταν σε ικανοποιητικά επίπεδα ($r > .30$).

Πίνακας 36: Δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο, μετά τη 2^η παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας.

| Παράγοντες | α-cronbach | split-half |
|-------------------|-------------------------------------|-------------------|
| 1ος παράγοντας | .85 | .72 |
| 2ος παράγοντας | .65 | .65 |
| 3ος παράγοντας | .72 | .72 |
| 4ος παράγοντας | .71 | .59 |
| 5ος παράγοντας | .64 | .42 |
| 6ος παράγοντας | .72 | .61 |
| 7ος παράγοντας | .47 | .47 |
| 8ος παράγοντας | .59 | .59 |
| 9ος παράγοντας | | |

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα που αφορούν στις τιμές των δεικτών αξιοπιστίας των παραγόντων, αποφασίστηκε να ελεγχθεί η πιθανότητα βελτίωσης του δείκτη alpha Cronbach των επιμέρους παραγόντων και της συνολικής κλίμακας στην περίπτωση που παραλείπονταν επιμέρους ερωτήσεις. Διαπιστώθηκε ότι ο δείκτης alpha Cronbach τόσο της συνολικής κλίμακας, όσο και των επιμέρους παραγόντων δεν βελτιώνεται στην περίπτωση που παραλειφθούν κάποιες ερωτήσεις. Μετά την παραπάνω διαπίστωση θεωρήθηκε σκόπιμο να διενεργηθεί εκ νέου παραγοντική ανάλυση χωρίς να συμπεριλαμβάνεται σε αυτή η ερώτηση Νο 18, που στην παρούσα φάση συγκροτεί μόνη της έναν παράγοντα.

Αποτελέσματα 3^{ης} παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας

Στη βάση των αποτελεσμάτων της δεύτερης παραγοντικής ανάλυσης διενεργήθηκε νέα διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας, χωρίς να συμπεριλαμβάνονται σε αυτή η ερώτηση Νο 18.

Κατά τη διενέργεια της 3^{ης} παραγοντικής ανάλυσης στις 62 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε, ως καλύτερη, η λύση των οκτώ παραγόντων. Οι οκτώ παράγοντες ερμήνευαν το 33.82% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν >.40 (Πίνακας 37).

Πίνακας 37: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας, σε επίπεδο 62 ερωτήσεων με επιλογή 8 παραγόντων (N=436).

| Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | h ² |
|-----------|------------|-----|---|---|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| ερ.52 | .80 | | | | | | | | .68 |
| ερ.70 | .76 | | | | | | | | .65 |
| ερ.8 | .63 | | | | | | | | .43 |
| ερ.22 | .61 | | | | | | | | .43 |
| ερ.14 | .60 | | | | | | | | .42 |
| ερ.50 | .55 | | | | | | | | .38 |
| ερ.80 | .53 | | | | | | | | .32 |
| ερ.84 | .43 | | | | | | | | .39 |
| ερ.73 | .41 | | | | | | | | .32 |
| ερ.5 | | | | | | | | | .25 |
| ερ.45 | | | | | | | | | .26 |
| ερ.62 | | .54 | | | | | | | .42 |
| ερ.63 | | .54 | | | | | | | .33 |
| ερ.54 | | .50 | | | | | | | .41 |

| | | | | |
|-------|-----|-----|-----|-----|
| ερ.65 | .41 | | | .28 |
| ερ.77 | .41 | | | .39 |
| ερ.81 | .40 | | | .18 |
| ερ.67 | | | | .32 |
| ερ.75 | | | | .35 |
| ερ.78 | | | | .32 |
| ερ.58 | | | | .20 |
| ερ.57 | | | | .25 |
| ερ.53 | | | | .14 |
| ερ.85 | | | | .17 |
| ερ.29 | | | | .11 |
| ερ.68 | | | | .19 |
| ερ.72 | | .52 | | .44 |
| ερ.74 | | .47 | | .39 |
| ερ.3 | | .43 | | .23 |
| ερ.21 | | | | .21 |
| ερ.79 | | | | .40 |
| ερ.40 | | | | .31 |
| ερ.71 | | | | .20 |
| ερ.11 | | | | .28 |
| ερ.6 | | | | .26 |
| ερ.86 | | | | .32 |
| ερ.32 | | | | .16 |
| ερ.61 | | | | .28 |
| ερ.20 | | | | .18 |
| ερ.47 | | .68 | | .57 |
| ερ.36 | | .61 | | .44 |
| ερ.27 | | .54 | | .39 |
| ερ.12 | | | | .32 |
| ερ.7 | | | | .29 |
| ερ.48 | | | | .25 |
| ερ.55 | | | .60 | .47 |
| ερ.83 | | | .46 | .40 |
| ερ.28 | | | .42 | .39 |
| ερ.59 | | | | .37 |
| ερ.13 | | | .75 | .61 |
| ερ.25 | | | .64 | .52 |
| ερ.69 | | | .55 | .40 |
| ερ.41 | | | | .24 |
| ερ.76 | | | | .28 |
| ερ.17 | | | | .50 |
| ερ.9 | | | | .42 |
| ερ.23 | | | | .35 |
| ερ.26 | | | | .21 |

| | | | | | | | | |
|---|-----|------|------|------|------|------|------|------|
| ερ.56 | | | | | | | | .28 |
| ερ.33 | | | | | | | | .23 |
| ερ.43 | | | | | | | .61 | .53 |
| ερ.24 | | | | | | | .44 | .32 |
| % της διακύμανσης | 7 | 5.91 | 5.40 | 4.78 | 3.16 | 2.97 | 2.49 | 2.11 |
| Ιδιοτιμές | 4.3 | 3.6 | 3.3 | 2.9 | 1.9 | 1.8 | 1.5 | 1.3 |
| K.M.O.=.88 | | | | | | | | |
| Bartlett Test of Sphericity = 8474.63, p<.001 | | | | | | | | |

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των οκτώ παραγόντων που προέκυψαν τόσο με το δείκτη α-cronbach, όσο και με το δείκτη split half. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό δείκτη α-cronbach για τον πρώτο, δεύτερο, τέταρτο και έκτο παράγοντα, αποδεκτό α-cronbach για τον πέμπτο παράγοντα και μη αποδεκτό δείκτη α-cronbach για τον τρίτο, έβδομο και όγδοο παράγοντα. Σε αντιστοιχία με το δείκτη α-cronbach βρισκόταν και οι τιμές του δείκτη split half εκτός από τον τρίτο και τον τέταρτο παράγοντα, στους οποίους οι τιμές του δείκτη split half ήταν χαμηλές (Πίνακας 38). Ελέγχθηκαν επίσης οι συσχετίσεις της κάθε ερώτησης τόσο με τον παράγοντα στον οποίο ανήκει όσο και με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου, έτσι όπως προέκυψε από την παρούσα παραγοντική ανάλυση. Διαπιστώθηκε ότι οι συσχετίσεις για όλες τις ερωτήσεις βρίσκονταν σε ικανοποιητικά επίπεδα ($r > .30$).

Πίνακας 38: Δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο μετά την 3^η παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας.

| Παράγοντες | α-cronbach | split-half |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| 1ος παράγοντας | .85 | .72 |
| 2ος παράγοντας | .72 | .74 |
| 3ος παράγοντας | .58 | .44 |
| 4ος παράγοντας | .71 | .59 |
| 5ος παράγοντας | .64 | .54 |
| 6ος παράγοντας | .72 | .61 |
| 7ος παράγοντας | .47 | .47 |
| 8ος παράγοντας | .59 | .59 |

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα που αφορούν στις τιμές των δεικτών αξιοπιστίας αποφασίστηκε να ελεγχθεί η πιθανότητα βελτίωσης του δείκτη α-cronbach των επιμέρους παραγόντων και του συνολικού ερωτηματολογίου στην περίπτωση που παραλείπονταν επιμέρους ερωτήσεις. Διαπιστώθηκε ότι ο δείκτης α-cronbach βελτιώνεται για τον τρίτο παράγοντα στην περίπτωση που παραλειφθεί από την ανάλυση η ερώτηση Νο 3.

Αποτελέσματα 4^{ης} παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας

Στη βάση των αποτελεσμάτων της τρίτης παραγοντικής ανάλυσης και των δεικτών αξιοπιστίας του κάθε παράγοντα διενεργήθηκε νέα διερευνητική παραγοντική ανάλυση χωρίς να συμπεριλαμβάνεται σε αυτή η ερώτηση Νο 3. Υιοθετήθηκε και πάλι η μέθοδος της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας,

Κατά τη διενέργεια της 4^{ης} παραγοντικής ανάλυσης στις 61 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η λύση των οκτώ παραγόντων. Οι οκτώ παράγοντες ερμήνευαν το 34.01% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν >.40 (Πίνακας 39).

Πίνακας 39: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας, σε επίπεδο 61 ερωτήσεων με επιλογή 8 παραγόντων (N=436).

| Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | h2 |
|---|------------|---|---|---|---|---|---|---|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| 52 Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα μαθήματα ώστε να έχω καλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές μου | .80 | | | | | | | | .68 |
| 70 Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου. | .76 | | | | | | | | .65 |
| 8 Προσπαθώ στο σχολείο για να έχω καλό βαθμό και να είμαι καλύτερος από τους συμμαθητές μου. | .62 | | | | | | | | .44 |
| 22 Προσπαθώ στα μαθήματα γιατί με ενδιαφέρει να έχω ίδια ή μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με τους συμμαθητές μου. | .61 | | | | | | | | .42 |
| 14 Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουν οι φίλοι μου. | .60 | | | | | | | | .42 |
| 50 Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω. | .55 | | | | | | | | .39 |
| 80 Με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό για να ικανοποιήσω τους γονείς μου. | .53 | | | | | | | | .32 |
| 84 Θέλω με την καλή μου επίδοση να δείξω στο δάσκαλό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω στα μαθήματα. | .43 | | | | | | | | .39 |
| 73 Ξέροντας ότι η αποτυχία σε ένα διαγώνισμα μπορεί να δυσαρεστήσει το δάσκαλό μου, κάνω ό,τι μπορώ για να μη μου συμβεί. . | .41 | | | | | | | | .33 |
| 45 Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα γιατί θα νοιώσω άσχημα αν δεν το κάνω. | | | | | | | | | .25 |
| 5 Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου μετά από ένα χαμηλό βαθμό, με κάνει να προσπαθώ. . | | | | | | | | | .26 |

| | | | |
|----|---|-----|-----|
| 63 | Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να "ξεμπλοκάρω" και να σκεφτώ λογικά. | .54 | .42 |
| 62 | Ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω. | .54 | .33 |
| 54 | Προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο και να σκεφτώ καλύτερα τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ. | .50 | .41 |
| 65 | Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο. | .41 | .28 |
| 81 | Αν πάρω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα προσπαθώ να κάνω κάτι ώστε να ξεχάσω αυτό που έγινε για λίγο και στη συνέχεια να δω τι πρέπει να κάνω. | .40 | .39 |
| 77 | Είναι δυσάρεστο για εμένα να έχω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα, με περισσότερη προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω καλύτερα. | .40 | .19 |
| 75 | Προσπαθώ να ηρεμήσω για να δω τι δεν πήγε καλά σε μια αποτυχία, ώστε να κάνω κάτι γι' αυτό. | | .32 |
| 78 | Ακόμη και αν το μάθημα που διαβάζω είναι δύσκολο, προσπαθώ πολύ μέχρι να το καταλάβω. | | .34 |
| 58 | Ο χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα είναι κάτι που συμβαίνει στον κάθε μαθητή. | | .20 |
| 53 | Μπορώ να ελέγξω το στρες που νοιώθω όταν έχω να κάνω δύσκολα μαθήματα (δηλ. με τρόπο που θα είναι σε όφελός μου στη συνέχεια και εγώ θα είμαι ευχαριστημένος από αυτό). | | .25 |
| 29 | Πιστεύω στην περισσότερη προσπάθεια που θα μειώσει την πιθανότητα να βρεθώ στη δυσάρεστη θέση να πάρω ένα χαμηλό βαθμό. | | .14 |
| 68 | Καταφέρνω να μειώσω το στρες όταν δεν τα πάω καλά στα μαθήματα (π.χ. όταν δεν παίρνω καλούς βαθμούς) | | .17 |
| 72 | Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου χρειαστούν αργότερα στη ζωή μου | .54 | .19 |
| 40 | Διαβάζω με προσοχή τα μαθήματά μου γιατί αν τα μάθω καλά θα με ωφελήσουν μακροπρόθεσμα στη ζωή μου. | .44 | .42 |
| 74 | Ακόμα και αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ, θα προσπαθήσω να μάθω από τα λάθη που έκανα. | .44 | .37 |
| 7 | Προσπαθώ σε όλα τα μαθήματα γιατί θα με βοηθήσουν αργότερα στη ζωή μου | .41 | .23 |
| 79 | Προσπαθώ πάντα όσο περισσότερο μπορώ, προσέχοντας περισσότερο μέσα στην τάξη και διαβάζοντας με προσοχή. | .41 | .40 |
| 21 | Μερικά μαθήματα είναι χρήσιμα για την καθημερινή μας ζωή. | | .33 |

| | | | |
|----|---|-----|-----|
| 67 | Πιστεύω ότι αυτά που μαθαίνω στο σχολείο θα μου χρησιμεύσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο. | | .19 |
| 86 | Είναι σημαντικό για εμένα προσωπικά να πάρω καλό βαθμό στα μαθήματα | | .27 |
| 61 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να πετύχω το στόχο που εγώ έχω βάλει για τον εαυτό μου. | | .24 |
| 11 | Δε θα τα παρατούσα σε ένα δύσκολο μάθημα, αλλά θα προσπαθούσα περισσότερο. | | .32 |
| 32 | Μερικά μαθήματα είναι χρήσιμα για τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου. | | .18 |
| 48 | Το να γνωρίζει κανείς καλά την ύλη των μαθημάτων αυτής της τάξης είναι σημαντικό, γιατί θα τον βοηθήσει και στις υπόλοιπες τάξεις. | | .28 |
| 71 | Ξέρω πότε η αποτυχία μου οφείλεται σε έλλειψη προσπάθειας. | | .18 |
| 47 | Βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολα | .67 | .56 |
| 36 | Προσπαθώ πολύ ακόμα και στα δύσκολα μαθήματα κάνοντας επαναλήψεις καθημερινά. | .59 | .44 |
| 27 | Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενο ακόμα και των δύσκολων μαθημάτων | .53 | .39 |
| 12 | Δε βγαίνω έξω με τους φίλους μου (π.χ. για να παίξω) αν χρειάζεται να μελετήσω | | .32 |
| 13 | Όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν. | .75 | .31 |
| 25 | Ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν όταν έχω απορίες σε ένα μάθημα. | .64 | .26 |
| 69 | Προτιμώ να ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματα από τους μεγάλους (ενήλικες). | .56 | .48 |
| 41 | Μπορώ να τα πάω καλύτερα στο σχολείο όταν οι γονείς μου με ενθαρρύνουν και με υποστηρίζουν. | | .39 |
| 76 | Θέλω οι γονείς μου να με κατανοούν και να με βοηθούν να βελτιώσω την επίδοσή μου. | | .38 |
| 55 | Ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) αφού τελειώσω και ετοιμάσω όλα τα μαθήματα για το σχολείο | .59 | .37 |
| 83 | Φροντίζω να τελειώνω τα μαθήματά μου και μετά να ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες. | .44 | .60 |
| 28 | Πρώτα διαβάζω τα μαθήματα για το σχολείο και μετά παίζω με τους φίλους μου | | .51 |
| 59 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα διαβάζοντας περισσότερο και οργανώνοντας σωστά το χρόνο μου. | | .40 |
| 57 | Ξέροντας τις συνέπειες που μπορεί να έχει ο χαμηλός βαθμός για εμένα, προσπαθώ να κάνω ό,τι μπορώ για να μη μου συμβεί. | | .24 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 43 | Η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ περισσότερο. | .60 | .29 | | | | | | |
| 24 | Ο χαμηλός βαθμός δεν με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ, ώστε να γίνω καλύτερος/η. | .47 | .38 | | | | | | |
| 6 | Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε την επόμενη φορά να γράψω καλύτερα | | .32 | | | | | | |
| 20 | Το να κάνουμε λάθη είναι μέρος του να μαθαίνουμε. | | .35 | | | | | | |
| 33 | Προσπαθώ τόσο όσο χρειάζεται για να νοιώσω ικανοποιημένος από το εαυτό μου. | | .21 | | | | | | |
| 85 | Βρίσκω ένα τρόπο να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά το στρες που νοιώθω όταν δεν τα καταφέρνω καλά στα μαθήματα. | | .27 | | | | | | |
| 17 | Προσπαθώ ώστε να μην πάρω χαμηλό βαθμό και νοιώσω απογοήτευση και ντροπή. | .50 | .23 | | | | | | |
| 9 | Ο χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα με κάνει να στεναχωριέμαι, αλλά θα αποφύγω να μου ξανασυμβεί αν διαβάσω περισσότερο. | .43 | .50 | | | | | | |
| 23 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μετά από μια αποτυχία, με κινητοποιεί να διαβάσω περισσότερο. | | .32 | | | | | | |
| 26 | Ο χαμηλός βαθμός σε ένα μάθημα είναι ευθύνη δική μου, γιατί δεν προετοιμάστηκα όσο θα έπρεπε. | | .21 | | | | | | |
| 56 | Δε μου είναι ευχάριστο να έρχομαι αντιμέτωπος με ένα χαμηλό βαθμό. | | .20 | | | | | | |
| % της διακύμανσης | | 7.07 | 5.93 | 5.56 | 4.10 | 3.04 | 2.97 | 2.77 | 2.57 |
| Ιδιαιτητές | | 4.3 | 3.6 | 3.3 | 2.5 | 1.8 | 1.6 | 1.5 | |
| K.M.O.=.88 | | | | | | | | | |
| Bartlett Test of Sphericity = 8328.97, p<.001 | | | | | | | | | |

Στη συνέχεια ελέγχθηκαν οι τιμές αξιοπιστίας των οκτώ παραγόντων που προέκυψαν. Όσον αφορά στο δείκτη α -cronbach, τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλές τιμές για τον πρώτο, δεύτερο, τρίτο, τέταρτο και πέμπτο παράγοντα και μη αποδεκτές τιμές για τον έκτο, έβδομο και όγδοο παράγοντα. Σε αντιστοιχία με το δείκτη α -cronbach βρισκόταν και η κλιμάκωση των τιμών του δείκτη split half (Πίνακας 40). Ελέγχθηκαν επίσης οι συσχετίσεις της κάθε ερώτησης τόσο με τον παράγοντα στον οποίο ανήκει όσο και με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου, έτσι όπως προέκυψε από την παρούσα παραγοντική ανάλυση. Διαπιστώθηκε ότι οι συσχετίσεις για όλες τις ερωτήσεις βρίσκονταν σε ικανοποιητικά επίπεδα ($r > .30$).

Πίνακας 40: Δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο μετά την 4^η παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας.

| Παράγοντες | α-cronbach | split-half |
|-------------------|-------------------------------------|-------------------|
| 1ος παράγοντας | .85 | .72 |
| 2ος παράγοντας | .72 | .70 |
| 3ος παράγοντας | .70 | .65 |
| 4ος παράγοντας | .71 | .59 |
| 5ος παράγοντας | .72 | .61 |
| 6ος παράγοντας | .57 | .57 |
| 7ος παράγοντας | .59 | .59 |
| 8ος παράγοντας | .47 | .47 |

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα που αφορούν στις τιμές αξιοπιστίας των παραγόντων αποφασίστηκε να ελεγχθεί η πιθανότητα βελτίωσης του δείκτη α -cronbach των επιμέρους παραγόντων και της συνολικής κλίμακας στην περίπτωση που παραλείπονταν επιμέρους ερωτήσεις. Διαπιστώθηκε ότι ο δείκτης α -cronbach τόσο της συνολικής κλίμακας όσο και των επιμέρους παραγόντων δεν βελτιώνεται στην περίπτωση που παραλειφθούν κάποιες ερωτήσεις.

Από τα αποτελέσματα της 4^{ης} παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας διαπιστώθηκε ότι οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας τριών από τους οκτώ παράγοντες ήταν σε μη αποδεκτά επίπεδα. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε να διενεργηθεί εκ νέου παραγοντική ανάλυση, με τον ίδιο αριθμό παραγόντων (οκτώ παράγοντες), αλλά να διατηρηθούν φορτίσεις των ερωτήσεων-προτάσεων που είναι $>.35$. Με τον τρόπο αυτό αναμένεται περισσότερες ερωτήσεις να συγκροτούν τον κάθε παράγοντα και πιθανολογείται βελτίωση των δεικτών αξιοπιστίας.

Αποτελέσματα 5^{ης} παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας

Σύμφωνα με ό,τι προαναφέρθηκε διενεργήθηκε νέα διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας και διατηρήθηκαν ερωτήσεις με φορτίσεις $>.35$ προκειμένου να βελτιωθούν οι δείκτες αξιοπιστίας κάποιων από τους παράγοντες που συγκροτούν την κλίμακα.

Κατά την εφαρμογή της 5^{ης} παραγοντικής ανάλυσης στις 61 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε και πάλι η λύση των οκτώ παραγόντων. Οι οκτώ παράγοντες ερμήνευαν το 34.01% της εξηγούμενης διακύμανσης και οι φορτίσεις των ερωτήσεων ήταν $>.35$ (Πίνακας 41).

Πίνακας 41: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας, σε επίπεδο 61 ερωτήσεων με επιλογή 8 παραγόντων και φορτίσεις ερωτήσεων $>.35$ (N=436).

| | Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | | |
|----|---|------------|-----|---|---|---|---|---|---|----|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | h2 | |
| 52 | Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα μαθήματα ώστε να έχω καλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές μου | .80 | | | | | | | | | .68 |
| 70 | Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου. | .76 | | | | | | | | | .65 |
| 8 | Προσπαθώ στο σχολείο για να έχω καλό βαθμό και να είμαι καλύτερος από τους συμμαθητές μου. | .62 | | | | | | | | | .44 |
| 22 | Προσπαθώ στα μαθήματα γιατί με ενδιαφέρει να έχω ίδια ή μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με τους συμμαθητές μου. | .61 | | | | | | | | | .42 |
| 14 | Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουνε οι φίλοι μου. | .60 | | | | | | | | | .42 |
| 50 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω. | .55 | | | | | | | | | .39 |
| 80 | Με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό για να ικανοποιήσω τους γονείς μου. | .53 | | | | | | | | | .32 |
| 84 | Θέλω με την καλή μου επίδοση να δείξω στο δάσκαλό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω στα μαθήματα. | .43 | | | | | | | | | .39 |
| 73 | Ξέροντας ότι η αποτυχία σε ένα διαγώνισμα μπορεί να δυσαρεστήσει το δάσκαλό μου, κάνω ό,τι μπορώ για να μη μου συμβεί. | .41 | | | | | | | | | .33 |
| 45 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα γιατί θα νοιώσω άσχημα αν δεν το κάνω. | | | | | | | | | | .25 |
| 5 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου μετά από ένα χαμηλό βαθμό, με κάνει να προσπαθώ. | | | | | | | | | | .26 |
| 63 | Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να "ξεμπλοκάρω" και να σκεφτώ λογικά. | | .54 | | | | | | | | .42 |
| 62 | Ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω. | | .54 | | | | | | | | .33 |
| 54 | Προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο και να σκεφτώ καλύτερα τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ. | | .50 | | | | | | | | .41 |
| 65 | Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο. | | .41 | | | | | | | | .28 |
| 81 | Αν πάρω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα προσπαθώ να κάνω κάτι ώστε να ξεχάσω αυτό που έγινε για λίγο και στη συνέχεια να δω τι πρέπει να κάνω. | | .40 | | | | | | | | .39 |

| | | | |
|----|---|-----|-----|
| 77 | Είναι δυσάρεστο για εμένα να έχω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα, με περισσότερη προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω καλύτερα. | .40 | .19 |
| 75 | Προσπαθώ να ηρεμήσω για να δω τι δεν πήγε καλά σε μια αποτυχία, ώστε να κάνω κάτι γι' αυτό. | .37 | .32 |
| 78 | Ακόμη και αν το μάθημα που διαβάζω είναι δύσκολο, προσπαθώ πολύ μέχρι να το καταλάβω. | | .34 |
| 58 | Ο χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα είναι κάτι που συμβαίνει στον κάθε μαθητή. | | .20 |
| 53 | Μπορώ να ελέγξω το στρες που νοιώθω όταν έχω να κάνω δύσκολα μαθήματα (δηλ. με τρόπο που θα είναι σε όφελός μου στη συνέχεια και εγώ θα είμαι ευχαριστημένος από αυτό). | | .25 |
| 29 | Πιστεύω στην περισσότερη προσπάθεια που θα μειώσει την πιθανότητα να βρεθώ στη δυσάρεστη θέση να πάρω ένα χαμηλό βαθμό. | | .14 |
| 68 | Καταφέρνω να μειώσω το στρες όταν δεν τα πάω καλά στα μαθήματα (π.χ. όταν δεν παίρνω καλούς βαθμούς) | | .17 |
| 72 | Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου χρειαστούν αργότερα στη ζωή μου | .54 | .19 |
| 40 | Διαβάζω με προσοχή τα μαθήματά μου γιατί αν τα μάθω καλά θα με ωφελήσουν μακροπρόθεσμα στη ζωή μου. | .44 | .42 |
| 74 | Ακόμα και αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ, θα προσπαθήσω να μάθω από τα λάθη που έκανα. | .44 | .37 |
| 7 | Προσπαθώ σε όλα τα μαθήματα γιατί θα με βοηθήσουν αργότερα στη ζωή μου | .41 | .23 |
| 79 | Προσπαθώ πάντα όσο περισσότερο μπορώ, προσέχοντας περισσότερο μέσα στην τάξη και διαβάζοντας με προσοχή. | .41 | .40 |
| 21 | Μερικά μαθήματα είναι χρήσιμα για την καθημερινή μας ζωή. | .39 | .33 |
| 86 | Είναι σημαντικό για εμένα προσωπικά να πάρω καλό βαθμό στα μαθήματα | | .19 |
| 67 | Πιστεύω ότι αυτά που μαθαίνω στο σχολείο θα μου χρησιμεύσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο. | | .27 |
| 61 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να πετύχω το στόχο που εγώ έχω βάλει για τον εαυτό μου. | | .24 |
| 11 | Δε θα τα παρατούσα σε ένα δύσκολο μάθημα, αλλά θα προσπαθούσα περισσότερο. | | .32 |
| 32 | Μερικά μαθήματα είναι χρήσιμα για τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου. | | .18 |
| 48 | Το να γνωρίζει κανείς καλά την ύλη των μαθημάτων αυτής της τάξης είναι σημαντικό, γιατί θα τον βοηθήσει και στις υπόλοιπες τάξεις. | | .28 |

| | | | |
|----|---|-----|-----|
| 71 | Ξέρω πότε η αποτυχία μου οφείλεται σε έλλειψη προσπάθειας. | | .18 |
| 47 | Βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολα | .67 | .56 |
| 36 | Προσπαθώ πολύ ακόμα και στα δύσκολα μαθήματα κάνοντας επαναλήψεις καθημερινά. | .59 | .44 |
| 27 | Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενο ακόμα και των δύσκολων μαθημάτων | .53 | .39 |
| 12 | Δε βγαίνω έξω με τους φίλους μου (π.χ. για να παίξω) αν χρειάζεται να μελετήσω | | .32 |
| 13 | Όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν. | .75 | .31 |
| 25 | Ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν όταν έχω απορίες σε ένα μάθημα. | .64 | .26 |
| 69 | Προτιμώ να ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματα από τους μεγάλους (ενήλικες). | .56 | .48 |
| 41 | Μπορώ να τα πάω καλύτερα στο σχολείο όταν οι γονείς μου με ενθαρρύνουν και με υποστηρίζουν. | | .39 |
| 76 | Θέλω οι γονείς μου να με κατανοούν και να με βοηθούν να βελτιώσω την επίδοσή μου. | | .38 |
| 55 | Ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) αφού τελειώσω και ετοιμάσω όλα τα μαθήματα για το σχολείο | .59 | .37 |
| 83 | Φροντίζω να τελειώνω τα μαθήματά μου και μετά να ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες. | .44 | .60 |
| 28 | Πρώτα διαβάζω τα μαθήματα για το σχολείο και μετά παίζω με τους φίλους μου | .39 | .51 |
| 59 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα διαβάζοντας περισσότερο και οργανώνοντας σωστά το χρόνο μου. | .37 | .40 |
| 57 | Ξέροντας τις συνέπειες που μπορεί να έχει ο χαμηλός βαθμός για εμένα, προσπαθώ να κάνω ό,τι μπορώ για να μη μου συμβεί. | | .24 |
| 43 | Η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ περισσότερο. | .60 | .29 |
| 24 | Ο χαμηλός βαθμός δεν με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ, ώστε να γίνω καλύτερος/η. | .47 | .38 |
| 6 | Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε την επόμενη φορά να γράψω καλύτερα | | .32 |
| 20 | Το να κάνουμε λάθη είναι μέρος του να μαθαίνουμε. | | .35 |
| 33 | Προσπαθώ τόσο όσο χρειάζεται για να νοιώσω ικανοποιημένος από το εαυτό μου. | | .21 |
| 85 | Βρίσκω ένα τρόπο να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά το στρες που νοιώθω όταν δεν τα καταφέρνω καλά στα μαθήματα. | | .27 |
| 17 | Προσπαθώ ώστε να μην πάρω χαμηλό βαθμό και νοιώσω απογοήτευση και ντροπή. | .50 | .23 |

| | | | |
|---|---|------|------|
| 9 | Ο χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα με κάνει να στεναχωριέμαι, αλλά θα αποφύγω να μου ξανασυμβεί αν διαβάσω περισσότερο. | .43 | .50 |
| 23 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μετά από μια αποτυχία, με κινητοποιεί να διαβάσω περισσότερο. | .36 | .32 |
| 26 | Ο χαμηλός βαθμός σε ένα μάθημα είναι ευθύνη δική μου, γιατί δεν προετοιμάστηκα όσο θα έπρεπε. | | .21 |
| 56 | Δε μου είναι ευχάριστο να έρχομαι αντιμέτωπος με ένα χαμηλό βαθμό. | | .20 |
| % της διακύμανσης | | 7.07 | 5.93 |
| ιδιοτιμές | | 4.3 | 3.6 |
| K.M.O.=.88 | | 5.56 | 4.10 |
| Bartlett Test of Sphericity = 8328.97, p<.001 | | 3.04 | 2.97 |
| | | 2.77 | 2.57 |
| | | 1.8 | 1.6 |
| | | 1.5 | |

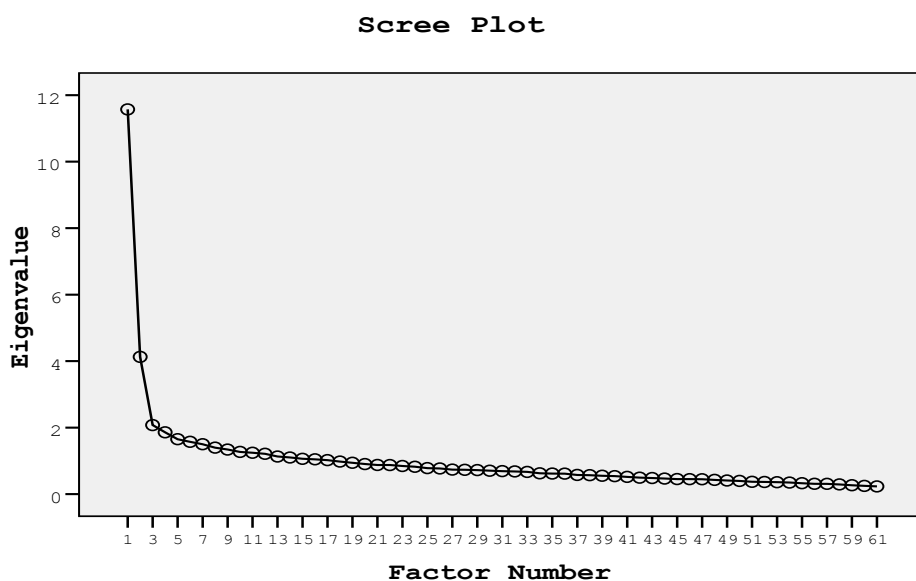
Στη συνέχεια ελέγχθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας των οκτώ παραγόντων που προέκυψαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό δείκτη α -cronbach για τον πρώτο, δεύτερο, τρίτο, τέταρτο και πέμπτο παράγοντα, ικανοποιητικό δείκτη α -cronbach για τον έκτο παράγοντα και μη αποδεκτούς δείκτες α -cronbach για τον έβδομο και όγδοο παράγοντα. Σε αντιστοιχία με το δείκτη α -cronbach βρισκόταν και οι τιμές του δείκτη split half (Πίνακας 42).

Σε σύγκριση με τα αποτελέσματα της τέταρτης παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας, φαίνεται ότι στην παρούσα παραγοντική ανάλυση (με φορτίσεις στις ερωτήσεις-προτάσεις >.35), βελτιώθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του δεύτερου, τρίτου, έκτου και όγδοου παράγοντα. Επίσης οι παράγοντες αυτοί πλέον συγκροτούνται από μεγαλύτερο αριθμό ερωτήσεων, σε σχέση με την προηγούμενη παραγοντική ανάλυση. Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται πλέον από επτά ερωτήσεις, ο τρίτος παράγοντας συγκροτείται από έξι ερωτήσεις, ο έκτος παράγοντας περιέχει τέσσερις ερωτήσεις και ο όγδοος παράγοντας αποτελείται από τρεις ερωτήσεις.

Πίνακας 42: Δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο μετά την 5^η παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας.

| Παράγοντες | α -cronbach | split-half |
|----------------|--------------------|------------|
| 1ος παράγοντας | .85 | .72 |
| 2ος παράγοντας | .72 | .70 |
| 3ος παράγοντας | .75 | .70 |
| 4ος παράγοντας | .71 | .59 |
| 5ος παράγοντας | .72 | .61 |
| 6ος παράγοντας | .69 | .69 |
| 7ος παράγοντας | .59 | .59 |
| 8ος παράγοντας | .54 | .54 |

Στην παρούσα φάση ολοκληρώθηκε ο έλεγχος εγκυρότητας του ερωτηματολογίου και με τη χρήση της μεθόδου μέγιστης πιθανότητας καθώς και οι έλεγχοι αξιοπιστίας. Οι παραγοντικές αναλύσεις με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας ανέδειξαν την ύπαρξη οκτώ παραγόντων με ιδιοτιμές μεγαλύτερες από τη μονάδα, οι οποίοι ερμήνευαν το 34.01% της συνολικής διακύμανσης. Η λύση των οκτώ παραγόντων ικανοποιεί μια σειρά κριτηρίων. Πρώτον, το διάγραμμα των ιδιοτιμών καταδεικνύει κάποια κάμψη μετά τον όγδοο παράγοντα (Σχήμα 5). Δεύτερον, καθένας από τους οκτώ παράγοντες ερμηνεύει υψηλό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης. Τρίτον, κάθε παράγοντας παρουσίασε εσωτερική συνέπεια που κυμαινόταν από υψηλή έως αποδεκτή. Ο δείκτης α -cronbach κυμαίνονταν από .59, έως .85. Ένας μόνο παράγοντας παρουσίασε χαμηλή εσωτερική συνέπεια (8^{ος} παράγοντας: α -cronbach=.54). Τέταρτον, η λύση αυτή δεν εμφάνισε καμιά δευτερογενή φόρτιση. Τέλος, η λύση αυτή δίνει παράγοντες με νοηματική συνοχή. Η φορτίσεις των μεταβλητών από την παραγοντική ανάλυση με οκτώ παράγοντες παρουσιάζονται στον πίνακα 41.



Σχήμα 5: Διάγραμμα των ιδιοτιμών σύμφωνα με τα αποτελέσματα της 5^{ης} παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας

13.1.3. Σύγκριση αποτελεσμάτων των παραγοντικών αναλύσεων με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών και με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας.

Οι παράγοντες που προέκυψαν με τη μέθοδο της ανάλυσης της μέγιστης πιθανότητας ήταν οι ίδιοι και σε αντιστοιχία με αυτούς που προέκυψαν με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών. Οι ερωτήσεις που φορτίζουν στον κάθε παράγοντα, όπως αυτές προέκυψαν από την

ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας, βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο αντιστοιχίας με τις ερωτήσεις που προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών (Πίνακας 43).

Πίνακας 43: Σύγκριση ερωτήσεων που προέκυψαν με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών και με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας.

| Ερωτήσεις που προέκυψαν από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών | Ερωτήσεις που προέκυψαν από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανότητας |
|--|--|
| <i>1ος παράγοντας</i> | <i>1ος παράγοντας</i> |
| <i>Δέσμευση-σύγκριση και αποδοχή από συμμαθητές και ενήλικους</i> | |
| 52 Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα μαθήματα ώστε να έχω καλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές μου | 52 Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα μαθήματα ώστε να έχω καλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές μου |
| 70 Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου. | 70 Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου. |
| 22 Προσπαθώ στα μαθήματα γιατί με ενδιαφέρει να έχω ίδια ή μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με τους συμμαθητές μου. | 22 Προσπαθώ στα μαθήματα γιατί με ενδιαφέρει να έχω ίδια ή μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με τους συμμαθητές μου. |
| 8 Προσπαθώ στο σχολείο για να έχω καλό βαθμό και να είμαι καλύτερος από τους συμμαθητές μου. | 8 Προσπαθώ στο σχολείο για να έχω καλό βαθμό και να είμαι καλύτερος από τους συμμαθητές μου. |
| 14 Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουνε οι φίλοι μου. | 14 Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουνε οι φίλοι μου. |
| 50 Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω. | 50 Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω. |
| 80 Με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό για να ικανοποιήσω τους γονείς μου. | 80 Με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό για να ικανοποιήσω τους γονείς μου. |
| 84 Θέλω με την καλή μου επίδοση να δείξω στο δάσκαλό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω στα μαθήματα. | 84 Θέλω με την καλή μου επίδοση να δείξω στο δάσκαλό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω στα μαθήματα. |
| | 73 <i>Ξέροντας ότι η αποτυχία σε ένα διαγώνισμα μπορεί να δυσανεστήσει το δάσκαλό μου, κάνω ό,τι μπορώ για να μη μου συμβεί. .</i> |
| <i>2ος παράγοντας</i> | <i>2ος παράγοντας</i> |
| <i>Έλεγχος: χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης</i> | |
| 63 Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να "ξεμπλοκάρω" και να σκεφτώ λογικά. | 63 Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να "ξεμπλοκάρω" και να σκεφτώ λογικά. |
| 62 Ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω. | 62 Ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω. |
| 65 Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο. | 65 Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο. |
| 54 Προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο και να σκεφτώ καλύτερα τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ. | 54 Προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο και να σκεφτώ καλύτερα τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ. |

Είναι δυσάρεστο για εμένα να έχω χαμηλό
77 βαθμό σε ένα μάθημα, με περισσότερη
προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω
καλύτερα.

Είναι δυσάρεστο για εμένα να έχω χαμηλό
77 βαθμό σε ένα μάθημα, με περισσότερη
προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω
καλύτερα.

81 *Αν πάρω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα
προσπαθώ να κάνω κάτι ώστε να ξεχάσω αυτό
που έγινε για λίγο και στη συνέχεια να δω τι
πρέπει να κάνω.*

75 *Προσπαθώ να ηρεμήσω για να δω τι δεν πήγε
καλά σε μια αποτυχία, ώστε να κάνω κάτι γι'
αυτό.*

3ος παράγοντας

Δέσμευση: χρησιμότητα της γνώσης

72 Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα
στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου
χρειαστούν αργότερα στη ζωή μου

40 Διαβάζω με προσοχή τα μαθήματά μου γιατί αν
τα μάθω καλά θα με ωφελήσουν
μακροπρόθεσμα στη ζωή μου.

74 Ακόμα και αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα
τεστ, θα προσπαθήσω να μάθω από τα λάθη που
έκανα.

86 *Είναι σημαντικό για εμένα προσωπικά να πάρω
καλό βαθμό στα μαθήματα*

67 *Πιστεύω ότι αυτά που μαθαίνω στο σχολείο θα
μου χρησιμεύσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο.*

3ος παράγοντας

72 Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα
στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου
χρειαστούν αργότερα στη ζωή μου

40 Διαβάζω με προσοχή τα μαθήματά μου γιατί αν
τα μάθω καλά θα με ωφελήσουν
μακροπρόθεσμα στη ζωή μου.

74 Ακόμα και αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα
τεστ, θα προσπαθήσω να μάθω από τα λάθη που
έκανα.

79 *Προσπαθώ πάντα όσο περισσότερο μπορώ,
προσέχοντας περισσότερο μέσα στην τάξη και
διαβάζοντας με προσοχή.*

7 *Προσπαθώ σε όλα τα μαθήματα γιατί θα με
βοηθήσουν αργότερα στη ζωή μου*

21 *Μερικά μαθήματα είναι χρήσιμα για την
καθημερινή μας ζωή.*

4ος παράγοντας

Πρόκληση: θετική αντιμετώπιση των δύσκολων μαθημάτων

47 Βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου, ακόμη
και αν είναι δύσκολα

36 Προσπαθώ πολύ ακόμα και στα δύσκολα
μαθήματα κάνοντας επαναλήψεις καθημερινά.

27 Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενο ακόμα και
των δύσκολων μαθημάτων

4ος παράγοντας

47 Βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου, ακόμη
και αν είναι δύσκολα

36 Προσπαθώ πολύ ακόμα και στα δύσκολα
μαθήματα κάνοντας επαναλήψεις καθημερινά.

27 Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενο ακόμα και
των δύσκολων μαθημάτων

5ος παράγοντας

Δέσμευση: ρύθμιση προτεραιότητας μάθησης vs ψυχαγωγίας

55 Ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες
(π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) αφού
τελειώσω και ετοιμάσω όλα τα μαθήματα για το
σχολείο

28 Πρώτα διαβάζω τα μαθήματα για το σχολείο και
μετά παίζω με τους φίλους μου

83 Φροντίζω να τελειώνω τα μαθήματά μου και
μετά να ασχολούμαι με εξωσχολικές
δραστηριότητες.

5ος παράγοντας

55 Ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες
(π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) αφού
τελειώσω και ετοιμάσω όλα τα μαθήματα για το
σχολείο

28 Πρώτα διαβάζω τα μαθήματα για το σχολείο και
μετά παίζω με τους φίλους μου

83 Φροντίζω να τελειώνω τα μαθήματά μου και
μετά να ασχολούμαι με εξωσχολικές
δραστηριότητες.

59 Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα διαβάζοντας περισσότερο και οργανώνοντας σωστά το χρόνο μου.

6ος παράγοντας

Δέσμευση: αναζήτηση βοήθειας που συμβάλλει στη μάθηση

13 Όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν.

25 Ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν όταν έχω απορίες σε ένα μάθημα.

69 Προτιμώ να ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματα από τους μεγάλους (ενήλικες).

7ος παράγοντας

Έλεγχος: προσπάθεια προκειμένου για την αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων

23 Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μετά από μια αποτυχία, με κινητοποιεί να διαβάσω περισσότερο.

17 Προσπαθώ ώστε να μην πάρω χαμηλό βαθμό και νοιώσω απογοήτευση και ντροπή.

49 Διαβάζω τα μαθήματά μου γιατί αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ μπορεί να νοιώσω άσχημα.

5 Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου μετά από ένα χαμηλό βαθμό, με κάνει να προσπαθώ.

8ος παράγοντας

Πρόκληση: εποικοδομητική αντιμετώπιση της αποτυχίας

24 Ο χαμηλός βαθμός δεν με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ, ώστε να γίνω καλύτερος/η.

43 Η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ περισσότερο.

6 Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε την επόμενη φορά να γράψω καλύτερα

59 Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα διαβάζοντας περισσότερο και οργανώνοντας σωστά το χρόνο μου.

6ος παράγοντας

13 Όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν.

25 Ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν όταν έχω απορίες σε ένα μάθημα.

69 Προτιμώ να ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματα από τους μεγάλους (ενήλικες).

7ος παράγοντας

23 Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μετά από μια αποτυχία, με κινητοποιεί να διαβάσω περισσότερο.

17 Προσπαθώ ώστε να μην πάρω χαμηλό βαθμό και νοιώσω απογοήτευση και ντροπή.

9 Ο χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα με κάνει να στεναχωριέμαι, αλλά θα αποφύγω να μου ξανασυμβεί αν διαβάσω περισσότερο.

8ος παράγοντας

24 Ο χαμηλός βαθμός δεν με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ, ώστε να γίνω καλύτερος/η.

43 Η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ περισσότερο.

Τα παραπάνω ευρήματα, που αφορούν στη σύγκριση των ερωτήσεων που φορτίζουν σε κάθε παράγοντα με τη χρήση των δύο διαφορετικών μεθόδων εξαγωγής παραγόντων, καθίστανται ιδιαίτερος σημαντικά καθώς, στο πλαίσιο της κατασκευής ερωτηματολογίων και της αξιολόγησης της παραγοντικής τους δομής, τα αποτελέσματα αξιολογούνται ως πιο έγκυρα και αξιόπιστα όταν και οι δυο μέθοδοι εξαγωγής παραγόντων (η ανάλυση των κοινών παραγόντων και η ανάλυση των κυρίων συνιστωσών) συγκλίνουν στον ίδιο περίπου αριθμό παραγόντων αλλά και στις ίδιες περίπου ερωτήσεις-προτάσεις που τους απαρτίζουν (Worthington & Whittaker, 2006).

13.2. Κυρίως έρευνα – Β΄ μέρος

Σκοπός του β΄μέρους της κυρίως έρευνας ήταν η αξιολόγηση της παραγοντικής δομής και η αξιολόγηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση (Ε.Δ.Α.Μ.) (με 39 ερωτήσεις-προτάσεις, έτσι όπως προέκυψε από την πρώτη φάση της έρευνας). Μελέτες (Clarke & Watson, 1995; Costello & Osborne, 2005; Worthington & Whittaker, 2006) αναφέρουν ότι, κατά το αρχικό στάδιο δημιουργίας και αξιολόγησης ενός ερωτηματολογίου, αφού παγιωθεί ο αριθμός των ερωτήσεων μετά την εφαρμογή διερευνητικών παραγοντικών αναλύσεων, θα πρέπει το καινούριο ερωτηματολόγιο να χορηγηθεί σε νέο δείγμα και να αξιολογηθεί εκ νέου η παραγοντική του δομή τόσο με διερευνητική, όσο και με επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.

13.2.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας στην παρούσα φάση αποτέλεσαν 1018 μαθητές/τριες (493 αγόρια και 525 κορίτσια). Οι μαθητές και οι μαθήτριες φοιτούσαν στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη δημοτικών σχολείων αστικής περιοχής (Ιωάννινα), τα οποία επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο από τους σχετικούς καταλόγους της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής.

13.2.2. Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το μήνα Οκτώβριο του 2010, σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων και η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η ίδια με αυτή του πρώτου μέρους της έρευνας. Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν από τον ίδιο τον ερευνητή έπειτα από συνεννόηση με το διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον εκπαιδευτικό της τάξης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενημερώθηκαν αρχικά για το σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία και τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Επισημάνθηκε ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και ότι εθελοντικά συμμετέχουν στην έρευνα. Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 20-25 λεπτά περίπου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είχε πλήρη ανταπόκριση από τους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολείων τα οποία επιλέχθηκαν για την έρευνα.

13.3. Η 2^η φάση του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση

13.3.1. Περιγραφή

Αρχικά στο ερωτηματολόγιο υπήρχε μια εισαγωγική παράγραφος, η οποία παρείχε στους μαθητές/τριες πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας που διεξάγεται και τη σημαντικότητα της ειλικρινούς συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, επισημαίνοντας την ανωνυμία των απαντήσεων. Οι πρώτες πληροφορίες που καλούνταν οι μαθητές/τριες να αναφέρουν αφορούσαν στο φύλο, στην τάξη, στην εθνικότητα και πληροφορίες για το μορφωτικό επίπεδο και των δυο γονέων. Στη συνέχεια ακολουθούν οι 39 ερωτήσεις-προτάσεις του ερωτηματολογίου τις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες απαντούν με 4βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3=συμφωνώ και 4=συμφωνώ απόλυτα) (βλέπε παράρτημα Ζ).

13.3.2. Κριτήρια στατιστικού ελέγχου και στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση (E.A.A.M.) κατά τη 2^η φάση της κυρίως έρευνας.

Μια συνήθης τακτική για τη διερεύνηση και την επιβεβαίωση της παραγοντικής δομής ενός ψυχομετρικού εργαλείου αποτελεί ο διαχωρισμός του δείγματος σε δυο ίσα μέρη (Netemeyer, Burton, & Williamson, 2002; Netemeyer, Bearden, & Sharma, 2003; Κούλη & Παπαϊωάννου, 2007). Στην παρούσα έρευνα το δείγμα της έρευνας (n=1018) χωρίστηκε σε δυο ίσα μέρη με τυχαίο τρόπο. Στο ένα μέρος εφαρμόστηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση ενώ στο άλλο επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Τα κριτήρια στατιστικού ελέγχου του ερωτηματολογίου, όσον αφορά στην ανάλυση των ερωτήσεων, στους δείκτες αξιοπιστίας και στα στάδια ελέγχου της παραγοντικής ανάλυσης, είναι αυτά που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 10 και αφορούν στη διερευνητική και στην επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.

13.3.3. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση

Προκειμένου να ελεγχθεί η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Επιλέχθηκε η μέθοδος των κυρίων συνιστωσών²² και η ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Η εσωτερική συνέπεια των παραγόντων που προέκυψαν

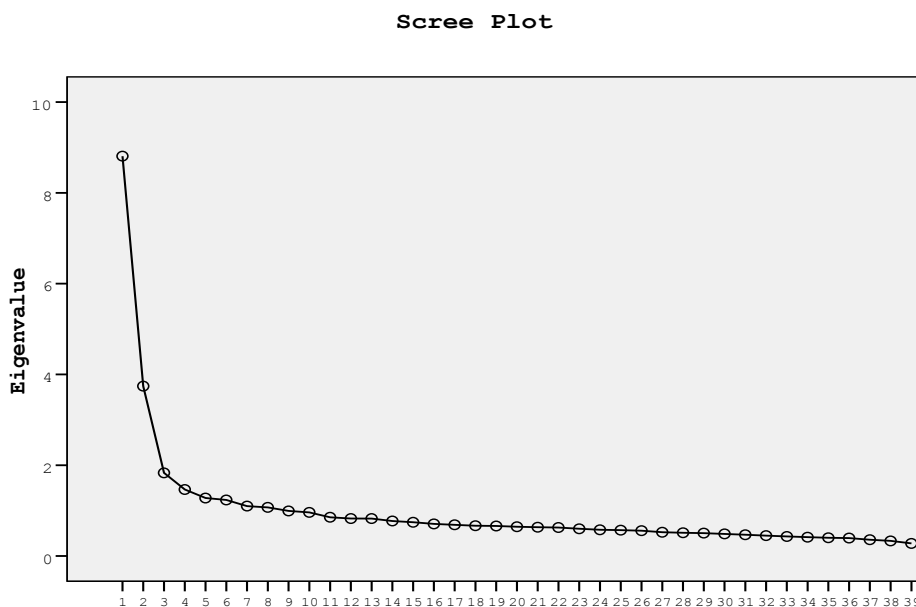
²² Σκοπός της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών είναι ο σχηματισμός ενός μικρού σχετικά αριθμού γραμμικών συνδυασμών ενός συνόλου μεταβλητών που θα διατηρεί όσο το δυνατόν περισσότερη από την πληροφορία των αρχικών μεταβλητών.

εξετάστηκε με το δείκτη α -cronbach. Για τη διεξαγωγή των αναλύσεων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 15. Το κριτήριο επάρκειας της δειγματοληψίας (K.M.O) για το δείγμα της κυρίως έρευνας (n=509), κατά τη 2^η φάση της διεξαγωγής της, ήταν 0.90 και κρίθηκε ικανοποιητικό για να ληφθούν αξιόπιστοι παράγοντες κατά την παραγοντική ανάλυση ενώ το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικά σημαντικό (10071, p=.000).

Για να διερευνηθεί η εννοιολογική δομή του ερωτηματολογίου διεξήχθη ανάλυση παραγόντων χωρίς καθορισμό του αριθμού των παραγόντων. Το κριτήριο για τη διατήρηση των ερωτήσεων-προτάσεων σε κάθε παράγοντα ήταν τιμή φόρτισης >.40.

Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης

Κατά την εφαρμογή της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης στις 39 ερωτήσεις-προτάσεις που συγκροτούν στην παρούσα φάση το Ε.Δ.Α.Μ. και από την επισκόπηση του διαγράμματος των ιδιοτιμών (scree test) (Σχήμα 6) καταδείχτηκαν εννέα παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί ερμήνευαν το 55.15% της εξηγούμενης διακύμανσης. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης παρουσιάζονται στον πίνακα 44, όπου απεικονίζονται φορτίσεις >.40.



Σχήμα 6: Διάγραμμα των ιδιοτιμών σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου κατά τη 2^η φάση της διεξαγωγής της έρευνας.

Πίνακας 44: Φορτίσεις, διακύμανση, ιδιοτιμές της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου με τη μέθοδο της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών, σε επίπεδο 39 ερωτήσεων με επιλογή 9 παραγόντων και φορτίσεις ερωτήσεων >.40 (N=509).

| | Ερωτήσεις | Παράγοντες | | | | | | | | | h ² | |
|----|---|------------|-----|-----|-----|---|---|---|---|---|----------------|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | |
| 6 | Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα μαθήματα, ώστε να έχω καλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές μου | .82 | | | | | | | | | | .74 |
| 11 | Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου. | .80 | | | | | | | | | | .73 |
| 15 | Προσπαθώ στα μαθήματα γιατί με ενδιαφέρει να έχω καλό βαθμό και να είμαι καλύτερος από τους συμμαθητές μου | .78 | | | | | | | | | | .68 |
| 18 | Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουν οι φίλοι μου. | .60 | | | | | | | | | | .53 |
| 7 | Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να "ξεμπλοκάρω" και να σκεφτώ λογικά | | .67 | | | | | | | | | .54 |
| 12 | Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο. | | .61 | | | | | | | | | .46 |
| 24 | Προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο και να σκεφτώ καλύτερα τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ. | | .54 | | | | | | | | | .48 |
| 19 | Ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω. | | .47 | | | | | | | | | .47 |
| 38 | Αν πάρω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα προσπαθώ να κάνω κάτι ώστε να ξεχάσω αυτό που έγινε για λίγο και στη συνέχεια να δω τι πρέπει να κάνω. | | .46 | | | | | | | | | .35 |
| 34 | Προσπαθώ να ηρεμήσω για να δω τι δεν πήγε καλά σε μια αποτυχία, ώστε να κάνω κάτι γι' αυτό. | | .46 | | | | | | | | | .45 |
| 28 | Είναι δυσάρεστο για εμένα να έχω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα, με περισσότερη προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω καλύτερα. | | | | | | | | | | | .46 |
| 23 | Με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό για να ικανοποιήσω τους γονείς μου. | | | .70 | | | | | | | | .62 |
| 29 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω. | | | .68 | | | | | | | | .63 |
| 37 | Ξέροντας ότι η αποτυχία σε ένα διαγώνισμα μπορεί να δυσχεράσει το δάσκαλό μου, κάνω ό,τι μπορώ για να μη μου συμβεί. | | | .67 | | | | | | | | .58 |
| 33 | Θέλω με την καλή μου επίδοση να δείξω στο δάσκαλό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω στα μαθήματα | | | .65 | | | | | | | | .58 |
| 1 | Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου χρειαστούν αργότερα στη ζωή μου | | | | .67 | | | | | | | .54 |
| 8 | Πιστεύω ότι αυτά που μαθαίνω στο σχολείο θα μου χρησιμεύσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο. | | | | .60 | | | | | | | .48 |
| 39 | Προσπαθώ σε όλα τα μαθήματα γιατί θα με βοηθήσουν αργότερα στη ζωή μου | | | | .58 | | | | | | | .50 |
| 20 | Είναι σημαντικό για εμένα προσωπικά να πάρω καλό βαθμό στα μαθήματα | | | | .48 | | | | | | | .45 |
| 25 | Διαβάζω με προσοχή τα μαθήματά μου γιατί αν τα μάθω καλά θα με ωφελήσουν μακροπρόθεσμα στη ζωή μου. | | | | .46 | | | | | | | .44 |

| | | | |
|--|---|-----|-----|
| 16 | Ακόμα και αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ, θα προσπαθήσω να μάθω από τα λάθη που έκανα. | | .45 |
| 36 | Ο χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα με κάνει να στεναχωριέμαι, αλλά θα αποφύγω να μου ξανασυμβεί αν διαβάσω περισσότερο | .66 | .58 |
| 17 | Προσπαθώ ώστε να μην πάρω χαμηλό βαθμό και νοιώσω απογοήτευση και ντροπή. | .57 | .48 |
| 4 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου μετά από ένα χαμηλό βαθμό, με κάνει να προσπαθώ. . | .53 | .50 |
| 9 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μετά από μια αποτυχία, με κινητοποιεί να διαβάσω περισσότερο. | .53 | .50 |
| 32 | Διαβάζω τα μαθήματά μου γιατί αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ μπορεί να νοιώσω άσχημα | .40 | .49 |
| 3 | Ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) αφού τελειώσω και ετοιμάσω όλα τα μαθήματα για το σχολείο | .74 | .62 |
| 21 | Φροντίζω να τελειώνω τα μαθήματά μου και μετά να ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες. | .69 | .57 |
| 14 | Πρώτα διαβάζω τα μαθήματα για το σχολείο και μετά παίζω με τους φίλους μου | .64 | .58 |
| 2 | Βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολα | .72 | .62 |
| 13 | Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενο ακόμα και των δύσκολων μαθημάτων | .67 | .57 |
| 30 | Προσπαθώ πολύ ακόμα και στα δύσκολα μαθήματα κάνοντας επαναλήψεις καθημερινά | .62 | .51 |
| 35 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα διαβάζοντας περισσότερο και οργανώνοντας σωστά το χρόνο μου. | | .46 |
| 5 | Όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν. | .83 | .72 |
| 26 | Ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν όταν έχω απορίες σε ένα μάθημα | .81 | .70 |
| 31 | Προτιμώ να ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματα από τους μεγάλους (ενήλικες). | .75 | .61 |
| 22 | Η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ περισσότερο | .68 | .60 |
| 10 | Ο χαμηλός βαθμός δεν με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ, ώστε να γίνω καλύτερος/η. | .68 | .56 |
| 27 | Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε την επόμενη φορά να γράψω καλύτερα | .55 | .52 |
| KMO=.90 | | | |
| Bartlett Test of Sphericity= 10.071.27 | | | |

Στη συνέχεια ελέγχθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας των εννέα παραγόντων που προέκυψαν (Πίνακας 45). Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον πρώτο, δεύτερο, τρίτο, τέταρτο και όγδοο παράγοντα, αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας για τον πέμπτο, έκτο και έβδομο παράγοντα και ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής συνέπειας για τον ένατο παράγοντα. Ο

δείκτης εσωτερικής συνέπειας της συνολικής κλίμακας ήταν υψηλός ($\alpha=.90$). Σε αντιστοιχία με τις τιμές του δείκτη α -cronbach βρισκόταν και οι τιμές του δείκτη split half.

Η διερεύνηση της εσωτερικής συνέπειας του Ε.Δ.Α.Μ. ολοκληρώθηκε με τον έλεγχο της πιθανής βελτίωσης του δείκτη α -cronbach σε περίπτωση παράλειψης κάποιων ερωτήσεων. Δεν διαπιστώθηκε βελτίωση του δείκτη α -cronbach σε περίπτωση διαγραφής κάποιων ερωτήσεων. Εξετάστηκε επίσης η συσχέτιση της κάθε ερώτησης με τη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου. Από την ανάλυση βρέθηκε ότι όλες οι ερωτήσεις έχουν ικανοποιητική συσχέτιση ($r>.30$), οπότε δεν προτείνεται η παράλειψη κάποιας ερώτησης.

Πίνακας 45: Δείκτες εσωτερικής συνέπειας, ποσοστά διακύμανσης, ιδιοτιμές, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εννέα παραγόντων του Ε.Δ.Α.Μ.

| Παράγοντες | Αριθμός ερωτήσεων | M.O [TA} | % της διακύμανσης | Ιδιοτιμές | α -cronbach | split-half |
|----------------|-------------------|------------|-------------------|-----------|--------------------|------------|
| 1ος παράγοντας | 4 | 2.91 [.71] | 7.49 | 2.9 | .83 | .81 |
| 2ος παράγοντας | 6 | 3.26 [.40] | 6.94 | 2.7 | .75 | .71 |
| 3ος παράγοντας | 4 | 3.10 [.62] | 6.72 | 2.6 | .77 | .73 |
| 4ος παράγοντας | 5 | 3.53 [.39] | 6.64 | 2.5 | .73 | .74 |
| 5ος παράγοντας | 5 | 3.13 [.51] | 5.81 | 2.2 | .69 | .72 |
| 6ος παράγοντας | 3 | 3.50 [.49] | 5.71 | 2.2 | .66 | .60 |
| 7ος παράγοντας | 3 | 3.12 [.56] | 5.65 | 2.2 | .66 | .54 |
| 8ος παράγοντας | 3 | 3.00 [.65] | 5.41 | 2.1 | .76 | .65 |
| 9ος παράγοντας | 3 | 3.39 [.52] | 4.78 | 1.8 | .63 | .59 |

Συμπερασματικά, η διερευνητική παραγοντική ανάλυση ανέδειξε την ύπαρξη εννέα παραγόντων. Η λύση των εννέα παραγόντων ικανοποιεί μια σειρά κριτηρίων. Πρώτον, το διάγραμμα των ιδιοτιμών (scree plot) παρουσιάζει μικρή κάμψη μετά τον ένατο παράγοντα. Δεύτερον, καθένας από τους εννέα παράγοντες ερμηνεύει υψηλό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης (από 4.78% έως 7.49%). Τρίτον, κάθε παράγοντας παρουσίασε υψηλή εσωτερική συνέπεια με τιμές δείκτη α -cronbach από .63 έως .83. Τέταρτον, η λύση αυτή εμφανίζει αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων (βλέπε παράρτημα Η) και δεν εμφάνισε καμιά δευτερογενή φόρτιση. Πέμπτον, πρόκειται για ασφαλώς συγκροτημένους παράγοντες καθώς περιλαμβάνουν από τρεις έως έξι ερωτήσεις. Μελέτες αναφέρουν ότι ένας παράγοντας προσδιορίζεται με μεγαλύτερη ασφάλεια από τρεις (Bentler & Chou, 1985) ή από τέσσερις (McArdle & Aber, 1990) παρατηρήσιμες μεταβλητές. Τέλος, η λύση αυτή δίνει παράγοντες με νοηματική συνοχή. Οι φορτίσεις των

μεταβλητών από την παραγοντική ανάλυση με τους εννέα παράγοντες παρουσιάζονται στον πίνακα 44.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 44, ο πρώτος παράγοντας, με φορτίσεις από .60 έως .82, ερμήνευσε το 7.49% της συνολικής διακύμανσης. Περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις-προτάσεις που αφορούν στη δέσμευση των μαθητών/τριων όσον αφορά στην ενασχόλησή τους με τα μαθήματα, προκειμένου για ικανοποιητική επίδοση, με στόχο τη σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Ο παράγοντας αυτός διακρίνεται από την τάση των μαθητών/τριων να προσεγγίσουν την επίδοση ώστε να επιτύχουν ενίσχυση του «εγώ» (που εκφράζει την προσπάθειά τους να ξεπεράσουν τους άλλους) (π.χ. Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου). Διακρίνεται επίσης και από την τάση των μαθητών/τριων για την προστασία του «εγώ», που συνίσταται στην προσπάθεια αποφυγής αρνητικής αξιολόγησης εξαιτίας της χαμηλής επίδοσης (π.χ. Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουν οι φίλοι μου). Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «δέσμευση: σύγκριση και αποδοχή από τους συμμαθητές». Η εσωτερική συνέπεια του πρώτου παράγοντα ήταν .83.

Ο δεύτερος παράγοντας, με φορτίσεις από .46 έως .67, ερμήνευσε το 6.94% της συνολικής διακύμανσης. Περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις-προτάσεις που αφορούν στην προσπάθεια των μαθητών/τριων να «αποστασιοποιηθούν» από το πρόβλημα (ο χαμηλός βαθμός, η αποτυχία στο σχολείο), κάτι το οποίο τους δυσαρεστεί και με ηρεμία να διαπιστώσουν ότι με περισσότερη προσπάθεια μπορούν να τα καταφέρουν καλύτερα. Στον παράγοντα αυτό διακρίνεται η επίγνωση των μαθητών/τριων για την ικανότητα που έχουν προκειμένου να ελέγξουν την κατάσταση, διατηρώντας τη συναισθηματική τους ηρεμία. Το παραπάνω αποτελεί προϋπόθεση εκτίμησης της συγκεκριμένης κατάστασης και τους επιτρέπει την περαιτέρω επιλογή διαφόρων ενεργειών. Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «έλεγχος-επίγνωση: χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης». Η εσωτερική συνέπεια του δεύτερου παράγοντα ήταν .75.

Ο τρίτος παράγοντας, με φορτίσεις από .65 έως .70, ερμήνευσε το 6.72% της συνολικής διακύμανσης. Περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις-προτάσεις που αφορούν στην καταβολή από μέρους των μαθητών/τριων προσπάθειας για καλή επίδοση και υψηλό βαθμό προκειμένου για την αποδοχή τους από τους γονείς και το δάσκαλο. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «δέσμευση: αποδοχή ενηλίκων (γονείς και δάσκαλος)». Η εσωτερική συνέπεια του τρίτου παράγοντα ήταν .77.

Ο τέταρτος παράγοντας, με φορτίσεις από .46 έως .67, ερμήνευσε το 6.64% της συνολικής διακύμανσης και περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις-προτάσεις. Ο παράγοντας αυτός διακρίνεται από τη σημαντικότητα της καλής γνώσης και κατανόησης των μαθημάτων τόσο για τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου όσο και μακροπρόθεσμα στη ζωή. Φαίνεται ότι η συμπεριφορά (προσπάθεια για καλό βαθμό στα μαθήματα) γίνεται αποδεκτή καθώς οι μαθητές/τριες την αποδέχονται ως ένα βήμα για την επίτευξη ενός προσωπικά σημαντικού στόχου. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «δέσμευση: χρησιμότητα της γνώσης». Η εσωτερική συνέπεια του τέταρτου παράγοντα ήταν .73.

Ο πέμπτος παράγοντας, με φορτίσεις από .40 έως .66, ερμήνευσε το 5.81% της συνολικής διακύμανσης και αποτελείται από πέντε ερωτήσεις-προτάσεις. Στον παράγοντα αυτό διακρίνεται η επίγνωση των μαθητών/τριων που αφορά στις συνέπειες που μπορεί να έχουν από μια σχολική αποτυχία, τόσο όσον αφορά στα συναισθήματά τους (π.χ. νοιώθω άσχημα), όσο και στην αντιμετώπιση που πρόκειται να έχουν από άλλα σημαντικά γι' αυτούς πρόσωπα, όπως οι γονείς και οι δάσκαλοι, καθώς και η τάση τους να προσπαθήσουν περισσότερο για να μην έχουν αυτές τις συνέπειες. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «έλεγχος-επίγνωση: προσπάθεια προκειμένου για αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων». Η εσωτερική συνέπεια του πέμπτου παράγοντα ήταν .69.

Ο έκτος παράγοντας, με φορτίσεις από .64 έως .74, ερμήνευσε το 5.71% της συνολικής διακύμανσης. Περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις-προτάσεις που αφορούν στη σωστή οργάνωση του χρόνου από τους μαθητές/τριες για διάβασμα καθώς και στην επιλογή τους να ασχοληθούν με εξωσχολικές δραστηριότητες και παιχνίδι με τους φίλους τους αφού ολοκληρώνουν πρώτα τα μαθήματά τους. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «δέσμευση: ρύθμιση προτεραιότητας μάθησης vs ψυχαγωγίας». Η εσωτερική συνέπεια του έκτου παράγοντα ήταν .66.

Ο έβδομος παράγοντας, με φορτίσεις από .62 έως .72, ερμήνευσε το 5.65% της συνολικής διακύμανσης. Περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις-προτάσεις που δηλώνουν ότι η δυσκολία κάποιων μαθημάτων δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τους μαθητές/τριες και συνεχίζουν να ασχολούνται με αυτά, καθώς βρίσκουν ενδιαφέρον στο περιεχόμενό τους. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «πρόκληση: θετική αντιμετώπιση των δύσκολων μαθημάτων». Η εσωτερική συνέπεια του έβδομου παράγοντα ήταν .66.

Ο όγδοος παράγοντας, με φορτίσεις από .75 έως .83, ερμήνευσε το 5.41% της συνολικής διακύμανσης. Περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις-προτάσεις που αφορούν στην αναζήτηση βοήθειας

από τους μαθητές/τριες προκειμένου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες κατανόησης στα μαθήματά τους. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «δέσμευση: αναζήτηση βοήθειας που συμβάλλει στη μάθηση». Η εσωτερική συνέπεια του όγδοου παράγοντα ήταν .76.

Ο ένατος παράγοντας, με φορτίσεις από .55 έως .68, ερμήνευσε το 4.78% της συνολικής διακύμανσης. Περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις-προτάσεις που δηλώνουν ότι η αποτυχία και ο χαμηλός βαθμός αποτελούν το εφιαλτήριο για συνεχόμενη προσπάθεια και μελλοντική βελτίωση. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «πρόκληση: εποικοδομητική αντιμετώπιση της αποτυχίας». Η εσωτερική συνέπεια του ένατου παράγοντα ήταν .63.

13.4. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.

Η τελική παραγοντική δομή του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» ελέγχθηκε με τη χρήση της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Το μοντέλο που εξετάστηκε βασίστηκε στη δομή που παρουσίασε το ερωτηματολόγιο στην προηγούμενη διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Πίνακας 44), σύμφωνα με την οποία οι 36 μεταβλητές αποτελούν εκδηλώσεις εννέα παραγόντων. Το μοντέλο αξιολογήθηκε με βάση συγκεκριμένους δείκτες, οι οποίοι ορίζονται από το πρόγραμμα EQS 5.7b (Bentler, 1995).

Σύμφωνα με τις συστάσεις των Bentler και Bonnet (1980), για την αξιολόγηση της δομικής εγκυρότητας²³ το προτεινόμενο μοντέλο θα πρέπει να συγκρίνεται και με ένα ή περισσότερα άλλα μοντέλα. Στην προκειμένη περίπτωση τρία διαφορετικά μοντέλα εξετάστηκαν. Στο πρώτο, το θεωρητικό μοντέλο προέβλεπε ότι όλες οι ερωτήσεις φορτίζουν σε εννέα παράγοντες και καθορίστηκαν οι παράγοντες οι οποίοι συσχετίζονται μεταξύ τους. Στο δεύτερο, το θεωρητικό μοντέλο προέβλεπε ότι όλες οι ερωτήσεις φορτίζουν σε εννέα παράγοντες, χωρίς όμως να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων. Στο τρίτο, το θεωρητικό μοντέλο προέβλεπε ότι όλες οι ερωτήσεις φορτίζουν σε οκτώ παράγοντες (σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν κατά την πρώτη αξιολόγηση του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση), οι οποίοι συσχετίζονται μεταξύ τους. Οι δείκτες προσαρμογής των μοντέλων εμφανίζονται στον πίνακα 46 όπου φαίνεται ότι το πρώτο μοντέλο υπερισχύει σημαντικά του δεύτερου και του

²³ Η δομική εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό αντιστοιχίας θεμάτων και παραγόντων που έχουν αναγνωρισθεί από τον έλεγχο της παραγοντικής δομής ή προταθεί από το θεωρητικό υπόβαθρο του εξεταζόμενου μοντέλου, καθώς και στην αξιολόγηση της επάρκειας της παραγοντικής δομής του εξεταζόμενου μοντέλου (Bagozzi & Kimmel, 1995).

τρίτου. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση επιβεβαίωσε τη δομή των εννέα παραγόντων. Το χ^2 ($\chi^2=1496.79$, $p=.000$, $df=568$, $\chi^2/df=2.63$), ήταν στατιστικά σημαντικό, κάτι που ήταν αναμενόμενο καθώς το χ^2 επηρεάζεται σημαντικά από το μέγεθος του δείγματος (Rodafinos, Barkoukis, & Tsorbaztoudis, 2011) αλλά οι υπόλοιποι δείκτες κυμάνθηκαν σε αποδεκτά επίπεδα (NFI=.84, NNFI=.90, CFI=.90, GFI=.91, AGFI=.90, RMR=.05, SRMR=.07 και RMSEA=.05). Οι φορτίσεις και το σφάλμα μέτρησης για το πρώτο μοντέλο παρουσιάζονται στον πίνακα 47.

Πίνακας 46: Οι δείκτες προσαρμογής για τα τρία μοντέλα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης για το ερωτηματολόγιο διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση.

| Δείκτες προσαρμογής | Μοντέλο 1 | Μοντέλο 2 | Μοντέλο 3 |
|---|------------------|------------------|------------------|
| Sattora Bentler scales χ^2 /βαθμοί ελευθερίας | 1496.79/568 | 3529.56/585 | 1824.94/552 |
| p | .000 | .000 | .000 |
| NFI | .84 | .61 | .61 |
| NNFI | .90 | .62 | .66 |
| CFI | .90 | .65 | .69 |
| GFI | .91 | .74 | .76 |
| AGFI | .90 | .70 | .72 |
| RMR | .05 | .09 | .09 |
| SRMR | .07 | .18 | .17 |
| RMSEA | .05 | .07 | .07 |

Σημείωση: NFI: Normed fit index. NNFI: Non-normed fit index. CFI: Comparative fit index. GFI: Goodness of fit index. AGFI: Adjust goodness of fit index
RMR: Root mean square residual. RMSEA: Standardised root mean residual.

Πίνακας 47: Φορτίσεις και σφάλμα μέτρησης της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση.

| Θέματα | Παράγοντες | | | | | | | | | R ² | |
|---|------------|-----------|------------|------------|---|---|---|---|---|----------------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | |
| Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα μαθήματα, ώστε να έχω καλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές μου | .811[.585] | | | | | | | | | | .658 |
| Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου. | .822[.570] | | | | | | | | | | .675 |
| Προσπαθώ στα μαθήματα γιατί με ενδιαφέρει να έχω καλό βαθμό και να είμαι καλύτερος από τους συμμαθητές μου | .732[.682] | | | | | | | | | | .535 |
| Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουνε οι φίλοι μου. | .636[772] | | | | | | | | | | .404 |
| Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να "ξεμπλοκάρω" και να σκεφτώ λογικά | | .490[877] | | | | | | | | | .240 |
| Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο. | | .455[895] | | | | | | | | | .198 |
| Ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω | | .598[802] | | | | | | | | | .357 |
| Προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο και να σκεφτώ καλύτερα τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ. | | .607[795] | | | | | | | | | .368 |
| Προσπαθώ να ηρεμήσω για να δω τι δεν πήγε καλά σε μια αποτυχία, ώστε να κάνω κάτι γι' αυτό. | | .576[817] | | | | | | | | | .332 |
| Αν πάρω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα προσπαθώ να κάνω κάτι ώστε να ξεχάσω αυτό που έγινε για λίγο και στη συνέχεια να δω τι πρέπει να κάνω. | | .376[926] | | | | | | | | | .142 |
| Με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό για να ικανοποιήσω τους γονείς μου. | | | .699[715] | | | | | | | | .488 |
| Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω | | | .738[.675] | | | | | | | | .545 |
| Θέλω με την καλή μου επίδοση να δείξω στο δάσκαλό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω στα μαθήματα | | | .631[776] | | | | | | | | .398 |
| Ξέροντας ότι η αποτυχία σε ένα διαγώνισμα μπορεί να δυσαρεστήσει το δάσκαλό μου, κάνω ό,τι μπορώ για να μη μου συμβεί. | | | .633[775] | | | | | | | | .400 |
| Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου χρειαστούν αργότερα στη ζωή | | | | .599[.801] | | | | | | | .359 |

μου

| | | |
|---|------------|------|
| Πιστεύω ότι αυτά που μαθαίνω στο σχολείο θα μου χρησιμεύσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο. | .521[854] | .271 |
| Είναι σημαντικό για εμένα προσωπικά να πάρω καλό βαθμό στα μαθήματα | .525[851] | .276 |
| Διαβάζω με προσοχή τα μαθήματά μου γιατί αν τα μάθω καλά θα με ωφελήσουν μακροπρόθεσμα στη ζωή μου. | .578[.816] | .334 |
| Προσπαθώ σε όλα τα μαθήματα γιατί θα με βοηθήσουν αργότερα στη ζωή μου | .488[.873] | .238 |
| Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου μετά από ένα χαμηλό βαθμό, με κάνει να προσπαθώ | .554[833] | .307 |
| Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μετά από μια αποτυχία, με κινητοποιεί να διαβάσω περισσότερο. | .601[.800] | .361 |
| Προσπαθώ ώστε να μην πάρω χαμηλό βαθμό και νοιώσω απογοήτευση και ντροπή. | .537[.844] | .288 |
| Διαβάζω τα μαθήματά μου γιατί αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ μπορεί να νοιώσω άσχημα | .620[.785] | .384 |
| Ο χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα με κάνει να στεναχωριέμαι, αλλά θα αποφύγω να μου ξανασυμβεί αν διαβάσω περισσότερο | .429[.903] | .184 |
| Ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) αφού τελειώσω και ετοιμάσω όλα τα μαθήματα για το σχολείο | .617[787] | .380 |
| Πρώτα διαβάζω τα μαθήματα για το σχολείο και μετά παίζω με τους φίλους μου | .639[.769] | .473 |
| Φροντίζω να τελειώνω τα μαθήματά μου και μετά να ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες | .638[770] | .407 |
| Βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολα | .679[.734] | .461 |
| Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενο ακόμα και των δύσκολων μαθημάτων | .678[.726] | .473 |
| Προσπαθώ πολύ ακόμα και στα δύσκολα μαθήματα κάνοντας επαναλήψεις καθημερινά. | .539[.842] | .291 |
| Όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν | .777[.630] | .603 |
| Ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν όταν έχω απορίες | .738[.675] | .544 |

σε ένα μάθημα

Προτιμώ να ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματα από τους μεγάλους (ενήλικες).

.636[.772]

.404

Ο χαμηλός βαθμός δεν με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ, ώστε να γίνω καλύτερος/η.

.601[.799]

.362

Η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ περισσότερο

.691[.723]

.478

Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε την επόμενη φορά να γράψω καλύτερα

.526[.850]

.277

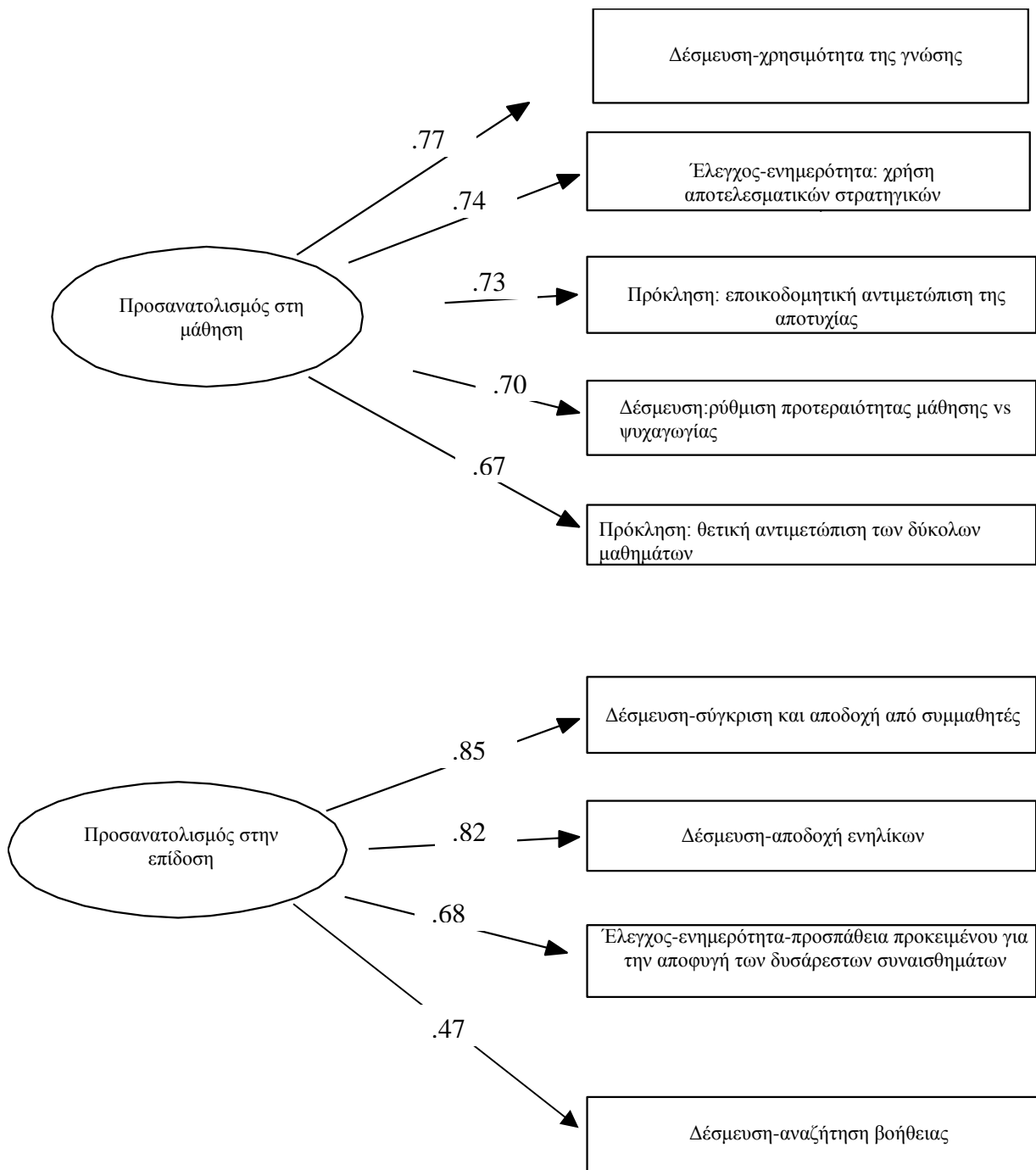
13.5. Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης 2^{ου} βαθμού

Προκειμένου να ελεγχθεί η ομαδοποίηση των εννέα παραγόντων που προέκυψαν σε επιμέρους παράγοντες που θα ενίσχυαν περαιτέρω την κατασκευή της κλίμακας, επιβεβαιώνοντας τα τρία χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας ή τις διαστάσεις των κινήτρων που διαπερνούν την έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, διενεργήθηκε 2^{ου} βαθμού παραγοντική ανάλυση στους εννέα παράγοντες που έχουν αναδειχθεί τόσο από τη διερευνητική όσο και την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.

Η δευτέρου βαθμού παραγοντική ανάλυση (second order factor analysis) διεξήχθη σε όλο το δείγμα της έρευνας (n=1018) με ελεύθερο αριθμό παραγόντων, στα εννέα παραγοντικά σκορ του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση. Επιλέχθηκε η μέθοδος της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών και η ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Η εσωτερική συνέπεια των παραγόντων που προέκυψαν εξετάστηκε με το δείκτη α -cronbach. Το κριτήριο επάρκειας δειγματοληψίας (K.M.O) (n=1018) ήταν 0.92 και κρίθηκε ικανοποιητικό για να ληφθούν αξιόπιστοι παράγοντες, ενώ το test σφαιρικότητας του Bartlett είχε στατιστικά σημαντική τιμή (2183.07, p=.000). Οι εννέα παράγοντες δημιούργησαν δυο νέους παράγοντες (υπέρ-παράγοντες-superfactors)²⁴ (Σχήμα 7). Στον πρώτο παράγοντα (α -cronbach=.79), που ονομάστηκε προσανατολισμός στη μάθηση και ερμήνευε το 32.25% της εξηγούμενης διακύμανσης, ομαδοποιούνται οι παρακάτω παράγοντες: ο τέταρτος παράγοντας που αναφέρεται στη «δέσμευση: χρησιμότητα της γνώσης», ο δεύτερος παράγοντας που αναφέρεται στον «έλεγχο-επίγνωση: χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης», ο ένατος παράγοντας που αναφέρεται στην «πρόκληση: επικοδομητική αντιμετώπιση της αποτυχίας», ο έκτος παράγοντας που αναφέρεται στη «δέσμευση: ρύθμιση προτεραιότητας μάθησης vs. ψυχαγωγίας» και ο έβδομος παράγοντας που αναφέρεται στην «πρόκληση: θετική αντιμετώπιση των δύσκολων μαθημάτων».

Στο δεύτερο παράγοντα (α -cronbach=.76), που ονομάστηκε «προσανατολισμός στην επίδοση» και ερμήνευε το 25.20% της εξηγούμενης διακύμανσης, ομαδοποιούνται οι παρακάτω παράγοντες: ο πρώτος παράγοντας που αναφέρεται στη «δέσμευση: σύγκριση και αποδοχή από συμμαθητές», ο τρίτος παράγοντας που αναφέρεται στη «δέσμευση: αποδοχή ενηλίκων (γονείς και δάσκαλος)», ο πέμπτος παράγοντας που αναφέρεται στον «έλεγχο-επίγνωση: προσπάθεια προκειμένου για αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων» και ο όγδοος παράγοντας που αναφέρεται στη «δέσμευση: αναζήτηση βοήθειας».

²⁴ Υπερ-παράγοντας (superfactor): Ένας σημαντικός ή δευτερεύων παράγοντας που αντιπροσωπεύει μια υψηλότερου επιπέδου οργάνωση χαρακτηριστικών από ό,τι οι αρχικοί παράγοντες που προκύπτουν από την παραγοντική ανάλυση (Pervin & John, 1999).



Σχήμα 7: Σχηματική αναπαράσταση και παραγοντικές φορτίσεις των παραγόντων που προέκυψαν έπειτα από τη δεύτερου βαθμού παραγοντική ανάλυση στους εννέα παράγοντες που προέκυψαν από τη διερευνητική και την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση και τη β' φάση της έρευνας.

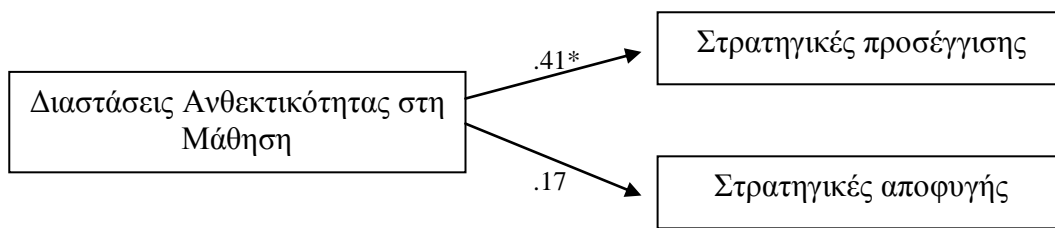
13.6. Έλεγχος συγκλίνουσας εγκυρότητας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα από τη διεθνή βιβλιογραφία (Nowack, 1989; Williams et al., 1992; Maddi et al., 2002; Maddi, 2006), η ανθεκτικότητα έχει σχέση με την αποτελεσματική αντιμετώπιση του στρες, καθώς τα άτομα που διακρίνονται από ανθεκτικές στάσεις υιοθετούν συνήθως στρατηγικές προσέγγισης (στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες που είναι προσανατολισμένες στο πρόβλημα) προκειμένου να αντιμετωπίσουν καθημερινούς στρεσογόνους παράγοντες και να τους μετασχηματίσουν προς όφελός τους. Σε συσχέτιση με την έννοια της ανθεκτικότητας, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα ωθεί τους μαθητές στη χρήση στρατηγικών «προσέγγισης ή στρατηγικών που είναι προσανατολισμένες στο πρόβλημα» προκειμένου να μετριάσουν και να μετασχηματίσουν τις στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνουν στο χώρο του σχολείου (Benishek et al., 2005).

Προκειμένου στην παρούσα έρευνα να διερευνηθεί η συγκλίνουσα εγκυρότητα²⁵ του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες με «προσέγγιση» και με «αποφυγή», έτσι όπως αυτές αξιολογούνται στην κλίμακα «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους» (Μπεζεβέγκης, 2001)²⁶ διενεργήθηκε ανάλυση συσχετίσεων. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες με προσέγγιση (Nowack, 1989; Williams et al., 1992; Maddi et al., 2002; Maddi, 2006). Βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r=.41$) μεταξύ της συνολικής τιμής των διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση και των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες που είναι εστιασμένες στο πρόβλημα (στρατηγικές προσέγγισης). Αντίθετα, μικρή και μη στατιστικά σημαντική ($r=.17$) ήταν η συσχέτιση μεταξύ της συνολικής τιμής των διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση και των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες που είναι εστιασμένες στο συναίσθημα (στρατηγικές αποφυγής) (Σχήμα 8).

²⁵ Η συγκλίνουσα εγκυρότητα ελέγχει το βαθμό συμφωνίας ενός ερωτηματολογίου με άλλα ερωτηματολόγια με τα οποία συγκλίνει από θεωρητικής άποψης (Raykod, 2012) και αποδεικνύεται με τη θετική συσχέτιση των βαθμολογιών μεταξύ των εργαλείων μέτρησης ή παραγόντων που τα αποτελούν (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

²⁶ Τα αποτελέσματα της στατιστικής αξιολόγησης της κλίμακας «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους» (Μπεζεβέγκης, 2001) βρίσκονται στο παράρτημα Θ.



*στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p < .05$).

Σχήμα 8: Συσχετίσεις μεταξύ του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» και των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες με προσέγγιση και με αποφυγή.

Προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω η συγκλίνουσα εγκυρότητα του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες στο πλαίσιο της θεωρητικής σύγκλισης των εννοιών «ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα» και «στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες», η παρούσα έρευνα διερεύνησε την υιοθέτηση διαφορετικών στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες από μαθητές/τριες με χαμηλή, μεσαία και υψηλή τιμή στο «Ερωτηματολόγιο Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» (Ε.Δ.Α.Μ.). Με βάση τον παραπάνω διαχωρισμό τους δείγματος της έρευνας σε τρεις ομάδες, η ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς έναν παράγοντα (one-way Anova) κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων των μαθητών/τριων ως προς την υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες που είχαν υψηλές τιμές στο Ε.Δ.Α.Μ. έδωσαν υψηλότερες τιμές στις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες που αναφέρονται στην επίλυση του προβλήματος και στην αναθεώρηση-ανασύνταξη (Πίνακας 48), στρατηγικές που ομαδοποιούνται στις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες με προσέγγιση.

Πίνακας 48: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις μαθητών με χαμηλή, μεσαία και υψηλή ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα στις στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων.

| Στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων γεγονότων | Ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα | | | F | p |
|--|--------------------------|------------|------------|-------|------|
| | Χαμηλή | Μεσαία | Υψηλή | | |
| | M.O. [TA] | M.O. [TA] | M.O. [TA] | | |
| 1 Οικογενειακή στήριξη | 2.89 [.84] | 2.97 [.80] | 3.04 [.80] | 1.228 | .294 |
| 2 Αποφυγή-λήθη | 2.40 [.65] | 2.42 [.68] | 2.55 [.64] | 1.459 | .234 |
| 3 Αδυναμία-παραίτηση | 1.79 [.56] | 1.86 [.47] | 1.87 [.58] | .871 | .420 |
| 4 Λύση προβλήματος | 3.03 [.58] | 3.11 [.47] | 3.31 [.89] | 5967* | .003 |
| 5 Απομόνωση | 1.85 [.64] | 1.79 [.54] | 1.98 [.67] | 2.222 | .110 |
| 6 Αναζήτηση βοήθειας | 2.35 [.68] | 2.37 [.67] | 2.50 [.79] | 1.240 | .291 |
| 7 Αναθεώρηση-ανασύνταξη | 3.17 [.63] | 3.33 [.49] | 3.53 [.45] | 3254* | .000 |

Κεφάλαιο 14 - Συζήτηση

14.1. Σύνοψη παρουσίαση της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εστιάστηκε στη διερεύνηση της έννοιας και των χαρακτηριστικών της ανθεκτικότητας σε μαθητές και μαθήτριες Ε΄ και Στ΄ δημοτικού και οδήγησε στη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου που αξιολογεί τις διαστάσεις της ανθεκτικότητας στη μάθηση. Προκειμένου για την εννοιολόγηση των συστατικών που συγκροτούν την ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα, όπως προτείνονται από τους Benishek et al. (2005), διενεργήθηκαν ημι-δομημένες διερευνητικές συνεντεύξεις με μαθητές δημοτικού σχολείου. Οι απαντήσεις των μαθητών στις συνεντεύξεις, που αφορούσαν στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν μια σχολική αποτυχία, κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν με βάση το εννοιολογικό τους περιεχόμενο και τη σχετική βιβλιογραφία. Τα ευρήματα από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων συνέβαλαν στη δημιουργία 90 ερωτήσεων-προτάσεων, οι οποίες συγκροτήθηκαν σε μορφή ερωτηματολογίου. Με τη χρήση σειράς διερευνητικών παραγοντικών αναλύσεων και αναλύσεων αξιοπιστίας προέκυψε μια αξιόπιστη δομή εννέα παραγόντων (36 ερωτήσεις). Ο κάθε ένας από τους εννέα παράγοντες είχε σαφές εννοιολογικό περιεχόμενο και ικανό αριθμό ερωτήσεων ώστε να αποτελεί μια διακριτή κατηγορία. Οι παράγοντες που προέκυψαν κατηγοριοποιήθηκαν, σύμφωνα με το εννοιολογικό τους περιεχόμενο, σε ένα από τα τρία συστατικά στοιχεία της έννοιας της «ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας» ως ακολούθως:

1. Δέσμευση:

- Σύγκριση και αποδοχή από τους συμμαθητές
- Αποδοχή ενηλίκων
- Χρησιμότητα της γνώσης
- Ρύθμιση προτεραιότητας μάθησης vs. ψυχαγωγίας
- Αναζήτηση βοήθειας που συμβάλλει στη μάθηση

2. Έλεγχος:

- Επίγνωση: Χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης
- Επίγνωση: Προσπάθεια προκειμένου για την αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων

3. Πρόκληση

- Θετική αντιμετώπιση των δύσκολων μαθημάτων
- Εποικοδομητική αξιοποίηση της αποτυχίας

Οι εννέα παράγοντες, οι οποίοι προέκυψαν από τις διαδοχικές παραγοντικές αναλύσεις «απηχούν» την πολυπλοκότητα των αντιδράσεων των μαθητών στην αποτυχία καθώς και τους διαφορετικούς

τρόπους με τους οποίους οι μαθητές προσπαθούν να διαχειριστούν την αποτυχία. Οι θετικές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων υποδηλώνουν τη συμπληρωματικότητά τους, των τρόπων δηλαδή αντιμετώπισης της εμπειρίας. Το εύρημα αυτό καθίσταται σημαντικό καθώς τα προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον λόγω μιας αποτυχίας είναι μάλλον πολύπλευρα και για την καλύτερη αντιμετώπισή τους χρησιμοποιούνται από τους μαθητές διαφορετικοί τρόποι και στρατηγικές.

Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαίωσαν την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου, όπως είχε προκύψει από τις διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις και την ύπαρξη εννέα παραγόντων. Ο έλεγχος συγκλίνουσας εγκυρότητας του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε μέσω της συσχέτισης του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» (Ε.Δ.Α.Μ.) με το ερωτηματολόγιο «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους» (Μπεζεβέγκης, 2001). Καταδείχθηκαν θετικές συσχετίσεις της συνολικής τιμής των διαστάσεων της ανθεκτικότητας στη μάθηση με προσαρμοσμένες στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες (στρατηγικές προσέγγισης), όπως η οικογενειακή στήριξη, η αναζήτηση βοήθειας, η επίλυση του προβλήματος και η αναθεώρηση-ανασύνταξη. Η εγκυρότητα εννοιολογικού περιεχομένου του Ε.Δ.Α.Μ. ενισχύθηκε περαιτέρω καθώς βρέθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις υψηλότερες τιμές στην ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα χρησιμοποιούν περισσότερο γνωστικές στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες που είναι προσανατολισμένες στην επίλυση του προβλήματος, όπως η αναζήτηση οικογενειακής στήριξης και η αναθεώρηση-ανασύνταξη (Gentry & Kobasa, 1989; Funk, 1991; Florian et al., 1995; Manning & Fusilier, 1999; Chan, 2000; Sodenstrom et al., 2000; Green, Oades & Grant, 2006; Green, Grant & Rysaardt, 2007).

Η παρούσα έρευνα επίσης ενισχύει και επιβεβαιώνει τη σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και κινήτρων μάθησης, όπως προτείνεται στη θεωρία της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας (Benishkek et al., 2005). Οι εννέα παράγοντες του Ε.Δ.Α.Μ. ομαδοποιήθηκαν με τη 2^{ου} βαθμού παραγοντική ανάλυση σε επίπεδο υποκλιμάκων σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές αφορούν α) στη διάσταση της ανθεκτικότητας με προσανατολισμό στη μάθηση (κατάκτηση της γνώσης) και β) στη διάσταση με προσανατολισμό στην επίδοση. Το εύρημα αναδεικνύει τη σχέση ανθεκτικότητας και κινήτρων ενισχύοντας το υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο της έννοιας της ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Οι δυο προαναφερθέντες παράγοντες, στόχοι μάθησης και στόχοι επίδοσης, ενεργοποιούν τους μαθητές και τους παρέχουν τη δύναμη και το κίνητρο ώστε να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά μια αποτυχία στο σχολείο.

14.2. Το «Ερωτηματολόγιο Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» vs. το Ερωτηματολόγιο της «Ακαδημαϊκής Ανθεκτικότητας» των Benishek et al., (2005).

Η δομή του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» (Ε.Δ.Α.Μ.) παρουσιάζει ομοιότητες με το ερωτηματολόγιο της «Ακαδημαϊκής Ανθεκτικότητας» των Benishek et al. (2005), που επιβεβαιώνουν το θεωρητικό πλαίσιο για την έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας που έχει τεθεί από τους Benishek et al., (2005). Συγκεκριμένα το νέο ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε είναι σε συμφωνία με τα τρία βασικά συστατικά στοιχεία της έννοιας της ανθεκτικότητας (δέσμευση, έλεγχος, πρόκληση). Επίσης, τόσο το Ε.Δ.Α.Μ, όσο και το ερωτηματολόγιο της Ακαδημαϊκής Ανθεκτικότητας (Benishek et al., 2005) αποτελούνται από παρόμοιο αριθμό ερωτήσεων (η παρούσα κλίμακα συγκροτείται από 36 ερωτήσεις και η κλίμακα των Benishek et al, 2005 συγκροτείται από 40 ερωτήσεις).

Σημαντικές διαφορές όμως υπάρχουν μεταξύ της παρούσας μελέτης (που κατέληξε στη δημιουργία του Ε.Δ.Α.Μ.) και της έρευνας των Benishek et al. (2005) (που κατέληξε στη δημιουργία του ερωτηματολογίου της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας). Οι διαφορές αυτές αφορούν τόσο στο δείγμα και στο σχεδιασμό της μελέτης όσο και στους επιμέρους παράγοντες που προέκυψαν, καταδεικνύοντας διαστάσεις της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας που δεν είχαν προηγουμένως αναφερθεί και στην τελική οργάνωση των παραγόντων υπό το πλαίσιο της θεωρίας των κινήτρων που αφορούν στους στόχους μάθησης και στους στόχους επίδοσης.

Όσον αφορά στις διαφορές που αφορούν στο δείγμα και στο σχεδιασμό της μελέτης, οι Benishek et al. (2005) εστίασαν την έρευνά τους στα χαρακτηριστικά της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας με δείγμα μαθητές γυμνασίου-λυκείου και φοιτητές. Διατύπωσαν ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν στο εννοιολογικό περιεχόμενο των τριών χαρακτηριστικών της ανθεκτικότητας, σύμφωνα με την αρχική προσέγγιση της έννοιας από την Kobasa (1979) και μεταγενέστερα από το Maddi (2002), όσον αφορά στη μάθηση και στην επίδοση. Τα αποτελέσματά τους υποστηρίζουν την παραγοντική δομή της κλίμακας που δημιούργησαν. Ωστόσο όμως έχουν διαπιστώσει σημαντικούς περιορισμούς, που αφορούν κυρίως στα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου. Για τη δημιουργία της παρούσας κλίμακας, που εστιάζεται στις διαστάσεις της ανθεκτικότητας στο περιβάλλον του σχολείου σε μαθητές μικρότερης ηλικίας (Ε΄ και Στ΄ δημοτικού), χρησιμοποιήθηκε διαφορετικός μεθοδολογικός σχεδιασμός. Ο περιορισμένος αριθμός ερευνών που αναφέρονται στην έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και η περιορισμένη θεωρητική συζήτηση για τις πιθανές επιπτώσεις της στη διαχείριση της σχολικής αποτυχίας, που βιώνεται ως ένα ισχυρό στρεσογόνο γεγονός, οδήγησαν στη διενέργεια διερευνητικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες

συνέβαλαν στην κατανόηση της εμπειρίας των μαθητών, όσον αφορά στον τρόπο διαχείρισης της αποτυχίας και στη «σχέση» τους με τη μάθηση και τη μελέτη. Οι συνεντεύξεις παρείχαν λεπτομερή πληροφόρηση για τις επιμέρους διαστάσεις που συγκροτούν την έννοια της δέσμευσης, του ελέγχου και της πρόκλησης στην περίπτωση που οι μαθητές βιώνουν την αποτυχία στο σχολείο, διευρύνοντας με αυτόν τον τρόπο την κατανόηση της έννοιας της ανθεκτικότητας. Προσέφεραν έτσι τη δυνατότητα δημιουργίας ερωτήσεων οι οποίες υποστηρίζουν την εννοιολογική εγκυρότητα της νέας κλίμακας που δημιουργήθηκε. Από τις συνεντεύξεις επίσης αναδείχθηκαν διαστάσεις των κινήτρων που διέπουν την έννοια της ανθεκτικότητας στη μάθηση και επιδρούν στους μαθητές προκειμένου να αντιμετωπίσουν την αποτυχία.

Η παρούσα έρευνα καταλήγει στη δημιουργία του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων της Ανθεκτικότητας στη Μάθηση», στον έλεγχο των ψυχομετρικών του χαρακτηριστικών, καθώς και στην επιβεβαίωση της σχέσης μεταξύ της ανθεκτικότητας στη μάθηση και των στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες με εστίαση στο πρόβλημα (στρατηγικές προσέγγισης).

14.3. Συζήτηση της πιλοτικής μελέτης.

Οι διερευνητικές συνεντεύξεις και η συνεισφορά τους στην έρευνα

Προκειμένου να διερευνηθεί η έννοια της ανθεκτικότητας και να αναζητηθούν οι επιμέρους διαστάσεις των τριών συστατικών της στοιχείων σε μαθητές και μαθήτριες της ύστερης παιδικής ηλικίας (Ε΄ και Στ΄ τάξη) διενεργήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Από τα ευρήματα των συνεντεύξεων αναδείχθηκαν διαστάσεις των τριών βασικών στοιχείων που συγκροτούν την έννοια της ανθεκτικότητας σε περιβάλλον σχολείου, τα οποία αφορούν στην προσπάθεια των μαθητών προκειμένου να αντιμετωπίσουν την αποτυχία, καθορίζοντας τις πράξεις και τις ενέργειές τους.

Από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων βρέθηκε ότι ο τρόπος που οι μαθητές αντιμετωπίζουν την αποτυχία επηρεάζει τη συμπεριφορά τους αλλά και την επιλογή τους για συγκεκριμένες ενέργειες. Οι διαστάσεις της ανθεκτικότητας στη μάθηση καταδεικνύουν ότι η συμπεριφορά των μαθητών, που κατευθύνεται προς ένα στόχο, τροποποιείται και προσαρμόζεται από τους ίδιους με τρόπο ώστε να επιτευχθεί ο τελικός στόχος και το επιθυμητό αποτέλεσμα. Μέσω της δέσμευσης οι μαθητές χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως η αναζήτηση βοήθειας, η συναισθηματική υποστήριξη καθώς και συγκεκριμένες στρατηγικές που συμβάλλουν στη μάθηση (Maddi, 2006). Μέσω του ελέγχου επιδιώκουν την τροποποίηση της έντασης του στρεσογόνου ερεθίσματος (π.χ. έλεγχος της κατάστασης μέσω δραστηριοτήτων που προσφέρουν

συναισθηματική ηρεμία μετά το γεγονός) και μέσω της πρόκλησης αξιοποιούν εποικοδομητικά την αποτυχία (Maddi, 2006).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη *δέσμευση*, τα ευρήματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων συμβάλλουν στην κατανόηση της σχέσης μεταξύ ανθεκτικότητας και κινήτρων. Αναδείχθηκαν δυο διαστάσεις σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τόσο την αποτυχία όσο και την προσπάθεια επίτευξης ενός μαθησιακού έργου στο σχολικό περιβάλλον. Οι διαστάσεις αυτές διακρίνονται από διαφορετικό προσανατολισμό στο μαθησιακό έργο: δέσμευση με προσανατολισμό την κατάκτηση της γνώσης και δέσμευση με προσανατολισμό την επίδοση.

Οι συνεντεύξεις κατέδειξαν ότι σε περίπτωση αποτυχίας κάποιοι μαθητές διακρίνονται από τη δέσμευση να συνεχίσουν την προσπάθεια προκειμένου να ξεπεράσουν την αποτυχία και να «πορευθούν» πέρα από αυτή με στόχους κατάκτησης της γνώσης. Στη βάση μιας τέτοιας διαπίστωσης αναδεικνύεται από την ανάλυση των συνεντεύξεων ότι αρκετοί μαθητές επιλέγουν συγκεκριμένες ενέργειες προκειμένου για την πραγμάτωση του στόχου τους (π.χ. αναζήτηση βοήθειας για δυσκολίες κατανόησης, αναζήτηση πληροφοριακών πηγών) που θα προωθήσουν και θα ενισχύσουν τη μάθηση. Αρκετοί μαθητές θέτουν στόχους επίδοσης και διακρίνονται από τη δέσμευση για περαιτέρω προσπάθεια προκειμένου να αντιμετωπίσουν την αποτυχία. Στόχος τους είναι να εξασφαλίσουν ευνοϊκές κρίσεις για την ικανότητά τους, να επιτύχουν αποδεκτή επίδοση και να αποφύγουν πιθανά δυσάρεστα συναισθήματα στο πλαίσιο μιας μελλοντικής αποτυχίας.

Τα ευρήματα των συνεντεύξεων σχετικά με τον *έλεγχο* κατέδειξαν την επίγνωση κάποιων μαθητών που αφορά τόσο στα αποτελέσματα των πράξεών τους (έχουν επίγνωση των αιτιών της αποτυχίας και των συνεπειών που προκύπτουν) όσο και στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίσουν την αποτυχία. Οι μαθητές επιδιώκουν να αποστασιοποιηθούν από την αποτυχία, να ελέγξουν τα συναισθήματά τους και συνειδητά να επιλέξουν δραστηριότητες που θα τους προσφέρουν συναισθηματική ηρεμία προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν την κατάσταση που έχει δημιουργηθεί. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δεν μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, νιώθουν «εγκλωβισμένοι» μέσα στην εμπειρία που έζησαν χωρίς να μπορούν να αντιδράσουν.

Από τα ευρήματα των συνεντεύξεων όσον αφορά στην *πρόκληση* αναδεικνύεται η στάση των μαθητών να αντιμετωπίσουν την αποτυχία ως ευκαιρία για μελλοντική βελτίωση (Maddi, et al., 2002; Maddi, 2006). Αρκετοί μαθητές ανέφεραν ότι βίωσαν την αποτυχία ως ευκαιρία για κινητοποίηση για μάθηση. Μια τέτοια στάση ανέφεραν ότι τους ωθεί σε περαιτέρω εμπλοκή και ενασχόληση με τη μαθησιακή διαδικασία, παρά τις όποιες αποτυχίες ή απογοητεύσεις.

Συμπερασματικά, από τις συνεντεύξεις αναδεικνύονται επιμέρους διαστάσεις της δέσμευσης, του ελέγχου και της πρόκλησης που συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση της αποτυχίας στο σχολείο. Σύμφωνα με τις διαστάσεις αυτές οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιμετωπίζουν την αποτυχία στο σχολικό περιβάλλον έχοντας επίγνωση των παραγόντων που συντελούν στην επίτευξη ενός στόχου. Κάποιοι από τους μαθητές γνωρίζουν ποιες είναι οι κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες για τα διάφορα είδη προβλημάτων, πώς οργανώνονται, πόση προσπάθεια απαιτείται, που και πώς μπορούν να βρουν πληροφορίες που απαιτούνται για την ορθή επίλυση του προβλήματος.

Στη βάση των διαστάσεων της ανθεκτικότητας στο σχολείο που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις δημιουργήθηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις για κάθε μια από αυτές, οι οποίες συγκρότησαν ένα ερωτηματολόγιο. Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι παράγοντες του ερωτηματολογίου και συζητείται η θεωρητική τους συνεισφορά στην έννοια της ανθεκτικότητας, όπως προκύπτει από τις εμπειρίες των μαθητών.

14.4. Το «Ερωτηματολόγιο Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» (Ε.Δ.Α.Μ.)

Οι εννέα παράγοντες που συγκροτούν το «Ερωτηματολόγιο Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση».

Μετά την ανάλυση των συνεντεύξεων συντάχθηκαν 90 ερωτήσεις, πέντε ερωτήσεις για κάθε μια από τις νοηματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Έπειτα από μια σειρά διερευνητικών παραγοντικών αναλύσεων προέκυψαν 36 ερωτήσεις που συγκροτούσαν εννέα παράγοντες. Από τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώθηκε η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε καθώς και η ύπαρξη εννέα παραγόντων. Η ενότητα που ακολουθεί αποτελεί συζήτηση των αποτελεσμάτων της παραγοντικής ανάλυσης, εστιασμένη στο εννοιολογικό περιεχόμενο του κάθε παράγοντα ξεχωριστά καθώς και στη συνεισφορά του στην έννοια της ανθεκτικότητας όσον αφορά στον τρόπο που οι μαθητές αντιμετωπίζουν μια αποτυχία στο σχολείο. Οι παράγοντες που προέκυψαν σχολιάζονται με βάση της ομαδοποίησή τους σε κάθε ένα από τα τρία βασικά συστατικά στοιχεία της αρχικής έννοιας της ανθεκτικότητας: δέσμευση, έλεγχος, πρόκληση.

Δέσμευση

Η δέσμευση συγκροτείται από τον 1^ο, τον 3^ο, τον 4^ο, τον 6^ο και τον 8^ο παράγοντα.

14.4.1. 1^{ος} παράγοντας: Δέσμευση –σύγκριση και αποδοχή από τους συμμαθητές.

Ο πρώτος παράγοντας²⁷ αναφέρεται στη δέσμευση των μαθητών/τριων για συνέχιση της προσπάθειας προκειμένου να αποκτήσουν βαθμολογική υπεροχή έναντι των συμμαθητών τους. Ο παράγοντας αφορά στη διάσταση της δέσμευσης, όπως διατυπώθηκε από τους Benishek et al. (2005), καθώς μια τέτοια στάση των μαθητών/τριων μπορεί να τους κάνει πιο επιμελείς και πρόθυμους ώστε να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο προκειμένου να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους. Από το εννοιολογικό περιεχόμενο των ερωτήσεων που συνθέτουν τον πρώτο παράγοντα αναδεικνύεται η διάσταση της δέσμευσης στο σχολείο που αναφέρεται στην κοινωνική σύγκριση, τη σύγκριση δηλαδή του εαυτού με τους άλλους. Η έννοια της κοινωνικής σύγκρισης στο πλαίσιο της δέσμευσης ενισχύεται από προηγούμενες έρευνες που αναφέρουν ότι στη διάρκεια των χρόνων της μέσης παιδικής ηλικίας το σχολείο γίνεται το πεδίο όπου τα παιδιά πρέπει να αποδείξουν την αξία τους μέσω της επιτυχίας και της επίδοσής τους στα μαθήματα. Η επιτυχία και η επίδοση συμβάλλει τόσο στην προσωπική προσαρμογή, όσο και στην κοινωνική αποδοχή (Elliott, Kratochwill, Littlefield, & Travers, 2008).

Το εύρημα της κοινωνικής σύγκρισης είναι σύμφωνο με έρευνες που αφορούν στη γνωστική ανάπτυξη κατά την ύστερη παιδική ηλικία και αναφέρουν ότι οι γνωστικές εξελίξεις επιτρέπουν στο παιδί να κάνει διάκριση των δυνατοτήτων του σε διάφορους τομείς (π.χ. καλύτερος σε κάποιο τομέα) αφού μπορεί να επικαλεστεί συγκριτικές πληροφορίες που αναφέρονται στην ικανότητα και στην επίδοσή του σε σχέση με την επίδοση των άλλων συμμαθητών (Blumenfeld et al., 1986; Harter, 1998). Οι συγκρίσεις των επιδόσεων με τους συμμαθητές τους γίνονται προκειμένου να αξιολογήσουν την επάρκειά τους (Ruble, Boggiano, Feldman, & Loebel, 1980; Schunk et al., 2008; Ryan, 2001). Ερωτήσεις όπως «κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα μαθήματα ώστε να έχω καλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές μου» καταδεικνύουν τη σημασία της κοινωνικής σύγκρισης με τους άλλους προκειμένου για την αξιολόγηση της αυτό-επάρκειας.

²⁷ Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις παρακάτω ερωτήσεις :

-Ερ. 1:Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα μαθήματα, ώστε να έχω καλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές μου

-Ερ. 2:Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου.

-Ερ. 3:Προσπαθώ στα μαθήματα γιατί με ενδιαφέρει να έχω καλό βαθμό και να είμαι καλύτερος από τους συμμαθητές μου.

-Ερ. 4:Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουνε οι φίλοι μου.

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της 2^{ου} βαθμού παραγοντικής ανάλυσης, η έρευνα δείχνει ότι ο παράγοντας «δέσμευση-σύγκριση και αποδοχή από τους συμμαθητές» είναι προσανατολισμένος προς την επίδοση των μαθητών/τριων. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τη Boekaerts (2002) που αναφέρει ότι η σύγκριση της ικανότητας και της επίδοσης με την επίδοση των άλλων συμμαθητών χρησιμοποιείται από τους μαθητές/τριες ως εξωτερικό κίνητρο. Η υψηλή βαθμολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί γι' αυτό το λόγο καθώς αποτελεί ένα χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι προσανατολισμένο στην επίδοση και στον ανταγωνισμό.

Διακρίνεται λοιπόν από τον παράγοντα αυτό η συμβολή της κοινωνικής αποδοχής από την ομάδα των συνομήλικων, αλλά και η σύγκριση της ικανότητας και της επίδοσης με την επίδοση των άλλων στη συνέχιση της προσπάθειας προκειμένου ο μαθητής/τρια να ανταπεξέλθει σε μια αποτυχία γιατί έτσι κερδίζει την αποδοχή των άλλων. Πρόκειται για συμπεριφορά προσανατολισμένη προς την επίδοση και τον υψηλό βαθμό.

14.4.2. 3^{ος} παράγοντας: Δέσμευση –αποδοχή ενηλίκων

Ο τρίτος παράγοντας²⁸ αναφέρεται στη δέσμευση των μαθητών/τριων για περαιτέρω προσπάθεια με στόχο την υψηλή βαθμολογική επίδοση προκειμένου για την αποδοχή τους από τους γονείς και το δάσκαλο αλλά και την ικανοποίηση των γονιών και του δασκάλου. Πρόκειται για συμπεριφορά προσανατολισμένη προς την επίδοση. Αυτό το εύρημα ενισχύεται από προηγούμενες έρευνες (Boekaerts, 2002; Wentzel, 2000; Schunk et al., 2008) που δείχνουν ότι οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές των γονιών και των δασκάλων έχουν άμεση επίδραση στους μαθητές/τριες και στη δέσμευσή τους για την ενασχόληση και ολοκλήρωση του μαθησιακού τους έργου, λειτουργώντας και αυτές ως ένα εξωτερικό κίνητρο.

Από το εννοιολογικό περιεχόμενο των ερωτήσεων που συνθέτουν τον τρίτο παράγοντα καταδεικνύεται ότι οι μαθητές/τριες διακρίνονται από τη δέσμευση για συνεχόμενη προσπάθεια θέτοντας στόχους επίδοσης (π.χ. να τα καταφέρνουν καλά στη τάξη, να παίρνουν καλούς βαθμούς) για κοινωνικούς λόγους, με στόχο την αναζήτηση της επιδοκμασίας και του επαίνου από τους γονείς και το δάσκαλο. Ο συγκεκριμένος προσανατολισμός σε στόχους καθορίζεται από τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των σημαντικών άλλων (γονείς, εκπαιδευτικοί) καθώς η αρνητική

²⁸ Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται από τις παρακάτω ερωτήσεις:

-Ερ. 1:Με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό για να ικανοποιήσω τους γονείς μου.

-Ερ. 2:Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω.

-Ερ. 3:Θέλω με την καλή μου επίδοση να δείξω στο δάσκαλό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω στα μαθήματα.

-Ερ. 4:Ξέροντας ότι η αποτυχία σε ένα διαγώνισμα μπορεί να δυσαρεστήσει το δάσκαλό μου, κάνω ό,τι μπορώ για να μη μου συμβεί.

αξιολόγηση από τα πρόσωπα αυτά αποτελεί έναν από τους στρεσογόνους παράγοντες για τα παιδιά. Η αναζήτηση του επαίνου και της επιδοκμασίας αποτελεί ένα βασικό «δομικό» στοιχείο της αυτό-αντίληψης του μαθητή/τριας (Craven, MacInerney, & Marsh, 2000) καθώς προωθεί τις αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας και συμβάλλει στη δημιουργία ενισχυτικών ικανοτήτων (Schunk, 1989; Schunk & Ertmer, 2000), που οδηγούν σε περαιτέρω δέσμευση και ενασχόληση του μαθητή.

Οι κοινωνικοί στόχοι ικανοποίησης των άλλων, όπως προαναφέρθηκαν, μπορεί να οδηγήσουν σε ακαδημαϊκούς στόχους και ταυτόχρονα οι ακαδημαϊκοί στόχοι να οδηγήσουν σε κοινωνικούς στόχους (Wentzel, 2000). Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες μπορεί να αγωνίζονται για να επιτύχουν κοινωνικούς στόχους επιδοκμασίας από τους άλλους (π.χ. από το δάσκαλο) αλλά με το πέρασμα του χρόνου αυτός ο στόχος (να είναι δηλαδή αρεστοί και να ικανοποιούν τα ακαδημαϊκά κριτήρια επίτευξης του δασκάλου) καταλήγει σε ακαδημαϊκή δέσμευση και καλύτερη επίτευξη (Wentzel, 2000; Schunk et al., 2008). Με τον ίδιο τρόπο, ο μαθητής/τρια που προσπαθεί να επιτύχει βλέπει ότι επιτυγχάνοντας σε υψηλά επίπεδα ευχαριστεί το δάσκαλό του και έτσι η επιδίωξη του ακαδημαϊκού αυτού στόχου μπορεί να τον βοηθήσει να ικανοποιήσει έναν κοινωνικό στόχο επιδοκμασίας από τους άλλους (δάσκαλο) (Wentzel, 2000; Schunk et al., 2008).

Συνοψίζοντας, ο τρίτος παράγοντας του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» καταδεικνύει ότι εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι γονείς και ο δάσκαλος, μπορεί να έχουν επίδραση στις πεποιθήσεις που ρυθμίζουν τα κίνητρα και τη δέσμευση των μαθητών/τριων για μάθηση, με σκοπό την υψηλή επίδοση.

14.4.3. 4^{ος} παράγοντας: Δέσμευση-χρησιμότητα της γνώσης

Ο τέταρτος παράγοντας²⁹ αναφέρεται στη δέσμευση των μαθητών/τριων να συνεχίσουν την προσπάθεια αναγνωρίζοντας τη χρησιμότητα της γνώσης κατά τα επόμενα χρόνια της σχολικής ζωής (γυμνάσιο και λύκειο) αλλά και τις μακροπρόθεσμες θετικές συνέπειες στην μελλοντική ενήλικη ζωή. Από το εύρημα αυτό αναδεικνύεται η προβολή της σκέψης των μαθητών/τριων στο μέλλον. Η δέσμευσή τους για ενασχόληση με το μαθησιακό έργο προκειμένου για την επίτευξη των

²⁹ Ο τέταρτος παράγοντας αποτελείται από τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Ερ. 1: Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου χρειαστούν αργότερα στη ζωή μου.
- Ερ. 2: Πιστεύω ότι αυτά που μαθαίνω στο σχολείο θα μου χρησιμεύσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο.
- Ερ. 3: Είναι σημαντικό για εμένα προσωπικά να πάρω καλό βαθμό στα μαθήματα.
- Ερ. 4: Διαβάζω με προσοχή τα μαθήματά μου γιατί αν τα μάθω καλά θα με ωφελήσουν μακροπρόθεσμα στη ζωή μου.
- Ερ. 5: Προσπαθώ σε όλα τα μαθήματα γιατί θα με βοηθήσουν αργότερα στη ζωή μου.

βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων τους αφορά στη μελλοντική τους επιτυχία με στόχο την κατάκτηση της γνώσης.

Ο τέταρτος παράγοντας του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» «εμπλουτίζει» το στοιχείο της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας που αναφέρεται στη δέσμευση. Σύμφωνα με την αρχική εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας, το άτομο που διακρίνεται από τη δέσμευση μπορεί να αναγνωρίσει τα γεγονότα που έχουν αξία για το ίδιο. Στην προκειμένη περίπτωση οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν τη σημασία της γνώσης, η οποία φαίνεται να κινητοποιεί τη συμπεριφορά τους, όσον αφορά στην προσπάθεια επίτευξης βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων. Επίσης, η προβολή της σκέψης των μαθητών/τριων στο μέλλον με στόχο την επιτυχία βασίζεται στην αξία χρησιμότητας του μαθησιακού έργου το οποίο εκτελείται. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τη σημασία της συγκεκριμένης διάστασης της δέσμευσης στο σχολικό περιβάλλον καθώς η αξία χρησιμότητας, που ορίζεται ως η χρησιμότητα του έργου για τα άτομα σε σχέση με τους μελλοντικούς τους στόχους (Wigfield & Eccles, 2000), φαίνεται να αφορά στις αντιλήψεις των μαθητών/τριων για τη σπουδαιότητα, τη χρησιμότητα και το ενδιαφέρον του μαθησιακού-σχολικού έργου. Η αξία χρησιμότητας αποτελεί την καλύτερη πρόγνωση των προθέσεων των μαθητών/τριων να συνεχίσουν να επιλέγουν διάφορα γνωστικά αντικείμενα αλλά και της δέσμευσής τους να ασχοληθούν επισταμένα με αυτά, λόγω της χρησιμότητάς τους σε σχέση με τους μελλοντικούς τους στόχους (Wigfield & Eccles, 2000).

Στον παράγοντα λοιπόν που αναφέρεται στη δέσμευση-χρησιμότητα της γνώσης με προσανατολισμό τη μάθηση, διακρίνεται η δέσμευση των μαθητών/τριων με προβολή στο μέλλον προκειμένου για την επίτευξη των στόχων τους καθώς και η πεποίθηση ότι η προσπάθεια είναι σημαντική για την επιτυχία.

14.4.4. 6^{ος} παράγοντας: Δέσμευση-ρύθμιση προτεραιότητας μάθησης vs. ψυχαγωγίας.

Ο έκτος παράγοντας³⁰ αναφέρεται στη δέσμευση των μαθητών/τριων να ασχοληθούν με εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με τους φίλους τους), αφού πρώτα ολοκληρώσουν τη μελέτη τους. Το εύρημα αυτό συμβάλλει στην εννοιολόγηση της δέσμευσης στο σχολικό περιβάλλον προσδίδοντάς της τη διάσταση της κατάλληλης οργάνωσης του χρόνου και της

³⁰ Ο έκτος παράγοντας αποτελείται από τις παρακάτω ερωτήσεις:

-Ερ. 1: Ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) αφού τελειώσω και ετοιμάσω όλα τα μαθήματα για το σχολείο.

-Ερ. 2: Πρώτα διαβάζω τα μαθήματα για το σχολείο και μετά παίζω με τους φίλους μου.

-Ερ. 3: Φροντίζω να τελειώνω τα μαθήματά μου και μετά να ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες.

προτεραιότητας της μάθησης σε σχέση με τη διασκέδαση. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με μελέτες αναπτυξιακής ψυχολογίας. Οι μαθητές/τριες της συγκεκριμένης ηλικίας μέσω αναπαραστάσεων, οι οποίες απαιτούν ενοποίηση πληροφοριών και προηγούμενη εμπειρία, είναι ικανοί να διαχειρίζονται ορθολογιστικά το χρόνο τους, να επιλέγουν τις προτεραιότητές τους που αφορούν στη μάθηση και στη μελέτη και να οδηγούνται στην υιοθέτηση συγκεκριμένων ενεργειών που συμβάλλουν στη μάθηση (Siegler, 2002). Η έμφαση στις καλές συνήθειες μελέτης, όπως η σωστή διαχείριση του χρόνου για μελέτη και η επιλογή προτεραιοτήτων που αφορούν στην ενασχόληση του μαθητή/τριας τόσο με τις υποχρεώσεις του για το σχολείο, όσο και στην ορθολογιστική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, αποτελούν χρήσιμες δεξιότητες που βοηθούν το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης (Fontana, 1996, σελ 197).

Η επιμέρους διάσταση της δέσμευσης, που αναφέρεται στην οργάνωση και στη σωστή διαχείριση του χρόνου με προσανατολισμό στη μάθηση, πιθανώς βοηθά το μαθητή/τρια να αποφασίσει πάνω σε ποια βάση θα επιλέξει τις ενέργειές του και προμελετημένα να συντονίζει την προσωπική του πορεία, όσον αφορά στη διαχείριση του χρόνου για μελέτη και στη διαχείριση του χρόνου για εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με φίλους). Μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να καταστεί σημαντική καθώς η ισορροπία ανάμεσα στις σχολικές επιδόσεις και στην ευχαρίστηση που πηγάζει από το ελεύθερο παιχνίδι με φίλους και συμμαθητές αποτελεί σημαντική δεξιότητα της μέσης παιδικής ηλικίας, καθώς επιτυχημένος θεωρείται ο μαθητής/τρια που τα καταφέρνει στο σχολείο και στα μαθήματα, αλλά όχι σε βάρος της προσωπικής του ευτυχίας.

14.4.5. 8^{ος} παράγοντας: Δέσμευση-αναζήτηση βοήθειας που συμβάλλει στη μάθηση.

Ο όγδοος παράγοντας³¹ διακρίνεται εννοιολογικά από τη στάση των μαθητών/τριων να αναζητήσουν ένα κοινωνικό πλαίσιο υποστήριξης όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή όταν δεν τα καταφέρνουν καλά στα μαθήματα στο σχολείο. Μια τέτοια διαπίστωση συμβάλλει στη θεωρητική συζήτηση της έννοιας της δέσμευσης, ως χαρακτηριστικού της ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον, καθώς αναδεικνύεται από τους μαθητές/τριες η στροφή στο κοινωνικό πλαίσιο υποστήριξης, σε εκείνα δηλαδή τα πρόσωπα που μπορούν να υποστηρίξουν την προσπάθειά τους να ξεπεράσουν μια δύσκολη κατάσταση (Berry & West, 1993; Hammand, 2004).

³¹ Ο όγδοος παράγοντας αποτελείται από τις παρακάτω ερωτήσεις:

-Ερ. 1: Όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν.

-Ερ. 2: Ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν όταν έχω απορίες σε ένα μάθημα.

-Ερ. 3: Προτιμώ να ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματα από τους μεγάλους (ενήλικες).

Η αναζήτηση βοήθειας από γονείς και εκπαιδευτικούς ενισχύεται από έρευνες που αναφέρονται στο δίκτυο των «σημαντικών άλλων» (Meeus, 1994) ή στο κοινωνικό πλαίσιο υποστήριξης (Hammand, 2004) στη μέση παιδική και στην πρώτη εφηβική ηλικία (ηλικία στην οποία κατατάσσεται το δείγμα της έρευνας). Την κεντρική θέση στο δίκτυο των «σημαντικών άλλων», των ατόμων δηλαδή των οποίων η γνώμη θεωρείται από το άτομο αξιόλογη και έγκυρη (Rosenberg, 1989; Hattie, 1992), καταλαμβάνουν πρωτίστως οι γονείς και δευτερευόντως ο δάσκαλος (Μακρή-Μπότσαρη, 2001; Feldman, 2009).

Το εύρημα αυτό, που αναφέρεται στην αναζήτηση βοήθειας, αναδεικνύει επίσης διαστάσεις κινήτρων που σχετίζονται με τη δέσμευση των μαθητών/τριων για μάθηση. Έρευνες έχουν δείξει πως η αναζήτηση βοήθειας είναι μια σημαντική στρατηγική αυτό-ρύθμισης που σχετίζεται θετικά με τα κίνητρα και την επίτευξη (Newman & Schwager, 1992; Newman, 2000). Σύμφωνα με το Siegler (2002) οι δραστηριότητες ικανότερων ανθρώπων παρέχουν έναν προσωρινό «σκελετό» που επιτρέπει στα παιδιά να σκεφτούν με πιο προωθημένους τρόπους από αυτούς που θα μπορούσαν διαφορετικά. Ο Pintrich (2000, 2004) αναφέρει ότι όταν οι γονείς και οι δάσκαλοι παρέχουν βοήθεια στους μαθητές/τριες, πιθανότατα θα τους βοηθήσουν να μάθουν. Ως συνέπεια αυτής της βοήθειας πιθανώς οι μαθητές/τριες θα παρατηρήσουν ότι κάνουν προόδους στη μάθηση, διαπίστωση που τους δίνει το κίνητρο να συνεχίσουν να βελτιώνονται και οδηγεί στην περαιτέρω δέσμευσή τους για προσπάθεια για μάθηση.

Έλεγχος

Ο έλεγχος συγκροτείται από το 2^ο και τον 5^ο παράγοντα.

14.4.6. 2^{ος} παράγοντες: Έλεγχος-επίγνωση: χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης (στόχοι μάθησης).

Το εννοιολογικό περιεχόμενο των ερωτήσεων που συνθέτουν το δεύτερο παράγοντα³² του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» αναφέρεται κυρίως σε

³² Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται από τις παρακάτω ερωτήσεις:

-Ερ. 1: Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να "ξεμπλοκάρω" και να σκεφτώ λογικά.

-Ερ. 2: Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο.

-Ερ. 3: Ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω.

-Ερ. 4: Προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο και να σκεφτώ καλύτερα τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ.

-Ερ. 5: Προσπαθώ να ηρεμήσω για να δω τι δεν πήγε καλά σε μια αποτυχία, ώστε να κάνω κάτι γι' αυτό.

προσωπικούς στόχους των μαθητών/τριων προκειμένου για τη βελτίωσή τους και την κατάκτηση της γνώσης (προσανατολισμός σε στόχους μάθησης). Οι ερωτήσεις του παράγοντα καταδεικνύουν αρχικά την πρωταρχική αποτίμηση από τους μαθητές/τριες της κατάστασης που έχει δημιουργηθεί. Φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες εκτιμούν ότι ο χαμηλός βαθμός αποτελεί ένα δυσάρεστο γεγονός και ένα πρόβλημα για τους ίδιους, το οποίο συνδέουν με συγκεκριμένους τρόπους αντιμετώπισης. Η δευτερογενής αποτίμηση της κατάστασης (της αποτυχίας) από τους μαθητές/τριες, η αναζήτηση δηλαδή της αιτίας δημιουργίας και ύπαρξης της συγκεκριμένης κατάστασης (Harris, 1989; Saarni, 2001) διακρίνεται από την επίγνωση των μαθητών/τριων, η οποία αναδεικνύεται από το δεύτερο παράγοντα του ερωτηματολογίου και αποτελεί προϋπόθεση της δευτερογενούς αποτίμησης διαφόρων καταστάσεων και γεγονότων (Lambie, 2007). Μια τέτοια διαπίστωση συμβάλλει στη θεωρητική συζήτηση της έννοιας του ελέγχου ως συστατικού στοιχείου της ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Prinz (2005), η επίγνωση επιτρέπει στους μαθητές/τριες να γνωρίζουν επακριβώς αυτό που τους συμβαίνει και είναι πάρα πολύ χρήσιμη για την επιλογή κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης διαφόρων καταστάσεων

Από το εννοιολογικό περιεχόμενο των ερωτήσεων του δεύτερου παράγοντα του ερωτηματολογίου αναδεικνύεται ότι οι μαθητές/τριες έχουν επίγνωση για την κατάσταση που έχει συμβεί, καθώς πληρείται το βασικό συμπεριφορικό κριτήριο της έννοιας της επίγνωσης (awareness) που είναι η αναφορά και η περιγραφή του γεγονότος για το οποίο οι μαθητές/τριες είναι ενήμεροι (Lambie, 2007). Η αναφορά και η περιγραφή του γεγονότος αναδεικνύεται από ερωτήσεις του δεύτερου παράγοντα όπως «ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι το δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω», ή «σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο». Διακρίνεται επίσης η διάσταση της επίγνωσης που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες βιώνουν τη συγκεκριμένη εμπειρία (μη ικανοποιητική απόδοση-χαμηλός βαθμός) και που εστιάζεται στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες δεν είναι «απορροφημένοι» (immersed) από την εμπειρία, αλλά υπάρχει μια αίσθηση «παρατήρησης» του γεγονότος ή της κατάστασης (Lambie, 2007). Οι ερωτήσεις του δεύτερου παράγοντα «όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να ξεμπλοκάρω και να σκεφτώ λογικά» ή «προσπαθώ να ηρεμήσω για να δω τι δεν πήγε καλά σε μια αποτυχία, ώστε να κάνω κάτι γι' αυτό» διακρίνονται από τη συγκεκριμένη διάσταση της επίγνωσης.

Τα παραπάνω ευρήματα, που αφορούν στην επίγνωση, καθίσταται σημαντικά σε περιβάλλον επίτευξης όπως το σχολείο, καθώς η επίγνωση προάγει την ορθολογιστική και λογική σκέψη

-Ερ. 6: Αν πάρω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα προσπαθώ να κάνω κάτι ώστε να ξεχάσω αυτό που έγινε για λίγο και στη συνέχεια να δω τι πρέπει να κάνω.

(Lambie, 2007) και βοηθά τους μαθητές/τριες να αποφασίσουν «σε ποια βάση θα επιλέξουν τις ενέργειές τους» και να απαντήσουν στην ερώτηση «τι πρέπει να κάνω» (Lambie & Marcel, 2002). Μια τέτοια διαπίστωση αναδεικνύει τη σημαντικότητα της συγκεκριμένης διάστασης του ελέγχου, που αναφέρεται στην επίγνωση: χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης με προσανατολισμό την κατάκτηση της γνώσης, η οποία συνεισφέρει στον έλεγχο από τους μαθητές/τριες μιας αποτυχίας καθώς τους βοηθά να καθορίσουν τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους.

14.4.7. 5^{ος} παράγοντας: Έλεγχος-επίγνωση για τα αρνητικά συναισθήματα: προσπάθεια για την αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων.

Οι ερωτήσεις που συγκρότησαν τον πέμπτο παράγοντα³³ του ερωτηματολογίου αφορούν στις συνέπειες που μπορεί να έχουν οι μαθητές/τριες μετά από μια σχολική αποτυχία. Οι συνέπειες αυτές αφορούν είτε στην αντιμετώπιση που θα έχουν από άλλα σημαντικά γι' αυτούς πρόσωπα, όπως οι γονείς και οι δάσκαλοι, είτε στα αρνητικά συναισθήματα που νιώθουν μετά τη σχολική αποτυχία (π.χ. απογοήτευση, ντροπή). Το αρνητικό συναίσθημα που συνδέεται με την αποτυχία κινητοποιεί τους μαθητές/τριες ώστε να εντείνουν τις προσπάθειές τους και να ασχοληθούν επισταμένα με τα μαθήματά τους. Το συναίσθημα λειτουργεί ως κίνητρο που προσανατολίζει τους μαθητές/τριες προς τη βελτίωση της επίδοσής τους επηρεάζοντας την κατεύθυνση αλλά και την ένταση της συμπεριφοράς τους.

Από το περιεχόμενο των ερωτήσεων του πέμπτου παράγοντα αναδεικνύεται η διάσταση του ελέγχου που αναφέρεται στην επίγνωση (awareness) και στην προσπάθεια των μαθητών/τριων για επίδοση προκειμένου για την αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων και των συνεπειών που συνδέονται με την αποτυχία. Οι μαθητές/τριες κατευθύνονται σε συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς σύμφωνα με τα συναισθήματα που βιώνουν και τις συνέπειες που θεωρούν ότι θα έχουν λόγω της αποτυχίας. Ερμηνεύουν και μετασχηματίζουν με το δικό τους τρόπο, ανάλογα με τα προηγούμενα βιώματά τους, τις σκέψεις τους και τις τελικές τους ενέργειες, οι οποίες είναι προσανατολισμένες στην επίδοση προκειμένου να αντιμετωπίσουν ευκολότερα το πρόβλημα

³³ Ο πέμπτος παράγοντας αποτελείται από τις παρακάτω ερωτήσεις:

-Ερ. 1: Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου μετά από ένα χαμηλό βαθμό, με κάνει να προσπαθώ.

-Ερ. 2: Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μετά από μια αποτυχία, με κινητοποιεί να διαβάσω περισσότερο.

-Ερ. 3: Προσπαθώ ώστε να μην πάρω χαμηλό βαθμό και νοιώσω απογοήτευση και ντροπή.

-Ερ. 4: Διαβάζω τα μαθήματά μου γιατί αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ μπορεί να νοιώσω άσχημα.

-Ερ. 5: Ο χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα με κάνει να στεναχωριέμαι, αλλά θα αποφύγω να μου ξανασυμβεί αν διαβάσω περισσότερο.

(σχολική αποτυχία) και τις συνέπειές του. Έχοντας επίγνωση των αρνητικών συναισθημάτων που έπονται μιας αποτυχίας ή του τρόπου με τον οποίο θα τους αντιμετωπίσουν ο δάσκαλος ή οι γονείς τους μετά από μια αποτυχία, επιλέγουν τη συνέχιση της προσπάθειας και περισσότερη μελέτη. Η περιγραφή με ακρίβεια του συναισθήματος (π.χ. ντροπή), οι πιθανές επιπτώσεις (π.χ. ανησυχία για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου ή ο δάσκαλος) και τα συμπεράσματα που προκύπτουν (π.χ. πρέπει να κινητοποιηθώ περισσότερο, πρέπει να διαβάσω περισσότερο), επαυξάνουν την πιθανότητα να βρεθεί μια πιο προσαρμοσμένη και αποτελεσματική λύση σε μια κατάσταση ή ένα γεγονός (Rieffe, Meerum-Terwogt, Petrides, Cowan, Miers, & Talland, 2007). Υπό το πρίσμα της παραπάνω θεώρησης, ο πέμπτος παράγοντας που αναφέρεται στον έλεγχο-επίγνωση: προσπάθεια προκειμένου για την αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων, ως μια διάσταση του ελέγχου με προσανατολισμό τη μάθηση και μια μορφή συμπεριφοράς, πιθανώς βοηθά τους μαθητές/τριες προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά μια αποτυχία στο σχολικό περιβάλλον.

Πρόκληση

Η πρόκληση συγκροτείται από τον 7^ο και τον 9^ο παράγοντα.

14.4.8. 7^{ος} παράγοντας: Πρόκληση-θετική αντιμετώπιση των δύσκολων μαθημάτων.

Ο έβδομος παράγοντας³⁴ του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» αναφέρεται εννοιολογικά στη στάση των μαθητών/τριων να βιώνουν τις δυσκολίες με τα μαθήματά τους στο σχολείο ως ευκαιρία για κινητοποίηση προκειμένου για την επίτευξη των στόχων τους. Το συγκεκριμένο εύρημα ενισχύει τη θεωρία της ανθεκτικότητας όσον αφορά στο συστατικό της πρόκλησης. Καταδεικνύεται η θετική στάση των μαθητών/τριων απέναντι στα δύσκολα μαθήματα και επιβεβαιώνεται σε περιβάλλον σχολείου η αρχική προσέγγιση της Kobasa και η μεταγενέστερη θεωρητική συζήτηση για την έννοια της πρόκλησης (Maddi, 2006), που αφορά στην αντίληψη των ατόμων για τις στρεσογόνες καταστάσεις ως ερεθίσματα που τους κινητοποιούν και ως ευκαιρία για να μάθουν περισσότερα. Στην παρούσα περίπτωση τα ευρήματα από τον έβδομο παράγοντα αναδεικνύουν ότι η δυσκολία του μαθησιακού έργου, που σύμφωνα με αναφορές αποτελεί έναν από τους πολλούς στρεσογόνους παράγοντες που βιώνουν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον

³⁴ Ο έβδομος παράγοντας αποτελείται από τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Ερ. 1: Βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολα.
- Ερ. 2: Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενο ακόμα και των δύσκολων μαθημάτων.
- Ερ. 3: Προσπαθώ πολύ σε όλα τα μαθήματα κάνοντας επαναλήψεις καθημερινά.

(Compas et al., 2001), αντιμετωπίζεται από τους μαθητές/τριες ως ευκαιρία για να μάθουν περισσότερα.

Το εύρημα αυτό, σε συνδυασμό με την κατηγοριοποίηση του έβδομου παράγοντα μετά τη δευτέρου βαθμού παραγοντική ανάλυση σε στόχους μάθησης, είναι σύμφωνο με πρόσφατες μελέτες στη θεματική των κινήτρων μάθησης που δείχνουν ότι τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριων για μάθηση και η ολοκλήρωση με επιτυχία των μαθησιακών έργων εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, συνθήκες ή καταστάσεις (π.χ. χαρακτηριστικά του στόχου, ανατροφοδότηση από το δάσκαλο), καθώς και από τη δυσκολία του έργου (Pintrich, 2000). Το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων για τα δύσκολα μαθήματα (η υποκειμενική τους δηλαδή αντίληψη για το βαθμό δυσκολίας των μαθημάτων), που σύμφωνα με την παρούσα έρευνα φαίνεται να εμπεριέχεται στην ευρύτερη έννοια της πρόκλησης στο σχολικό περιβάλλον, είναι σύμφωνο με έρευνες που αφορούν στη δυσκολία του μαθησιακού έργου και στο ενδιαφέρον γι' αυτό, καθώς όσο αυξάνει η δυσκολία του έργου τόσο αυξάνει και η θελκτικότητά του. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται από έρευνες που καταδεικνύουν ότι υπάρχει αντισταθμιστική σχέση ανάμεσα στην προσπάθεια και τη δυσκολία καθώς όσο αυξάνει η δυσκολία, τόσο αυξάνει και η προσπάθεια (Ευκλείδη, 1998; Broussard, 2002; Deci, Benmore, & Landy, 2006).

Τα ευρήματα της έρευνας από τον έβδομο παράγοντα που αφορούν στη θετική αντιμετώπιση των δύσκολων μαθημάτων πιθανώς σχετίζονται και με την αξία χρησιμότητας του μαθησιακού έργου. Μελέτες αναφέρουν το κίνητρο για κατάκτηση της γνώσης και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων για δύσκολα μαθήματα λόγω της σημαντικότητας της αξίας³⁵ που αποδίδουν σε διάφορα μαθησιακά έργα (Wigfield & Eccles, 2000). Η αξία που αποδίδουν οι μαθητές/τριες σε διάφορα μαθησιακά έργα επηρεάζει τη επιλογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, την ένταση και την ποιότητα της προσπάθειας που τα παιδιά καταβάλλουν, επιδρώντας με αυτόν τον τρόπο σημαντικά στις ακαδημαϊκές τους επιλογές (Jacobs, Finken, Griffin, & Wright, 1998; Wigfield & Eccles, 2000). Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, ο έβδομος παράγοντας συμβάλλει στην εννοιολόγηση της έννοιας της πρόκλησης όσον αφορά στην αξία που αποδίδουν οι μαθητές/τριες στα διάφορα μαθησιακά έργα, η οποία διαμορφώνει τόσο τα κίνητρά τους για μάθηση, όσο και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες στο σχολείο, αντιμετωπίζοντας τα δύσκολα μαθήματα ως πρόκληση (π.χ. βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου ακόμα και αν είναι δύσκολα).

³⁵ Οι αξίες αναφέρονται στις πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με τους λόγους για τους οποίους θα μπορούσαν να εμπλακούν σε ένα μαθησιακό έργο.

14.4.9. 9^{ος} παράγοντας: Πρόκληση- εποικοδομητική αξιοποίηση της αποτυχίας

Ο ένατος³⁶ και τελευταίος παράγοντας εννοιολογικά διακρίνεται από τη στάση των μαθητών/τριων να επιμείνουν στην προσπάθεια παρά τη δυσκολία και τις αρνητικές εμπειρίες (π.χ. χαμηλός βαθμός, αποτυχία στο διαγώνισμα). Το εύρημα αυτό αναδεικνύει διαστάσεις κινήτρων και ενισχύει τη θεωρία της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας όσον αφορά στο συστατικό της πρόκλησης, καθώς η επιμονή και η προσπάθεια που αφιερώνεται σε ένα έργο αποτελεί δείκτη κινήτρων (Pintrich, 2003; Pintrich, 2004). Στην περίπτωση του ένατου παράγοντα τα κίνητρα των μαθητών φαίνεται να έχουν προσανατολισμό και κατεύθυνση προς την κατάκτηση της γνώσης. Από τις ερωτήσεις που συγκροτούν αυτόν τον παράγοντα διακρίνεται ότι οι μαθητές/τριες δεν απογοητεύονται από την αποτυχία αλλά προσπαθούν να την αξιοποιήσουν εποικοδομητικά, καθώς διαφαίνεται ότι οι μαθητές έχουν το κίνητρο να μάθουν και επιμένουν στο έργο, ιδιαίτερα όταν συναντούν δυσκολίες και απογοητεύσεις. Παράλληλα φαίνεται να διακρίνονται από θετικές πεποιθήσεις και προσδοκίες (π.χ. Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε την επόμενη φορά να γράψω καλύτερα).

Η αξιοποίηση της αποτυχίας με συνέχιση της προσπάθειας και της μελέτης, σε συνδυασμό με τις θετικές πεποιθήσεις και σκέψεις είναι σε συνέπεια με σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις των κινήτρων. Η επιμονή στο έργο παρόλες τις δυσκολίες και τις απογοητεύσεις (Boekaerts, 2002) και οι θετικές προσδοκίες και σκέψεις, οι οποίες περιέχουν το στοιχείο της πρόκλησης, συμβάλλουν στο να προχωρήσει περαιτέρω η μαθησιακή διαδικασία (Boekaerts, 1999) (βλ. ερώτηση: ο χαμηλός βαθμός δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ ώστε να γίνω καλύτερος), γίνονται μέρος της θεωρίας του μαθητή για τον εαυτό του (αυτό-εκτίμηση) (Boekaerts, 2002) και ενεργοποιούνται διαρκώς κατευθύνοντας την προσοχή του στην προσπάθεια και τη μελέτη (Wigfield & Eccles, 2000; Boekaerts, 2002).

Σύμφωνα με τους Block και Krewen (1996), υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στις θετικές πεποιθήσεις και σκέψεις (π.χ. η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει) και στην ενεργητική αντιμετώπιση από το μαθητή/τρια (...με κάνει να προσπαθώ περισσότερο). Ενίοτε οι θετικές πεποιθήσεις και σκέψεις είναι απότοκα της χρήσης επιτυχημένων στρατηγικών αντιμετώπισης. Άλλοτε πάλι τα ανθεκτικά άτομα φροντίζουν να έχουν θετικές πεποιθήσεις και σκέψεις ώστε να

³⁶ Ο ένατος παράγοντας αποτελείται από τις παρακάτω ερωτήσεις:

-Ερ. 1: Ο χαμηλός βαθμός δεν με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ, ώστε να γίνω καλύτερος/η.

-Ερ. 2: Η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ περισσότερο.

-Ερ. 3: Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε την επόμενη φορά να γράψω καλύτερα.

βοηθηθούν κάθε φορά στην επιλογή και χρήση των πιο προσαρμοστικών στρατηγικών αντιμετώπισης των δυσχερειών.

Παρόλο που σύγχρονες έρευνες αναφέρουν ότι οι μαθητές/τριες δεν κινητοποιούνται για μάθηση με την προοπτική της αποτυχίας (Boekaerts, 2002; Pintrich, 2004; Guay et al., 2010), το εννοιολογικό περιεχόμενο των ερωτήσεων που συνθέτουν τον ένατο παράγοντα δείχνει ότι οι μαθητές/τριες που διακρίνονται από τη συγκεκριμένη διάσταση της πρόκλησης δεν απογοητεύονται από την αποτυχία και το χαμηλό βαθμό. Αντίθετα, η αποτυχία αποτελεί γι' αυτούς ένα ερέθισμα και ένα εφιαλτήριο ώστε να προσπαθήσουν περισσότερο για να γίνουν καλύτεροι.

Αναδεικνύεται επίσης από τις ερωτήσεις που συνθέτουν τον ένατο παράγοντα ότι οι μαθητές/τριες αποδίδουν την αποτυχία των προσπαθειών τους σε παράγοντες που οι ίδιοι μπορούν να επηρεάσουν με τη συμπεριφορά τους ή παράγοντες που οι ίδιοι μπορούν να ελέγξουν ή να τροποποιήσουν (π.χ. ποιότητα και ένταση της προσπάθειας). Υπό το πρίσμα αυτό δεν απογοητεύονται από την αποτυχία και τη βιώνουν ως πρόκληση. Το εύρημα αυτό ενισχύεται από τη θεωρία της Dweck (2000). Εξελικτικά, σύμφωνα με την Dweck (2000), σε αυτήν την ηλικία οι μαθητές/τριες βρίσκονται σε φάση μετάβασης όσον αφορά στις απόψεις τους για τη σταθερή και την επαυξητική θεωρία για τη νοημοσύνη και την ικανότητα (βλέπε κεφάλαιο 3). Έχουν ακόμη την πεποίθηση ότι η μάθηση, η νοημοσύνη και η ικανότητα δεν είναι σταθερές και θεωρούν ότι μπορούν να μάθουν, να αυξήσουν τη γνώση και την ικανότητά τους και να βελτιωθούν σε διάφορα μαθησιακά έργα (μια επαυξητική πεποίθηση για τη μάθηση και τη νοημοσύνη). Φαίνεται επίσης να θεωρούν ότι η αποτυχία δεν αντικατοπτρίζει τη γνωστική ανεπάρκειά τους (δε νιώθουν δηλαδή αποτυχημένοι ή ανεπαρκείς), αλλά αποτελεί μέρος της διαδικασίας της μάθησης, η οποία όμως λειτουργεί ως κίνητρο (πρόκληση) για να χρησιμοποιήσουν εκ νέου στρατηγικές και προσπάθεια προκειμένου να επιτύχουν το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Συνοψίζοντας, οι εννέα παράγοντες που συγκροτούν το «Ερωτηματολόγιο Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» καταδεικνύουν τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες προσπαθούν να διαχειριστούν την αποτυχία. Η οργάνωση και το εννοιολογικό περιεχόμενο των παραγόντων προσφέρει μια πιο αναλυτική και εμπλουτισμένη εννοιολόγηση των τριών συστατικών στοιχείων που συγκροτούν την έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, σε σχέση με την αρχική προσέγγιση των Benishke et al., (2005). Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν και ενισχύουν τη σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και κινήτρων μάθησης καθώς διακρίνεται ο εννοιολογικός προσανατολισμός του κάθε παράγοντα είτε προς την κατάκτηση της γνώσης, είτε προς την επίδοση. Η θεωρία της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και συγκεκριμένα το συστατικό της στοιχείο

που αφορά στον «έλεγχο», εμπλουτίζεται με την έννοια της επίγνωσης (awareness) των μαθητών/τριών τόσο για τους λόγους για τους οποίους βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όσο και για την αποτελεσματική χρήση στρατηγικών προκειμένου να αντιμετωπίσουν την αποτυχία στο σχολικό περιβάλλον. Διαφαίνεται τέλος ότι η αποτυχία λειτουργεί ως κίνητρο και ως ευκαιρία για κινητοποίηση προκειμένου για την επίτευξη των στόχων των μαθητών/τριών.

14.5. Διαστάσεις Ανθεκτικότητας στη Μάθηση και Κίνητρα

Προκειμένου να ελεγχθεί περαιτέρω η σχέση μεταξύ των παραγόντων του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» και κινήτρων διενεργήθηκε δεύτερου βαθμού παραγοντική ανάλυση στους εννέα παράγοντες που προέκυψαν και αφορούσαν στις διαστάσεις της ανθεκτικότητας στη μάθηση. Από τα αποτελέσματα επιβεβαιώνεται η υπόθεση των Cole et al., (2004) και των Benishek et al., (2001, 2005) για τη σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και κινήτρων. Σύμφωνα με τη δευτέρου βαθμού παραγοντική ανάλυση οι εννέα αρχικοί παράγοντες, που αντιστοιχούν στις διαστάσεις της ανθεκτικότητας στη μάθηση, ομαδοποιήθηκαν σε δυο μεγάλες κατηγορίες:

α) στον υπερ-παράγοντα που είναι προσανατολισμένος στη μάθηση και περιλαμβάνει τους παρακάτω παράγοντες: «Δέσμευση: χρησιμότητα της γνώσης», «Έλεγχος-επίγνωση: χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών», «Πρόκληση: εποικοδομητική αξιοποίηση της αποτυχίας», «Δέσμευση: ρύθμιση προτεραιότητας μάθησης vs ψυχαγωγίας», «Πρόκληση: θετική αντιμετώπιση των δύσκολων μαθημάτων» και

β) στον υπερ-παράγοντα που είναι προσανατολισμένος στην επίδοση και περιλαμβάνει τους παρακάτω παράγοντες: «Δέσμευση: σύγκριση και αποδοχή από τους συμμαθητές», «Δέσμευση: αποδοχή ενήλικων», «Έλεγχος-επίγνωση: προσπάθεια προκειμένου για την αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων», «Δέσμευση: αναζήτηση βοήθειας».

Η συγκρότηση των παραγόντων, που αφορούν στην ανθεκτικότητα στη μάθηση, σε στόχους κατάκτησης της γνώσης και στόχους επίδοσης είναι σύμφωνη με τη σύγχρονη βιβλιογραφία που αναφέρει ότι οι δυο προσανατολισμοί σε στόχους, οι οποίοι προωθούν διαφορετικούς τύπους κινήτρων, επιφέρουν διαφορετικές συμπεριφορικές συνέπειες (Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 2000; Pintrich, 2003). Συγκεκριμένα, ο πρώτος υπερ-παράγοντας που προέκυψε από τη δευτέρου βαθμού παραγοντική ανάλυση και αναφέρεται στην εμπλοκή του μαθητή/τριας σε μια μαθησιακή δραστηριότητα με σκοπό τη βελτίωση της ικανότητάς του, ονομάστηκε «προσανατολισμός στη μάθηση ή στην κατάκτηση της γνώσης». Τα ευρήματα από τον παράγοντα αυτό, που περιλαμβάνει πέντε από τις διαστάσεις που φαίνεται να συγκροτούν την έννοια της ανθεκτικότητας στο σχολείο,

προτείνουν ότι οι μαθητές/τριες που είναι προσανατολισμένοι στην κατάκτηση της γνώσης ή τη μάθηση διακρίνονται από τη δέσμευση με το μαθησιακό έργο καθώς ρυθμίζουν τις προτεραιότητές τους σε σχέση με τη μάθηση και την ψυχαγωγία και αναγνωρίζουν τις θετικές επιπτώσεις της μάθησης τόσο μεσοπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα στη ζωή. Βιώνουν θετικά την πρόκληση των δυσκολιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία αντιμετωπίζοντας εποικοδομητικά την αποτυχία και μπορούν να ελέγχουν τα συναισθήματα που τη συνοδεύουν (την αποτυχία), κάνοντας χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών.

Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με τις υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν στους στόχους μάθησης. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών, οι μαθητές/τριες που υιοθετούν στόχους μάθησης παρουσιάζουν θετική συμπεριφορά, εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και θετική στάση προς τη μάθηση (Elliot, Henrly, Sell & Maier, 2005; Kaplan & Maehr, 2007). Οι στόχοι μάθησης σχετίζονται επίσης με την επιμονή των μαθητών/τριων στις μαθησιακές δραστηριότητες καθώς και με τη χρήση γνωστικών στρατηγικών μάθησης (Walters, 2004).

Ο δεύτερος παράγοντας που προέκυψε από τη δεύτερου βαθμού παραγοντική ανάλυση ονομάστηκε προσανατολισμός στην επίδοση. Περιλαμβάνει τέσσερις από τους παράγοντες που βρέθηκε ότι συγκροτούν την έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας. Οι διαστάσεις αυτές διαφοροποιούνται εννοιολογικά. Διακρίνονται α) στόχοι επίδοσης που αναφέρονται στην εμπλοκή του μαθητή/τριας στη μαθησιακή δραστηριότητα προκειμένου να επιδείξει την ικανότητά του ή να κερδίσει την αποδοχή από άλλα άτομα γύρω του (π.χ. δέσμευση: σύγκριση και αποδοχή από τους συμμαθητές, δέσμευση: αποδοχή ενηλίκων) και β) στόχοι επίδοσης που αναφέρονται στην προσπάθεια του μαθητή/τριας να αποφύγει τις αρνητικές συνέπειες που έπονται μιας αποτυχίας και τα δυσάρεστα συναισθήματα που τη συνοδεύουν (π.χ. έλεγχος-επίγνωση: προσπάθεια προκειμένου για την αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, που εστιάζεται σε μαθητές/τριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, σχετικά με το δεύτερο υπερ-παράγοντα ενισχύουν την υπόθεση των Cole et al., (2004) και των Benishek et al., (2005) για τη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και κινήτρων επίδοσης σε μαθητές και μαθήτριες που εξελικτικά βρίσκονται στην ύστερη παιδική ηλικία, καθώς ο προσανατολισμός των μαθητών/τριων στην επίδοση αντικατοπτρίζει την ανάγκη τους για επιτυχία (Dweck, 2003; Grant & Dweck, 2003; Pintrich, 2004; Elliot et al., 2005).

Συγκεκριμένα, το εννοιολογικό περιεχόμενο των ερωτήσεων που συνθέτουν τον δεύτερο υπερ-παράγοντα, που αναφέρεται στον προσανατολισμό των μαθητών/τριων στην επίδοση, προσδίδει

στην έννοια της ανθεκτικότητας στη μάθηση τα χαρακτηριστικά των κινήτρων επίδοσης που έχουν ερευνηθεί συστηματικά. Σε συμφωνία με τους Dweck & Leggett (1988), Anderman & Midgley (2002) και Pintrich (2004), οι στόχοι επίδοσης, που προκύπτουν από τη δεύτερου βαθμού παραγοντική ανάλυση και περιγράφονται στο δεύτερο υπερ-παράγοντα, αναφέρονται στη δέσμευση του μαθητή/τριας να ασχοληθεί με ένα μαθησιακό έργο προκειμένου να επιδείξει την ικανότητά του, σε σύγκριση με αυτή των συμμαθητών του αλλά και στη δέσμευσή του για περαιτέρω προσπάθεια προκειμένου να αντιμετωπίσει την αποτυχία και να γίνει αποδεκτός από άλλα σημαντικά πρόσωπα.

Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία με μελέτες οι οποίες, υπό μια αναπτυξιακή οπτική, αναφέρουν ότι οι γνωστικές εξελίξεις κατά το τέλος της παιδικής ηλικίας επιτρέπουν στο μαθητή/τρια να κάνει διάκριση των δυνατοτήτων σε διάφορους τομείς, όπως επίσης και να συγκρίνει τις ικανότητές του καθώς και την επίδοσή του με την επίδοση των άλλων συμμαθητών (Harter, 1998) και να δίδει περισσότερη σημασία και έμφαση στην ικανότητά του, ως πηγή επιτυχίας ή αποτυχίας, απ' όση στην προσπάθειά του (Boekaerts, 2002). Παράλληλα διαφαίνεται η σημαντικότητα της κοινωνικής αποδοχής, η οποία λειτουργεί ως κίνητρο, καθώς προδιαθέτει το μαθητή/τρια να προσπαθήσει γιατί έτσι κερδίζει την απόδοχή των άλλων (Hayashi, 1996).

Στο πλαίσιο του δεύτερου υπερ-παράγοντα, που αφορά στον προσανατολισμό στην επίδοση, εκτός από τους στόχους επίδοσης των μαθητών/τριων που αναφέρονται στη δέσμευσή τους να ασχοληθούν με το μαθησιακό έργο για να αντιμετωπίσουν την αποτυχία στο σχολείο προκειμένου να επιδείξουν την ικανότητά τους και να γίνουν αποδεκτοί από άλλα σημαντικά πρόσωπα, αναδεικνύονται στόχοι επίδοσης που αναφέρονται στην προσπάθεια ελέγχου από τους μαθητές/τριες της κατάστασης προκειμένου να αποφύγουν τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν σε μια αποτυχία και τις συνέπειες που προκύπτουν από αυτή. Το εύρημα αυτό, που εμπλουτίζει την έννοια της ανθεκτικότητας στη μάθηση, ενισχύεται από σύγχρονες μελέτες που αναφέρονται στην επιλογή των μαθητών/τριων να συνεχίσουν την προσπάθεια με το μαθησιακό έργο προκειμένου να αποφύγουν αρνητικές συνέπειες που συνοδεύουν μια αποτυχία (Anderman & Midgley, 2002). Πρόσφατες έρευνες αναφέρουν ότι οι στόχοι επίδοσης συνδέονται με θετική αυτό-εικόνα, με θετικά συναισθήματα (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Elliot et al., 2005), με αίσθηση επάρκειας και με υψηλούς βαθμούς σε διάφορα μαθήματα στο σχολείο (Kaplan & Maehr, 2007).

Η συγκρότηση του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» από στόχους μάθησης και στόχους επίδοσης ενισχύει την έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας και είναι σύμφωνη με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, που αναφέρει ότι ο συνδυασμός στόχων μάθησης και

στόχων επίδοσης (Dweck, 2000) παρέχει ένα προσαρμοστικό αποτέλεσμα και πιθανώς μια διέξοδο ή μια πορεία ανάπτυξης και μάθησης που, μέσα από διαφορετικές «διαδρομές», βοηθά το μαθητή/τρια να αντιμετωπίσει τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά την αποτυχία στο σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι στόχοι κατάκτησης της γνώσης οδηγούν σε εκδήλωση μεγαλύτερου ενδιαφέροντος (πρόκληση) και σε εσωτερικά κίνητρα και οι στόχοι επίδοσης οδηγούν σε καλύτερη επίδοση (Schunk et al., 2008). Και στις δυο περιπτώσεις η έρευνα αναδεικνύει ότι οι μαθησιακοί στόχοι, που θέτονται από τους μαθητές/τριες προκειμένου να αντιμετωπίσουν την αποτυχία, απαιτούν έντονη δραστηριοποίηση (από τους μαθητές/τριες) για να επιτευχθούν, που σημαίνει ότι πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια (βλέπε ερωτήσεις «προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουνε οι φίλοι μου», «προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο», «προσπαθώ στα μαθήματα για να δείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω»). Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τις μελέτες σημαντικών ερευνητών στη θεματική των κινήτρων μάθησης (Dweck, 2000; Pintrich, 2000; Niemivirta, 2002). Το αποτέλεσμα από την προσπάθεια, που αναφέρεται σε μια σκόπιμη ενέργεια που αυξάνει το βαθμό εμπλοκής του μαθητή/τριας σε ένα μαθησιακό έργο, όπως η αυξημένη προσοχή, η συγκέντρωση και ο χρόνος που αφιερώνεται στο έργο, είναι ο περιορισμός της πιθανότητας για μια μελλοντική αποτυχία (Dweck & Leggett, 1988; Pintrich, 2000; Niemivirta, 2002).

Τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τη δευτέρου βαθμού παραγοντική ανάλυση και την εμφανή ομαδοποίηση των διαστάσεων της ανθεκτικότητας στη μάθηση σε στόχους κατάκτησης της γνώσης (στόχοι μάθησης) και σε στόχους επίδοσης είναι σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν ότι η στοχοπροσήλωση στη μάθηση και στην επίδοση συνυπάρχει για τους μαθητές/τριες καθώς μεταβαίνουν από τάξη σε τάξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Pintrich, 2000). Τα αποτελέσματα της έρευνας από τη δευτέρου βαθμού παραγοντική ανάλυση συμβάλλουν στη διεθνή έρευνα για την ανθεκτικότητα στην ύστερη παιδική ηλικία, καθώς αναδεικνύονται ξεκάθαρα οι διαστάσεις κινήτρων που τη διαπερνούν. Παρόλο που πρόσφατες έρευνες σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό (Κάμτσιος & Καραγιαννοπούλου, 2001) δείχνουν περιορισμό της χρήσης της έννοιας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, κυρίως λόγω αδυναμίας των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της κλίμακας που δημιούργησαν οι Benishek et al., (2005), τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν την πρόταση των Benishek et al., (2005) για τη σημασία της εισαγωγής και διερεύνησης της έννοιας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας σε περιβάλλον σχολείου, αναδεικνύοντας τη σχέση και την αλληλεπίδραση των κινήτρων στη διαμόρφωση των διαστάσεων της ανθεκτικότητας.

14.6. Το «Ερωτηματολόγιο Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» (Ε.Δ.Α.Μ.)

Η μελέτη των επιμέρους διαστάσεων που συγκροτούν την έννοια της ανθεκτικότητας στη μάθηση σε μαθητές και μαθήτριες που βρίσκονται στην ύστερη παιδική ηλικία οδήγησε στη διενέργεια της παρούσας έρευνας. Όλες οι διαστάσεις της ανθεκτικότητας που προέκυψαν φαίνεται να συνεισφέρουν στην προσαρμογή των μαθητών/τριων έπειτα από μια αποτυχία και να τους ωθούν σε συγκεκριμένους τρόπους αντιμετώπισης της αρνητικής εμπειρίας, κινητοποιώντας τους τόσο για μάθηση και κατάκτηση της γνώσης, όσο και για επίδοση.

Με βάση το σχεδιασμό της έρευνας εξετάστηκαν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του Ε.Δ.Α.Μ., που αφορούν τόσο στην εγκυρότητα, όσο και στην αξιοπιστία του. Η εγκυρότητα εξετάστηκε με τη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Οι εννέα παράγοντες που προέκυψαν εξηγούσαν σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης. Οι ιδιοτιμές τους ήταν μεγαλύτερες της μονάδας και οι φορτίσεις στις επιμέρους ερωτήσεις του κάθε παράγοντα ήταν υψηλές. Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου επαληθεύτηκε από τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Το ερωτηματολόγιο εξετάστηκε επίσης για την εσωτερική αξιοπιστία και συνοχή του. Οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας για τις εννέα υποκλίμακες του ερωτηματολογίου ήταν ικανοποιητικοί και ενισχύουν την αξιοπιστία του. Οι θετικές συσχετίσεις των διαστάσεων της ανθεκτικότητας με στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες που είναι εστιασμένες στο πρόβλημα ενισχύουν τη δομική εγκυρότητά του.

Η οργάνωση των παραγόντων, που αφορά στην εννοιολογική τους κατηγοριοποίηση σε ένα από τα τρία συστατικά στοιχεία της ανθεκτικότητας, κατέδειξε την υπεροχή του παράγοντα της δέσμευσης έναντι του ελέγχου και της πρόκλησης. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων, σύμφωνα με τα οποία οι θεματικές κατηγορίες που εννοιολογικά αντιστοιχούσαν στη δέσμευση υπερερούσαν αριθμητικά έναντι των νοηματικών κατηγοριών που αντιστοιχούσαν στον έλεγχο και στην πρόκληση. Συγκεκριμένα, πέντε από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου με 19 συνολικά ερωτήσεις εννοιολογικά βρέθηκε να ανήκουν στη δέσμευση, ενώ δυο από τους παράγοντες με 11 ερωτήσεις στον έλεγχο και δυο από τους παράγοντες με έξι ερωτήσεις στην πρόκληση. Η παραπάνω αριθμητική αντιστοιχία των ερωτήσεων σε ένα από τα τρία χαρακτηριστικά της ανθεκτικότητας εν μέρει επιβεβαιώνει την αρχική προσέγγιση των Benishek et al., (2005), καθώς στην κλίμακά τους η δέσμευση περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις, ενώ ο έλεγχος και η πρόκληση από 10 ερωτήσεις. Σε σύγκριση λοιπόν της κλίμακας της «Ακαδημαϊκής

Ανθεκτικότητας» των Benishek et al., (2005) και του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» διακρίνεται η μικρότερη συμβολή της έννοιας της πρόκλησης η οποία, στην παρούσα έρευνα, απαρτίζεται από έξι ερωτήσεις και εξηγεί συνολικά το μικρότερο ποσοστό της διακύμανσης, σε σχέση με τη δέσμευση και τον έλεγχο.

14.7. Η συμβολή της παρούσας έρευνας στην εννοιολόγηση της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας.

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε διαστάσεις της ανθεκτικότητας οι οποίες κατηγοριοποιούνται εννοιολογικά στον έλεγχο, στη δέσμευση και στην πρόκληση και δεν έχουν αναφερθεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Οι θεωρητικές αυτές διαστάσεις καθίστανται σημαντικές για την ερμηνεία και την κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών σε περίπτωση μιας αποτυχίας στο σχολείο. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα της έρευνας, όσον αφορά στους δυο παράγοντες του ερωτηματολογίου που εννοιολογικά αντιστοιχούν στο συστατικό στοιχείο της ανθεκτικότητας που αναφέρεται στον έλεγχο, ήτοι «έλεγχος-επίγνωση: χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης» και «έλεγχος-επίγνωση: προσπάθεια προκειμένου για την αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων», εμπλουτίζουν σημαντικά την έννοια της ανθεκτικότητας στη μάθηση και σε παιδιά της ύστερης παιδικής ηλικίας. Από τους παράγοντες αυτούς διακρίνεται ο ρόλος της επίγνωσης (awareness) και των προηγούμενων εμπειριών τόσο για τις πράξεις τους, όσο και για τα συναισθήματά τους, στη διαμόρφωση της μελλοντικής τους συμπεριφοράς.

Από την έρευνα αναδεικνύονται διαστάσεις της επίγνωσης που αφορούν στον έλεγχο των συναισθημάτων των μαθητών/τριων σε περίπτωση μιας αποτυχίας, ενισχύοντας το ήδη υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο που εγείρει ζητήματα σχετικά με τη ρύθμιση του συναισθήματος (emotion regulation) στη διαδικασία διαμόρφωσης της παιδικής και νεανικής ανθεκτικότητας (Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fades, Shepard, & Peiser, 2001; Bernald, 2004). Σύμφωνα με τους Eisenberg και συνεργάτες (2001), η ρύθμιση του συναισθήματος αποτελεί μια προσπάθεια ελέγχου καταστάσεων που μεταβάλλονται διαρκώς και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη χρήση κοινωνικά αποδεκτών και ατομικά αποτελεσματικών συμπεριφορών, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην καλύτερη προσαρμογή του παιδιού.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το εννοιολογικό περιεχόμενο του δεύτερου παράγοντα, αναδεικνύεται από την έρευνα η διάσταση της επίγνωσης των μαθητών/τριων που αφορά στη στάση τους να «αποστασιοποιηθούν» από το πρόβλημα και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους προκειμένου να

αντιμετωπίσουν την κατάσταση. Η ικανότητα «αποστασιοποίησης» μέσω του ελέγχου των αρνητικών συναισθημάτων καθίσταται ιδιαίτερος σημαντική κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς τα αρνητικά συναισθήματα μεταδίδουν την αρνητική σχέση ανάμεσα στους στόχους που θέλει να επιτύχει ο μαθητής/τρια και τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών προκειμένου για την επίτευξή τους (Linnenbrink, Ryan & Pintrich, 1999). Το εύρημα της έρευνας σχετικά με την ικανότητα «αποστασιοποίησης», που παρουσιάζεται στον δεύτερο παράγοντα του Ε.Δ.Α.Μ. καθίσταται σημαντικό καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αν ο μαθητής/τρια κατακλυσθεί από τα αρνητικά συναισθήματα είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσει βαθύτερες στρατηγικές επεξεργασίας πληροφοριών, με αποτέλεσμα να έχει μικρότερο έλεγχο της κατάστασης. Ταυτόχρονα, ο μαθητής/τρια που δρα «αποστασιοποιημένος» από την εμπειρία που έχει ζήσει και που προσπαθεί να ελέγξει τη συναισθηματική του κατάσταση (βλέπε περιεχόμενο ερωτήσεων δεύτερου παράγοντα: προσπαθώ να ηρεμήσω...προσπαθώ να ξεμπλοκάρω...), σύμφωνα με τους Linnenbrink και τους συνεργάτες του (1999) και τον Forgas (2000) δεν επιβαρύνει τη λειτουργική του μνήμη καθώς το αρνητικό θυμικό ή τα συναισθήματα και η αδυναμία ή η ανικανότητα του μαθητή να τα αντιμετωπίσει καταλαμβάνουν χώρο στη λειτουργική του μνήμη και αυξάνουν το γνωστικό φορτίο του μαθητή/τριας (Forgas, 2000). Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής/τρια αποτύχει κατά την εκτέλεση ενός ακαδημαϊκού έργου και έχει συναισθήματα φόβου ή άγχους, δεν έχει επίγνωση για το λόγο για τον οποίο βιώνει τα συγκεκριμένα συναισθήματα (Prinz, 2005) και είναι «απορροφημένος» από την εμπειρία, τότε αυτά τα συναισθήματα (και οι συνοδούμενες γνώσεις για την ανησυχία και την αυτό-αμφιβολία), μπορούν να καταβάλλουν τον περιορισμένο χώρο της γνωστικής μνήμης και να αλληλεπιδράσουν αρνητικά με τη γνωστική διαδικασία που απαιτείται για να προσεγγίσει εκ νέου το ακαδημαϊκό έργο, καταλήγοντας σε μειωμένη γνωστική επεξεργασία και μάθηση (Forgas, 2000).

Το παραπάνω εύρημα, που αφορά στην ικανότητα «αποστασιοποίησης» μέσω του ελέγχου των αρνητικών συναισθημάτων, ενισχύει προγενέστερες έρευνες που αναφέρουν ότι, όταν τα παιδιά δεν καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν και να ελέγξουν τα συναισθήματα που συνοδεύουν μια δύσκολη κατάσταση που βιώνουν στο χώρο του σχολείου (π.χ. αποτυχία και χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα), νιώθουν ότι κατακλύζονται από αυτά, εμφανίζουν προβλήματα συγκέντρωσης και μνήμης και αδυνατίζει η ικανότητά τους για ορθολογιστική και αποτελεσματική αντιμετώπιση και λύση των προβλημάτων (Landy, 2002). Αντίθετα, η διάσταση της ανθεκτικότητας στη μάθηση, που προέκυψε από την παρούσα έρευνα και αναφέρεται στον έλεγχο και στην επίγνωση των μαθητών/τριων για τα συναισθήματά τους, επίγνωση η οποία οδηγεί στην υιοθέτηση και χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης της δύσκολης κατάστασης, πιθανόν αποτελεί μια

σημαντική δεξιότητα της σχολικής ζωής, καθώς τα παιδιά που είναι σε θέση να ρυθμίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και τα παιδιά που δε μένουν εγκλωβισμένα μέσα στη συναισθηματική εμπειρία, διαχειρίζονται με μεγαλύτερη επιτυχία το άγχος που προκαλούν οι αυξημένες διδακτικές απαιτήσεις και οι απρόσμενες απογοητεύσεις (π.χ. χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα) στο σχολείο (LaBillois & Lagace-Seguin, 2007; Macklem, 2008). Αυτή η ερμηνεία πιθανώς ενισχύεται και από τη θεωρητική προσέγγιση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας που αναφέρει ότι ο μαθητής/τρια ο οποίος διακρίνεται από την ικανότητα να ελέγχει τα συναισθήματά του, έχει επίγνωση και είναι ενήμερος γι' αυτά, έχει την ικανότητα να μένει ήρεμος όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες και να διατηρεί τον έλεγχο της συμπεριφοράς του προκειμένου να επιλέξει κατάλληλες στρατηγικές που θα τον βοηθήσουν να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει (Bernald, 2004).

Επίσης, η έννοια του ελέγχου εμπλουτίζεται και ενισχύεται περαιτέρω από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καθώς διακρίνεται, από το εννοιολογικό περιεχόμενο των ερωτήσεων που συνθέτουν τον πέμπτο παράγοντα του E.Δ.A.M. και αναφέρονται στον «έλεγχο-επίγνωση: προσπάθεια προκειμένου για την αποφυγή των δυσάρεστων συναισθημάτων», η επίγνωση των μαθητών/τριων για τα αποτελέσματα των παρελθοντικών πράξεων και ενεργειών τους. Αναδεικνύεται η σημασία του παρελθόντος για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς καθώς οι μαθητές/τριες, σύμφωνα με τις προηγούμενες συναισθηματικές τους εμπειρίες και τα προηγούμενα βιώματά τους, καθορίζουν και τη συμπεριφορά τους (βλέπε ερ. «προσπαθώ ώστε να μη πάρω χαμηλό βαθμό και νιώσω απογοήτευση και ντροπή», «η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου μετά από ένα χαμηλό βαθμό, με κάνει να προσπαθώ»). Το παραπάνω εύρημα, που αφορά στην επίγνωση των μαθητών/τριων, φαίνεται να ενισχύει θεωρητικά την έννοια του ελέγχου, ως συστατικό στοιχείο της ανθεκτικότητας στη μάθηση. Στη βάση των προηγούμενων εμπειριών ο μαθητής/τρια προσπαθεί να αποφύγει τα δυσάρεστα συναισθήματα που προκαλεί μια αποτυχία στο σχολείο, συναισθήματα που αναφέρονται στις προηγούμενες εμπειρίες του και έχουν δημιουργήσει συναισθηματικές μνήμες στον ίδιο (Eccles & Wigfield, 2004). Από την έρευνα αναδεικνύεται ότι η προηγούμενη αρνητική εμπειρία, η οποία είναι συνάρτηση του αποτελέσματος-αποτυχίας του μαθητή/τριας, αφορά στα αρνητικά συναισθήματα αλλά και στις αρνητικές συνέπειες που βιώνει ο μαθητής/τρια μετά από μια σχολική αποτυχία. Η επίγνωση των μαθητών/τριων για την προηγούμενη αρνητική εμπειρία ενεργοποιείται κατά την ενασχόλησή του στο μαθησιακό έργο και μπορεί να οδηγήσει στην περαιτέρω εμπλοκή του προκειμένου να επιλέξει να προσπαθήσει περισσότερο, ώστε να μη βιώσει τα αρνητικά συναισθήματα που έπονται μιας αποτυχίας.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα συνεισφέρει στη θεωρητική συζήτηση της έννοιας του ελέγχου, ως συστατικού στοιχείου της ανθεκτικότητας στο σχολείο, επιβεβαιώνοντας προγενέστερη αναφορά του Lazarus (1991) για το ότι η επίγνωση, που αφορά στη διαδικασία του ελέγχου του συναισθήματος, σχετίζεται με τον τρόπο που το άτομο βιώνει μια κατάσταση και τις πιθανές αντιδράσεις του. Οι δυο διαστάσεις της επίγνωσης που αναδείχθηκαν και αφορούν στην επίγνωση για την ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων σε περίπτωση μιας αποτυχίας και στην επίγνωση των μαθητών/τριων για τα αποτελέσματα των παρελθοντικών πράξεων και ενεργειών τους, ενισχύουν προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι η επίγνωση αποτελεί προϋπόθεση για την εκτίμηση διαφόρων καταστάσεων ή γεγονότων καθώς επιτρέπει την αναστολή των συναισθηματικών αντιδράσεων, κάτι που είναι απαραίτητο για την ορθολογιστική επιλογή διαφόρων ενεργειών (Lambie, 2007).

Από τα ευρήματα της έρευνας, σύμφωνα με τις διαστάσεις της ανθεκτικότητας που αντιστοιχούν εννοιολογικά στη δέσμευση και στην πρόκληση, αναδεικνύεται ότι εσωτερικοί αλλά και εξωτερικοί παράγοντες ασκούν επιρροή στον τρόπο που επιλέγουν οι μαθητές/τριες να αντιμετωπίσουν την αποτυχία. Οι μελλοντικές τους προσδοκίες διαμορφώνουν τη συμπεριφορά που επιλέγουν να έχουν στο παρόν (βλέπε παράγοντα «δέσμευση-χρησιμότητα της γνώσης») και οι αναμενόμενες συνέπειες ή ο βαθμός των προσδοκιών που θέτουν οι μαθητές/τριες για τη μαθησιακή δραστηριότητα επηρεάζει τον τρόπο που αξιολογεί την εξέλιξή της (βλέπε παράγοντες «δέσμευση-σύγκριση και αποδοχή από τους συμμαθητές», «δέσμευση-αποδοχή ενηλίκων» και στην «πρόκληση-εποικοδομητική αντιμετώπιση της αποτυχίας»).

Η θετική και εποικοδομητική αξιοποίηση της αποτυχίας φαίνεται να «θωρακίζει» τους μαθητές/τριες όταν έρχονται αντιμέτωποι με την αποτυχία στο σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση η έρευνα συμβάλλει στην ευρύτερη κατανόηση της έννοιας της πρόκλησης καθώς αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ πρόκλησης και επιμονής στο έργο, όπως αυτή φαίνεται στους παράγοντες «πρόκληση-θετική αντιμετώπιση των δύσκολων μαθημάτων» και «πρόκληση-εποικοδομητική αξιοποίηση της αποτυχίας». Σύμφωνα με τον Pintrich (2000) και τον Schunk και τους συνεργάτες του (2008), η επιμονή στο έργο, παρόλες τις δυσκολίες και τις απογοητεύσεις, καθίσταται σημαντική επειδή μεγάλο μέρος της μάθησης χρειάζεται χρόνο και η επιτυχία δεν μπορεί να έρθει εύκολα. Η επιμονή επίσης έχει μεγαλύτερη σημασία όταν οι μαθητές/τριες συναντούν εμπόδια και δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία καθώς τους βοηθά να αντιμετωπίσουν την αποτυχία, να αυξήσουν τη γνώση και την ικανότητά τους για μάθηση και βελτίωση στο σχολείο.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν στη στατιστική επεξεργασία του «Ερωτηματολογίου Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» (Ε.Δ.Α.Μ.) επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων, αναδεικνύοντας ότι προσωπικοί-ατομικοί παράγοντες αλλά και κοινωνικοί-περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν την επιλογή των μαθητών/τριων για καταβολή προσπάθειας προκειμένου να αντιμετωπίσουν την αποτυχία. Σύμφωνα με τους παράγοντες αυτούς οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν την αποτυχία που βιώνουν κατά την ενασχόλησή τους με μια μαθησιακή δραστηριότητα βάσει των προηγούμενων συναισθηματικών τους εμπειριών, των προσδοκιών που έχουν και των αξιών που έχουν διαμορφώσει. Επιλέγουν την ενασχόληση με το έργο γιατί θεωρούν ότι θα έχουν μια ανταμοιβή, επειδή θέλουν να ευχαριστήσουν τους δασκάλους και τους γονείς τους, επειδή θέλουν να αποφύγουν να τιμωρηθούν και επειδή δε θέλουν να βιώσουν τα δυσάρεστα συναισθήματα που έπονται μιας αποτυχίας. Επιλέγουν επίσης τη συνέχιση της προσπάθειάς τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν την αποτυχία γιατί το μαθησιακό έργο τους ενδιαφέρει, τους αρέσει και γιατί πιστεύουν ότι είναι σημαντικό ή χρήσιμο για τους ίδιους.

Όλες οι διαστάσεις της ανθεκτικότητας που προέκυψαν, οι οποίες επιβεβαιώνουν τα ευρήματα των συνεντεύξεων σχετικά με τον τρόπο που οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν την αποτυχία, διακρίνονται από διαστάσεις κινήτρων που διαπερνούν και εμπλουτίζουν την έννοια της ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον, συμβάλλοντας στην περαιτέρω θεωρητική συζήτηση και ενισχύοντας τη σχέση ανθεκτικότητας και κινήτρων μάθησης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας στο σύνολό της διακρίθηκαν δυο κύριοι στόχοι που παρέχουν κίνητρο στους μαθητές/τριες για περαιτέρω προσπάθεια και εμπλοκή με το μαθησιακό έργο, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την αποτυχία και το στρες που πηγάζει από αυτήν: οι στόχοι μάθησης (στόχοι κατάκτησης της γνώσης) και οι στόχοι επίδοσης. Οι στόχοι αυτοί (στόχοι μάθησης και στόχοι επίδοσης) παρότι προγενέστερα υπήρχε η αντίληψη ότι είναι τα δυο αντίθετα άκρα ενός άξονα και ότι τα άτομα μπορούν να επιδιώκουν είτε στόχο κατάκτησης της γνώσης είτε στόχο επίδοσης (Dweck & Leggett, 1988), σύμφωνα με νεώτερη θεωρητική προσέγγιση μπορεί να είναι κάθετοι ο ένας στον άλλον (Roberts et al., 2007). Καθίσταται δηλαδή δυνατόν στα άτομα να έχουν ένα μείγμα διαφόρων στόχων, στους οποίους αναφέρονται και τους οποίους επιδιώκουν ταυτόχρονα (Dweck, 2000; Schunk et al., 2008).

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει το υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο για τη συνύπαρξη στόχων κατάκτησης της γνώσης και στόχων επίδοσης προκειμένου για την αντιμετώπιση της αποτυχίας και

ενισχύει τη θεωρία της ανθεκτικότητας στο σχολείο. Αναδεικνύονται συγκεκριμένες ενέργειες και επιλογές των μαθητών/τριων, ως διαστάσεις των τριών συστατικών στοιχείων της ανθεκτικότητας, που, όντας προσανατολισμένες είτε προς την κατάκτηση της γνώσης, είτε προς την επίδοση, φαίνεται να παρέχουν το κίνητρο στους μαθητές/τριες προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην αποτυχία.

14.8. Εκπαιδευτικές εφαρμογές

Μια από τις ισχυρότερες πηγές άγχους για τα παιδιά είναι ο φόβος της αποτυχίας (Compas et al., 1988; Frydenberg & Lewis, 1991; Fontana, 1996, σελ. 187; Compas, 1998). Μετά από επανειλημμένες αποτυχίες οι μαθητές/τριες συνήθως νιώθουν ματαιώση και σταματούν την προσπάθεια. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να αξιολογούν ρεαλιστικά την αποτυχία τους, να επικεντρώνουν την προσοχή τους στην εντατικοποίηση των προσπαθειών τους (Elliott et al., 2008) και να χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης της κάθε κατάστασης που βιώνουν. Τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν στις διαστάσεις της ανθεκτικότητας στη μάθηση, το εννοιολογικό περιεχόμενο και η συμπεριφορική κατεύθυνση της κάθε διάστασης διαφωτίζουν την κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών σε περίπτωση αποτυχίας στο σχολείο. Μαθητές/τριες που αναφέρουν συμπεριφορές που αντιστοιχούν στις διαστάσεις της ανθεκτικότητας, όπως περιγράφονται στο ερωτηματολόγιο, πιθανώς αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την αποτυχία στο σχολικό περιβάλλον, επιλέγουν τη συνέχιση ενός μαθησιακού έργου, προσπαθούν και επιμένουν περισσότερο στο έργο και βιώνουν λιγότερο στρες. Η αποτελεσματική ικανότητα των μαθητών/τριων που διακρίνονται από τις διαστάσεις της ανθεκτικότητας να αντιμετωπίζουν καθημερινά στρεσογόνα ερεθίσματα, μπορεί να μετριάξει τον αντίκτυπο των καθημερινών γεγονότων της σχολικής ζωής και πιθανώς σχετίζεται με θετική συμπεριφορική και συναισθηματική ρύθμιση (Pincus & Friedman, 2004). Η συμπεριφορά αυτή πιθανώς θα καταλήξει σε πιο αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης των δυσχερειών και της αποτυχίας στο σχολείο, αλλά και σε υψηλότερα επίπεδα πραγματικής επίτευξης.

Το «Ερωτηματολόγιο Διαστάσεων Ανθεκτικότητας στη Μάθηση» (Ε.Δ.Α.Μ.) θα ήταν δυνατόν να αξιοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και από ειδικούς προκειμένου να κατανοήσουν πλευρές τις αντιμετώπισης από τους μαθητές και τις μαθήτριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου καταστάσεων άγχους, όσον αφορά στη μελέτη, στη μάθηση και στην επίδοση, σε συνδυασμό με τους στόχους των μαθητών/τριων. Τα αποτελέσματα της έρευνας δρουν ως ένα πλαίσιο αναφορών

για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο επακριβής καθορισμός των διαστάσεων της ανθεκτικότητας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι σημαντικός, καθώς καταδεικνύει τον τρόπο που καθοδηγείται η σκέψη, τα συναισθήματα και οι πράξεις των μαθητών/τριων προς ένα γνωστικό αντικείμενο έπειτα από μια σχολική αποτυχία (χαμηλός βαθμός). Μια τέτοια πληροφόρηση καθίσταται παιδαγωγικά χρήσιμη καθώς οι μαθητές/τριες φαίνεται να είναι ενήμεροι για τα συναισθήματά τους σε περίπτωση μιας αποτυχίας, αλλά και να έχουν επίγνωση για τους τρόπους με τους οποίους πρέπει να αντιμετωπίσουν την αποτυχία, μολονότι βρίσκονται σε μια βαθμίδα εκπαίδευσης όπου η βαθμολογική επίδοση δεν είναι σημαντική για το μέλλον τους και η πίεση για υψηλή απόδοση θεωρείται μικρότερη σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το Ε.Δ.Α.Μ. και η επιτυχής στατιστική αξιολόγησή του συνέβαλε στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα του, δηλαδή στην απόκτηση επαναλήψιμων ευρημάτων που επεκτείνουν τη γνώση και μπορούν να τεθούν σε ένα θεωρητικό πλαίσιο. Το Ε.Δ.Α.Μ. συμβάλλει στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν την αποτυχία και κατ' επέκταση τη στρεσογόνο κατάσταση. Τόσο οι διαστάσεις της ανθεκτικότητας που προέκυψαν, όσο και η επιβεβαίωση της σχέσης μεταξύ ανθεκτικότητας και κινήτρων μάθησης (κίνητρα κατάκτησης της γνώσης και κίνητρα επίδοσης) είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε νέες υποθέσεις που μπορούν στη συνέχεια να τεκμηριωθούν εμπειρικά. Η κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς των τρόπων που οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν την αποτυχία στο σχολικό περιβάλλον, αποτυχία που αποτελεί για τους ίδιους ισχυρό στρεσογόνο παράγοντα, μπορεί να τους διευκολύνει προκειμένου να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν προγράμματα ενίσχυσης της ανθεκτικότητας στο σχολείο, πιθανώς «εμπνευσμένα» από τα προγράμματα ενίσχυσης της ανθεκτικότητας σε γενικό πληθυσμό (Khoshaba & Maddi, 1998). Τα προγράμματα αυτά, που σκοπεύουν σε γνωστική αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών/τριων για την αντιμετώπιση της αποτυχίας και είναι προσαρμοσμένα στις ατομικές ανάγκες και χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή/τριας, μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα μια ευρύτερη θετική επίδραση στην ανάπτυξη των μαθητών/τριων και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο αντιμετώπισης των στρεσογόνων γεγονότων.

14.9. Περιορισμοί της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη το δεδομένο για την πολυπλοκότητα της πραγματικής ανθρώπινης συμπεριφοράς (Pervin & John, 1999) μπορεί να υποθεθεί ότι υπάρχουν και άλλες διαστάσεις της ανθεκτικότητας στη μάθηση που δεν αναδείχθηκαν στην παρούσα έρευνα. Υπό το πρίσμα μιας πιο κριτικής ματιάς στην έννοια της ανθεκτικότητας στη μάθηση, η οποία βρίσκεται σε αντιστοιχία με

την έννοια της ανθεκτικότητας στο χώρο της θετικής ψυχολογίας (Maddi, 2006), θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι το θεωρητικό υπόβαθρο που αφορά στην προσωπικότητα σχεδόν παραβλέπει την ταυτόχρονη επίδραση σημαντικών παραγόντων που επηρεάζουν τον τρόπο που οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν τη μάθηση, όπως είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλαισίου και της μαθησιακής σχέσης. Η επίδραση επιμέρους διαστάσεων του ακαδημαϊκού πλαισίου έχει αποτελέσει αντικείμενο μιας σειράς μελετών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά και πρόσφατα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Karagiannopoulou 2011a; Karagiannopoulou 2011b; Karagiannopoulou & Entwistle, submitted). Συνεπώς, υπό μια οπτική υποστήριξης της προσπάθειας των μαθητευομένων να προσεγγίσουν τη μάθηση σε βάθος θα ήταν μάλλον περιοριστικό να λάβουμε υπόψη μας αποκλειστικά το δυναμικό που φέρει ο μαθητής/τρια ως άτομο (χαρακτηριστικά της προσωπικότητας). Για την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών απαιτήσεων, ως εκπαιδευτικοί, θα ήταν σημαντικό να προσπαθήσουμε να καταστήσουμε κάθε φορά τη μάθηση εφικτή στο πλαίσιο στο οποίο βιώνεται. Το πλαίσιο μάθησης αναπόφευκτα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες προσλαμβάνουν και αντιμετωπίζουν τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις και συμβάλλει «δυνάμει» στην ανάπτυξη ή στον περιορισμό της ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Υπό αυτήν την οπτική, σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα οι εμπειρίες και ο τρόπος αντιμετώπισης της αποτυχίας πιθανώς να αναδεικνύουν επιπλέον διαστάσεις της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας. Ωστόσο, τα ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του Ε.Δ.Α.Μ. επιτρέπουν τη χρήση του ως έγκυρου και αξιόπιστου εργαλείου αξιολόγησης της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας.

Επιπλέον, μολονότι η έννοια της ανθεκτικότητας (Maddi, 2006) και ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας (Benishkek et al., 2006) φαίνεται να έχει μια δυναμική η οποία αποτυπώνεται σε ολοένα και περισσότερες μελέτες που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία, θα πρέπει ίσως να λάβει κανείς υπόψη του τους πολιτισμικούς παράγοντες που διαφοροποιούν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών και πιθανώς επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν τις στρεσογόνες καταστάσεις. Συνεπώς, μαθητές διαφορετικών χωρών μπορεί να διαφέρουν ως προς τα ενδιαφέροντά τους στο σχολικό περιβάλλον, ως προς τον τρόπο επίτευξης των στόχων τους και ως προς τα κίνητρα που έχουν για επιτυχία όσον αφορά τη μάθηση αλλά και τη ζωή τους γενικότερα. Η ύπαρξη επίσης διαφορετικού υποστηρικτικού περιβάλλοντος, ο διαφορετικός τρόπος στήριξης και ενθάρρυνσης από το προσωπικό της σχολικής μονάδας αλλά και οι προσδοκίες που έχουν πρόσωπα σημαντικά για τους μαθητές/τριες, είναι δυνατόν να διαφοροποιούν την ανάπτυξη και τις συμπεριφορικές διαστάσεις της ανθεκτικότητας στο σχολείο. Το σχολείο και κατ' επέκταση το ισχύον κάθε φορά εκπαιδευτικό σύστημα, ίσως αποτελεί ένα «δυνάμει» πλαίσιο συμβολής στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας αλλά και ένα πλαίσιο που ίσως αναστέλλει ή περιορίζει μορφές εκδήλωσής της διαμεσολαμβάνοντας στην εμπειρία.

Τέλος, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται μόνο από μαθητές κι μαθήτριες των δυο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι φοιτούσαν σε αστικά δημόσια σχολεία μιας πόλης. Μολονότι το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού που συμμετείχε στην έρευνα ήταν ικανοποιητικό, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος δεν είναι επαρκής για τον υπό εξέταση πληθυσμό προκειμένου να γίνουν γενικεύσεις. Συνεπώς το ερωτηματολόγιο θα ήταν σκόπιμο να ελεγχθεί σε μεγαλύτερο πληθυσμό με αντιπροσωπευτικό δείγμα.

14.10. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι διαστάσεις που συγκροτούν την έννοια της ανθεκτικότητας στη μάθηση φαίνεται να θωρακίζουν τους μαθητές/τριες έναντι της αποτυχίας, παρέχοντάς τους τη δύναμη και το κίνητρο, προκειμένου να συνεχίσουν την προσπάθειά τους για επίτευξη και εκπλήρωση των μαθησιακών τους στόχων. Θα ήταν σκόπιμο μελλοντικές έρευνες να εξετάσουν τη συσχέτιση των διαστάσεων της ανθεκτικότητας, έτσι όπως προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, με την υψηλότερη σχολική επίδοση ή με την υψηλότερη επίδοση σε συγκεκριμένα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου που προέκυψε από την παρούσα έρευνα.

Μελλοντικές έρευνες εστιασμένες στη συσχέτιση των διαστάσεων της ανθεκτικότητας στη μάθηση με μεταβλητές όπως η ικανοποίηση από τη μαθησιακή διαδικασία, οι θετικές στάσεις των μαθητών/τριων για το σχολείο, η προσπάθεια στο μάθημα, η χρήση διαφορετικών στρατηγικών μάθησης και μελέτης, η επιμονή στο μαθησιακό έργο, η αναβλητικότητα, θα ενίσχυαν την εγκυρότητα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου. Ενδιαφέρον επίσης θα ήταν να μελετηθεί η σχέση των διαστάσεων της ανθεκτικότητας στη μάθηση με την εξωστρέφεια και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών στο χώρο του σχολείου, με τη συνεργατικότητα και τη συναισθηματική σταθερότητα και με τη διαθεσιμότητα στις νέες μαθησιακές εμπειρίες καθώς τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών θα συνεισέφεραν θετικά στην καταλληλότητα και στη «χρησιμότητα» της έννοιας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας στο χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας.

Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν μελέτες με δείγμα μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας ώστε να ελεγχθεί η καταλληλότητα του ερωτηματολογίου σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι περισσότερο μια πραγματική κοινωνική μονάδα με εντονότερες

αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή/τρια και ανάμεσα στους συμμαθητές (Elliott et al., 2008). Δε συμβαίνει όμως το ίδιο στο γυμνάσιο, στο οποίο διαφοροποιείται η όλη δομή και η οργάνωση του σχολείου. Επίσης, η εμπειρία της αποτυχίας σε ένα μάθημα διαφέρει μεταξύ μαθητών/τριων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς για τους δεύτερους το ζήτημα της βαθμολογικής επίδοσης και της συνολικής σχολικής απόδοσης είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Οι μαθησιακοί στόχοι επίσης μεταβάλλονται κατά τη φοίτηση στο σχολείο, με τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές/τριες να παρουσιάζουν περισσότερους στόχους επίδοσης παρά στόχους κατάκτησης της γνώσης (Ames & Archer, 1988, Dweck & Leggett, 1988, Duda & Nicholls, 1992). Οι μαθητές/τριες επίσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διακρίνονται από μεγαλύτερες νοητικές ικανότητες, αλλά και αναπτυξιακές αλλαγές ως προς τον τρόπο σκέψης προκειμένου να επιλύσουν ένα πρόβλημα ή για να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση (Feldman, 2009) (π.χ. αποτυχία, χαμηλός βαθμός σε ένα μάθημα). Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται χρησιμοποιούν όλο και πιο κατάλληλες στρατηγικές, που τους επιτρέπουν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες πιο αποτελεσματικά (Feldman, 2009).

Ενδιαφέρον θα ήταν επίσης να συσχετιστούν υψηλές ή χαμηλές τιμές στις διαστάσεις της ανθεκτικότητας στη μάθηση με αντίστοιχες τιμές μαθητών/τριων στις μετρήσεις ψυχικής ανθεκτικότητας προκειμένου για την αντιμετώπιση δυσχερειών στη σχολική κοινότητα. Είναι πιθανό μαθητές/τριες που διακρίνονται από τις διαστάσεις της ανθεκτικότητας στη μάθηση, οι οποίες αναδείχθηκαν στην παρούσα μελέτη, να εμφανίζουν ψυχική ανθεκτικότητα σε σοβαρές, αντίξοες συνθήκες, παρουσιάζοντας μια σειρά προστατευτικών παραγόντων, όπως κοινωνικότητα, προσωπική αίσθηση επάρκειας και ελέγχου, καλή σχέση με, τουλάχιστον, έναν γονέα και υποστήριξη από κάποιο άτομο στο ευρύτερο οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον (Χατζηχρήστου, 2011).

Οι παραπάνω προτάσεις για περαιτέρω έρευνα μπορεί να συμβάλλουν στον έλεγχο των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του ερωτηματολογίου, ενισχύοντας την καταλληλότητά του ως ψυχομετρικού εργαλείου. Παράλληλα μπορεί να ενισχύσουν τη συμβολή της έννοιας της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας στο πεδίο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, καταδεικνύοντας τη συσχέτισή της με ήδη γνωστές και σε βάθος διεγυρμένες έννοιες.

Βιβλιογραφία

Α) Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Allread, K., & Smith, T. (1989). The hardy personality: Cognitive and physiological responses to evaluate threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*, 257-266.
- Altshuler, J.L., & Ruble, D.N. (1989). Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child Development*, *60* (6), 1337-1349.
- Altshuler, J., Generro, J., Ruble, D., & Bornstein, M. (1995). Children's knowledge and use of coping strategies during hospitalization for elective surgery. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *16*, 53-76.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *54*, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, *80*(3), 260-267.
- Amponi-Tsouara, L. (2006). *Stress and coping in the school age*. Paper presented in the 27th International Conference Stress and Anxiety, Crete, Greece.
- Anderman, E., & Midgley, C. (2002). *Methods of studying goals, goals structures and patterns of adaptive learning*. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goals, goals structures and patterns of adaptive learning* (pp. 1-20). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Argyropoulou, E., Sidiropoulou, D., & Besevegis, E. (2007). Generalized self-efficacy, coping, career indecision, and Vocational Choices of Senior High School Students in Greece: Implications for Career Guidance Practitioners. *Journal of Career Development*, *33*, 316-338.
- Bagdi, A., & Pfister, I. (2006). Childhood stressors and coping actions: a comparison of children and parents' perspectives. *Child Youth Care Forum*, *35*(1), 21-40.
- Bagozzi, R.P., & Kimmel, S.K. (1995). A comparison of leading theories for the prediction of goal-directed behaviors. *British Journal of Social Psychology*, *34*, 437-461.
- Band, E.B., & Weisz, J.R. (1988). How to feel better when it feels bad: children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, *24*, 247-253.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press
- Bank, L., & Gannon, L. (1988). The influence of hardiness on the relationship between stressors and psychosomatic symptomatology. *American Journal of Community Psychology*, *16*, 25-37.
- Bartone, P. T. (1989). Predictors of stress related illness in city bus drivers. *Journal of Occupational Medicine*, *31*, 657-663.

- Bartone, P. T., & Snook, A. (1999, May). *Cognitive and personality factors predict leader development in U.S. Army cadets*. Paper presented at 35th International Applied Military Psychology Symposium (IAMPS), Florence, Italy.
- Beardslee, N., White, N., & Richter, J. (1995). Strategies to decrease stress and enhance job satisfaction among nursing faculty. *College Studies Journal, 29*, 511–517.
- Benishek, L., Feldman, J., Shipon, W., Mecham, S., & Lopez, F. (2005). Development and evaluation of the revised academic hardiness scale. *Journal of Career Assessment, 13*, 59-76.
- Benishek, L., & Lopez, F. (2001). Development and initial validation of a measure of academic hardiness. *Journal of Career Assessment, 9*, 333-352.
- Bentler, P.M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238-246.
- Bentler, P.M., & Bonnett D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*, 588-606.
- Bentler, P. M., & Chou, C. P. (1987). Practical issues in structural modelling. *Sociological Methods & Research, 16*, 78-117.
- Berry, J.M., & West, R.L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development, 16*, 351-379.
- Bernald, E. (2004). *The You Can Do It! Early childhood education program: A social-emotional learning curriculum*. Oakleigh, VIC (AUS): Australian Scholarships Groups.
- Besevegis, E. (2001). *Stress, stressful situations and coping of children and adolescents*. In E. Vassilaki, S. Triliva, & E. Besevegis (Eds.), *Stress, anxiety and coping* (pp. 29-57). Athens, Greece: Ellinika Grammata.
- Besevegis, E. (1995). *Adolescents' coping strategies as a function of age and gender*. Paper presented at VIIth European Conference on Developmental Psychology, Κρακοβία, Πολωνία.
- Billings, A. G., Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources on attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine, 4*, 139-157.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 349–361.
- Blumenfeld, P.C., Pintrich, P., & Hamilton, V.L. (1986). Children's concepts of ability, effort and conduct. *American Educational Research Journal, 23*, 95-104.
- Boekaerts, M. (2002). *The on-line motivation questionnaire: A self-report instrument to assess students' context sensitivity*. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and*

- achievement: New directions in measures and methods (pp. 77-120). Oxford, England: JAI Press-Elsevier.
- Boekaerts, M. (1996). *Coping with stress in childhood and adolescent*. In M. Zeidner, & N.S. Endler (eds), *Handbook of coping, theory and research applications* (pp. 452-484). New York: Wiley
- Bradley, T., Frazier, V., Gulyas, L., Gilbert, K., & Burling J. (2009). *The relationships among assertiveness, self-esteem and hardiness in college students*. Paper presented in the 23rd National Conference on Undergraduate Research, Wisconsin, Usa.
- Brookings, J. B., & Bolton, B. (1997). A longitudinal, structural equation analysis of stress, hardiness, social support, and illness. *Multivariate Experimental Clinical Research*, 11, 109–120.
- Broysard, S. (2002). The relationship between classroom motivation and academic achievement in first and third grader. Unpublished MSc. Thesis, Louisiana State University.
- Brummet, R., Wade, J., Ponterotto, J., & Thombs, L. (2007). Psychological well being and a multicultural personality disposition. *Journal of Counseling and Development*, 17, 105-114.
- Broucek, W. (2008). Attendance feedback in an academic setting: preliminary results. *College teaching Methods and Styles Journal*, 4(1), 45-48.
- Byrne, B. (2001). *Structural equation modeling with EQS*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Byrne, B. (1996). *Measuring self-concept across life span*. Washington DC: American Psychological Association.
- Cable, D., & DeRue, D. (2002). The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 87(5), 875-884.
- Campbell, T. A. (1995). *Coping and perceived control in older children and young adolescents during three stages of a stressful event*. Unpublished doctoral dissertation, Binghamton University.
- Campbell, J., Swank, P., & Vincent, K. (1991). The role of hardiness in the resolution of grief. *Omega*, 23(1), 53-65.
- Caplan, M., Bennetto, L., & Weissberg, R. (1991). The role of interpersonal context in the assessment of social problem-solving skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 103–114.

- Carmines, E. G., & Zeller, P.A. (1989). *Reliability and validity assessment: Quantitative applications in the social sciences*. A Sage University Paper, No 17. Twelfth Printing.
- Cronbach, A. (1951).
- Cattell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Chan, D. (2000). Dimensionality of hardiness and its role in the stress-distress relationships among Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 147-161.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Chroni, S., Theodorakis, Y., & Hatzigeorgiadis, A. (2004). *Coping skills, hardiness and self efficacy in novice rock climbers*. Paper presented in the 3rd International Congress of Sport Psychology, Trikala, Greece.
- Christensen, P., & James, A. (2000). *Research with children: perspectives and practices*. Taylor & Francis Group, Usa.
- Circourel, A.V. (1964). *Method and measurement in sociology*. The Free Press, New York.
- Clarke, D. (1995). Vulnerability to stress as a function of age, sex locus of control, hardiness, and type A personality. *Social Behavior and Personality*, 23, 285-286.
- Clarke, L., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7, 309-319.
- Clason, D., & Dormody, T. (2004). Analyzing data measured by individual Likert type items. *Journal of Agricultural Education*, 35(4), 31-35.
- Cliem, J., & Cliem, R. (2003). *Calculating, interpreting and reporting cronbach's alpha reliability coefficient for likert type scales*. Paper presented in the Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education.
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed). London: Routledge-Falmer.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Cole, M., Field, H., & Harris, S. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reaction to a management class. *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 64-85.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Harding Thomsen, A., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 12, 87-127.

- Compas, B. E. (1998). An agenda for coping research and theory: Basic and applied developmental issues. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 231–237.
- Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
- Comrey, A.L., & Lee, H.B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cooper, P., & McIntyre, D. (1993). Commonality in teachers' and pupils' perceptions of effective classroom learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 381-399.
- Costello, A., & Osborne, W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Craven, R., MacInerney, Y., & Marsh, H.W. (2000). *The structure, stability and development of young children's self-concepts: a multi-cohort, multi-occasion study*. Paper presented at the Annual meeting of American Educational Research Association. New Orleans, April, 24-29.
- Cress, V., & Lampman, C. (2007). Hardiness, stress and health promoting behaviors among college students. *Psi Chi Journal*, 12(1), 19-25.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cronbach, A. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Deci, E. L., benmore, C., & Landy, D. (2006). The attribution of motivation as a function of output and rewards. *Journal of Personality*, 42, 652-667.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). *A handbook of qualitative research* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Duda, J.L. & Nickolls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dubow, E., Schmidt, D., McBride, J., Edwards, S., & Merk, L. (1993). Teaching children to cope with stressful experiences: Initial implementation and evaluation of a primary prevention program. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(4), 428-440.

- Dubow, & Tisak, (1986). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children. The role of social support and social problem solving skills. *Child Development, 60*, 1412-1423.
- Dweck, C. S. (2003). Ability conceptions, motivation and development. *British Journal of Educational Psychology* (Special Issue: Motivation and Development).
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: The Psychology Press.
- Dweck, C. S. & Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. In P. Mussen & E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Ebata, A.T., & Moos, R. H. (1991). Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology, 12*, 33-54.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T., Fades, A., Shepard, A., & Reiser, M. (2001). The regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing behavior. *Child Development, 72*, 1112-1134.
- Elias, M. (1989). Schools as a source of stress to children: An analysis of causal and ameliorative influences. *Journal of School Psychology, 22*, 393-407.
- Elliott, A. (2005). *A conceptual history of the achievement goal construct*. In A. Elliott, & Dweck, C. (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. The Guilford Press.
- Elliot, J., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Elliott, A, & Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.
- Elliot, G., & Feldman, S. (1990). Capturing the adolescence experience. In S. Feldman, & G. Elliot (Eds.), *Children's social networks and social supports* (pp.119-150). New York: Wiley.
- Elliot, J., & Harackiewicz, M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 968-980.
- Elliot, A., Henry, K., Sell, M., & Maier, M. (2005). Achievement goals, performance contingencies and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 630-640.
- Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield, J., & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

- Elliot, A., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.
- Elliot, J., & Thrash, T.M. (2001). Approach – avoidance motivation in personality. Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(5), 804-818.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4*, 272-299.
- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία, δια βίου ανάπτυξη*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Field, A.P. (2004). *Discovering statistics using SPSS: Advanced techniques for the beginner* (2nd ed). London: Sage.
- Fields, L., & Prinz, R. (1997). Coping and adjustment during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review, 17*(8), 937-976.
- Finch, J. (1987). The vignette technique in survey research. *Sociology, 21*, 105-114.
- Fischer, C.T. (Ed.) (2005). *Qualitative research methods for psychologists: Introduction through empirical studies*. Academic press.
- Florian, V., Milkulincer, M., & Taubman, O. (1995). Does hardiness contribute to mental health during a stress real life situation? The roles of appraisal and coping. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 687-695.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment, 7*(3), 286-299.
- Fontana, D. (1995). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*, 3th Ed. Εκδόσεις Σαββάλας, Αθήνα
- Forgas, J. (2000). *The role of affect in social cognition*. In J. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect*
- Francis, H. (1993). Advancing phenomenography. Questions of method. *Nordisk Pedagogik, 2*, 68-75.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the united states on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology, 84* (2), 365–376.
- Funk, S. (1992). Hardiness: a review of theory and research. *Health Psychology, 11*, 335-345.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways boys and girls cope. *Journal of Adolescence, 14*, 119–133.
- Gallomay, M., Pope, D., & Osberg, J. (2007). *Stressed out students-SOS: Youth perspectives on changing school climates*. In D. Thiessen and A. Cook-Sather (eds.). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, 611-634, Springer.

- Garrett, P., Ferron, N., Ng'andy, N., Bryant, D., & Harbin, G. (1994). A structural model for the developmental status of young children. *Journal of Marriage and Family*, 56, 147-163.
- Gebharst, W., van der Doef, M., & Paul L. (2001). The revised health hardiness inventory (RHHI-24): psychometric properties and relationship with self-reported health and health behaviors in two Dutch samples. *Health Education Research*, 16(5), 579-592.
- Gerbing, D. W., & Hamilton, J. G. (1996). Viability of exploratory factor analysis as a precursor to confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling*, 3, 62-72.
- Gentry, W., & Kobasa, S. (1984). *Social and psychological resources mediating stress illness relationships in humans*. In W. Gentry (Ed.), *Handbook of behavioral medicine*. New York: Guilford Press.
- Giatras, C. (2000). *Personality hardiness: A predictor of occupational stress and job satisfaction Among California fire service personnel*. Unpublished master's thesis, California State University, Long Beach.
- Giavrimis, P., Konstantinou E., & Hatzichristou C. (2003). Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools: self-concept and coping strategies. *Intecultural Education*, 14(4), 423-434.
- Gilgun, J. (2010). A primary in deductive qualitative analysis as theory testing and theory development. *Current Issues in Qualitative Research*, 1(3), 1-6.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Golightly, T. (2007). *Defining the components of academic self efficacy in Navajo Indian high school students*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Counseling Psychology and Special Education, Brigham Young University.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Gottman, H. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Ελληνική Γράμματα, Αθήνα.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Green, L.S., Grant, A.M., & Rysaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 24-32.
- Green, L.S., Oades, L.G. & Grant, A.M. (2006). Cognitive-behavioural, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being and hope. *Journal of Positive Psychology*, 1(3), 142-149.

- Guay, F., Chanal, J., Rotelle, C.F., March, H.W., Larose, S., & Boirin, M. (2010). Intrinsic, identified and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735.
- Hage, E., Austin, E., & Pollack, M. (2007). Resilience: Research evidence and conceptual considerations for posttraumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, 24, 139-152.
- Hair, J.F., Anderson, R. E., Tatham, L. R., & Black, C. W. (1998). *Multivariate Data Analysis*. 5th Ed., Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey.
- Hammand, C. (2004). Impacts of life long learning upon emotional resilience, psychological and mental health. *Oxford Review of Education*, 30(4), 551-568.
- Hampel, P., Peterman, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescent. *Journal of Youth and Adolescent*, 34(2), 73-83.
- Harris, P. (2000). *Understanding emotions*. In, M. Lewis, & J. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2ed), The Guilford Press.
- Harris, P. (1989). *Children and Emotion: The development of psychological understanding*. Basil Blackwell, Oxford, UK.
- Harris, P (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 490-509.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scales of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayashi, C.T. (1996). Achievement motivation among Anglo-American and Hawaiian male physical activity participants: Individual differences and social contextual factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 194-215.
- Haynes, S., Richard, D., & Kubany, E. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238-247.
- Henderson, N., & Milstein. M. (2003). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Herman, M.A, & McHale, S.M. (1993). Coping with parental negativity: Links with parental warmth and child adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 1-14.
- Higgins, O. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey-Bass
- Hsieh, C., Hsieh, H., Chen, P., Hsiao, Y., & Lee, s. (2004). The relationship between hardiness, coping strategies and burnout in psychiatric nurses. *Hu Li Za Zhi*, 51(3), 24-33.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55.

- Hugles, R. (1998). Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behavior. *Sociology of Health and Illness*, 20(3), 381-400.
- Hull, J., Van Treuren, R., & Propson, P. (1988). Attributional style and the components of hardiness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14(3), 505-513.
- Jacobs, J.E., Finken, L., Griffin, N.L., & Wright, J.D. (1998). The career plans of science-talented rural adolescent girls. *American Educational Research Journal*, 35(4), 681-704.
- Johnson, B. (2000). Using video vignettes to evaluate children's personal safety knowledge: methodological and ethical issues. *Child Abuse and Neglect*, 24(6), 811-827.
- Johnston, S. (2009). *An examination of the influence of psychological hardiness on retention in US army reserve officer training corps program*. Paper presented in the International biennial Conference of the Inter-University Seminar on Armed Forces and Society. 23-25 October 2009, Chicago, IL.
- Kahn, J. (2006). Factor analysis in counselling psychology research, training and practice: Principles, advances and applications. *The Counseling Psychologist*, 34, 684-718.
- Kaiser, F., & Rice, L. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Management*, 34, 111-117.
- Kaplan, A., & Maehr, M. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kaplan, A., Midley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(2), 187-212.
- Kaplan, D., Liu, R., & Kaplan, H. (2005). School related stress in early adolescence and academic performance three years later: the conditional influence of self expectations. *Social Psychology of Education*, 8, 3-17.
- Karagiannopoulou, E. (2011a). Effects of classroom learning experiences and examination type on students' learning. Στο Karagiannopoulou, E & Entwistle N. *Experiences of learning and academic understanding in higher education* (σ. 325-342). Athens : Ellinika Grammata.
- Karagiannopoulou, E. (2011b). *Experiences of learning and academic understanding in higher education. Research onto teaching and learning: The situation in Greece*. Στο Karagiannopoulou, E & Entwistle N. *Experiences of learning and academic understanding in higher education* (σ. IX-XIV). Athens : Ellinika Grammata.
- Karagiannopoulou, E. & N. Entwistle (submitted). Influences on the development of academic understanding: Approaches to learning, perceptions of assessment, and the "meeting of minds". *Higher Education Research and Development*

- Karagiannopoulou, E. (1999). Stress on transfer from primary to secondary school: the contributions of A-trait, life events and family functioning. *Psychology of Education Review*, 23 (2), 27-33.
- Karimi, A., & Venkatesan, S. (2009). Mathematics anxiety, mathematics performance and academic hardiness in high school students. *International Journal of Educational Sciences*, 1(1), 33-37.
- Keane, A., Ducette, J., & Adler, D. (1985). Stress in ICU and non-ICU nurses. *Nursing Research*, 34, 231–236.
- Kerlinger, F. (1970). *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Khishaba, D.M., & Maddi, S. (1999). Early experiences in hardiness development. *Consulting Psychology Journal*, 51, 106-116.
- Kinder, R. (2008). *Development and validation of the students activation measure*. Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University, Tennessee.
- Kirk, J., & Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. (Qualitative research Methods Series Vol. 1). Beverly Hills, CA: Sage.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modelling*. The Guilford press, New York.
- Kobasa, S. C. (1982). Commitment and coping among stress resistance among lawyers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 707–717.
- Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kobasa, S., Maddi, S., Puccetti, M., & Zola, M. (1985). Effectiveness of hardiness, exercise and social support as resources against illness. *Journal of Psychosomatic Research*, 29(5), 525-533.
- Kobasa, S., Maddi, S., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168- 177.
- Kobasa, S., Maddi, S., Puccetti, M. (1982). Personality and exercise as buffers in the stress illness relationship. *Journal of Behavioral Medicine*, 5(4), 391-405.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage.
- Kumar, R. (2005). *Research Methodology-A step by step guide for beginners*, (2nd ed), Singapore, Pearson Education.
- LaBillois, M., & Lagace-Seguin, G. (2007). Does a good fit matter? Exploring teaching styles, emotion regulation and child anxiety in the classroom. *Early Child Development and Care*, 1, 14-26.

- Lambie, J. (2007). On the irrationality of emotion and the rationality of awareness. *Consciousness and Cognition*, 17, 946-971.
- Lambie, J., & Marcel, A. (2002). Consciousness and the varieties of the emotion experience: A theoretical framework. *Psychological Review*, 109(2), 219-259.
- Lambert, V., Lambert, C., & Yamase, H. (2003). Psychological hardiness, workplace stress and related stress reduction strategies. *Nursing and Health Sciences*, 5(2), 181-184.
- Lancer, K. (2000). *Hardiness and Olympic women's synchronized swim team*. Paper presentation at University of Nevada, Los Vegas.
- Landy, S. (2002). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children*. Baltimore, Maryland: Paul A. Brookes.
- Lauren, A., Kolanz, A., & Mendez, J. (2008). *Hardiness and involvement in first year college students: A study of the factors related to adjustment*. Paper presented in "learning Conference, 2008". The 15th International Conference on Learning. University of Illinois, Chicago, Usa.
- Lazarus RS. (1999) *Stress and emotion: A new synthesis* (Springer, New York).
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer
- Lewis, R., & Frydenberg, E. (2002). Concomitants of failure to cope: What should we teach adolescents about coping. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 419-431.
- Lifton, D. E., Seay, S., & Bushko, A. (2000). Can student hardiness serve as an indicator of likely persistence to graduation? Baseline results from a longitudinal study. *Academic Exchange Quarterly*, 4, 73-81.
- Lightfoot, S. L. (1987). On excellence and goodness. *Harvard Educational Review*, 57, 202-205.
- Linnenbrink, E.A., Ryan, A., & Pintrich, P.R. (1999). The role of goals and affect in working memory functioning. *Learning and Individual Differences*, 11, 213-230.
- Macklem, G. (2008). *Emotion regulation in school age children*. Springer, USA.
- Maddi, S. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160-168.
- Maddi, S. (2005). On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*, 60(3), 261-272.
- Maddi, S. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 44(3), 279-298.
- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal*, 54, 175-185.

- Maddi, S. R. (1999). The personality construct of hardiness, I: Effect on experiencing, coping, and strain. *Consulting Psychology Journal*, 51, 83-94.
- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Resurrection, R., Giatras, C. D., & Raganold, S. (2007). Hardiness as a performance enhancer in firefighters. *International Journal of Fire Service Leadership and Management*.
- Maddi, S. R., & Hightower, M. (1999). Hardiness and optimism as expressed in coping patterns. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51, 95–105.
- Maddi, S., & Hess, M. (1992). Hardiness and basketball performance. *International Journal of Sports Psychology*, 23, 360-368.
- Maddi, S., & Kobasa, S. (1984). *The Hardy Executive: Health Under Stress*. Chicago, IL: Dorsey.
- Maddi, S., Khoshaba, D., Jensen, K., Carter, E., Lu, J., & Harvey, R. (2002). Hardiness training for high risk undergraduates. *NACADA Journal*, 22, 45–55.
- Maddi, S., Khoshaba, D., Persico, M., Lu, J., Harvey, R., & Bleecker, F. (2002). The personality construct of hardiness, II: Relationships with comprehensive tests of personality and psychopathology. *Journal of Research in Personality*, 36, 72-85.
- Maddi, S, Wadhwa, P., & Haier, R. (1996). Relationship of hardiness to alcohol and drug use in adolescents. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 22(2), 247-257.
- Maerh, M., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A school wide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Maehr, M.L., & Nickolls, J.G. (1980). *Culture and achievement motivation: A second look*. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). N.Y: Academiv Press.
- Magnani, L. (1990). Hardiness, self-perceived health, and activity among independently functioning older adults. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*, 4, 171-184.
- Manning, M., & Fusilier, M. (1999). The relationship between stress and health care use: An investigation of the buffering roles of personality, social support and exercise. *Journal of Psychosomatic Research*, 47(2), 159-173.
- Mardia, K.V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57, 519-530.
- Marsella, A. J., & Scheuer, A. (1993). Coping: Definitions, conceptualizations, and issues. *Integrative Psychology*, 9, 124–134.
- Marton, F. (1994). *Phenomenography*. In. Husen, Postletwait (Eds.), *The International encyclopaedia of education*. Oxford: Pergamon.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.

- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Mathis, M., & Lecci, L. (1999). Hardiness and college adjustment: Identifying students in need of services. *Journal of College Student Development*, 40(3), 305-309.
- Maurischat, C., Herschdach, P., Peters, A., & Bullinger, M. (2008). Factorial validity of the short form 12 in patients with diabetes mellitus. *Psychology Science Quarterly*, 50(1), 7-20.
- McArdle, J. J., & Aber, M. S. (1990). Patterns of change within latent variable structural equation models. In A. von Eye (Ed.), *Statistical methods in longitudinal research, vol.1* (pp. 151-224). California: Academic Press
- Meeus, W. (1994). *Psychological problems and social support in adolescence*. In F. Nestmann & K. Hurrelmann (Eds), *Social networks and social support in childhood and adolescence* (pp. 241-255). Berlin: Walter de Gruyter.
- Mialaret, G. (1997). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής* (μετ.: Ζακοπούλου, Γ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Miles, M., & Hunerman, M (1994). *Qualitative data analysis*. Usa: Sage.
- Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Morse, J., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 1-12.
- Murberg, T. & Bru, E. (2007). The role of neuroticism and perceived school related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high schools. *Journal of Adolescence*, 30(2), 203-212.
- Nelms, B. (1999). Stress and School: Helping children to cope. *Journal of Pediatric Health*, 13(5), 209-212.
- Netemeyer, R., Bearden, W., & Sharma, S. (2003). *Scaling Procedures: Issues and Applications*. 1st ed., Palo Alto CA, Sage Publications, Inc.
- Netemeyer, R., Burton, S., Williamson, D. (2002). Psychometric properties of shortened versions of the Automatic Thoughts Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 111-129.
- Newman, R.S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental Review*, 20, 350-404.
- Newman, R.S., & Schwager, M.T. (1992). *Students perceptions and academic help-seeking*. In D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 123-146). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Nickolls, J. (1992). *The general and the specific in the development and expression of achievement motivation*. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nickolls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Nickolls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, *91*, 328-346.
- Nickolls, J. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, *54*, 951-959.
- Niemivirta, M. (2002). Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia*, *45*, 250–270.
- Nowack, K. (1989). Coping style, cognitive hardiness, and health status. *Journal of Behavioral Medicine*, *12*, 145-158.
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Orr, E. & Westman, M. (1990). *Does hardiness moderate stress, and how? A review*. In M. Rosenbaum (Ed.), *Learned resourcefulness: On coping skills, self-control and adaptive behavior* (pp. 64–94). New York: Springer.
- Parker, E., Hubbard, J., Ramsden, S., Relyea N., Dearing, K., Smithmyer, C., & Schimmel, D. (2000). Children's use and knowledge of display rules for anger following hypothetical vignettes versus following live peer interaction. *Social Development*, *10*(4), 528-557.
- Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology*, *27*(3), 349-361.
- Pedhazur, E., & Schmelikn, L. (1991). *Measurment, design and analysis: an integrated approach*. Hillsdate, NJ, Erlbaum.
- Peganna, D. (1990). The relationship pf hardiness and social support to student appraisal of stress in an initial clinical nursing situation. *Journal of Nursing Education*, *29*(6), 255-261.
- Pervin, L., & John, O. (1999). Θεωρίες προσωπικότητας. Εκδόσεις Τυπωθήτων, Αθήνα.
- Pincus, D., Friedman, A. (2004). Improving children's coping with everyday stress: Transporting treatment interventions to the school setting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *7*(4), 2004.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, *16*, 385-407.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 667-686.

- Pintrich, P.R. (2000). Educational psychology at the millenium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist*, 35, 221-226.
- Pintrich, R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Pintrich, P.R. (1989).The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C.Ames & M.Maher (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments* (vol.6, pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P.R., & DeGrout, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Polit, D., & Beck, C. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Ctitique and recommendations. *Research in Nursing and Health*, 29, 489-497.
- Pollock, S. E., Christian, B. J., & Sands, D. (1990). Responses to chronic illness: Analysis of psychological and physiological adaptation. *Nursing Research*, 39, 300-304.
- Prinz, J. (2005). *Emotions, Embodiment and Awareness*. In L. Barrett-Feldman, P. Niedenthal & P. Winkeilaman (Eds.), *Emotions and consciousness*. The Guilford Press.
- Raykov, T. (2012). Evaluation of convergent and discriminant validity with multitrait-multimethod correlations. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology* (in press).
- Richardson, E., Neiger, L, Jenson, S., & Kumpfer, L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33-39.
- Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M., Petrides, K., Cowan, R., Miers, A., & Talland, A. (2007). Psychometric properties of the emotion awareness questionnaire for children. *Personality and Individual Differences*, 43, 95-105.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A., & Meerum-Terwogt, M. (2008). Emotion awareness and internalizing symptoms in children and adolescents: The emotion awareness questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45, 756-761.
- Rodafinos, A., Barkoukis, B., & Tsorbatzoudis, H. (2011). Factorial and construct validity of the Greek version of the students' evaluations of educational quality scale. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 22-43.
- Roberts, G., Treasure, D., & Conroy, D. (2007). *Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity*. In G. Tenenbaum, & R. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport psychology*, Willey and Sons, Inc.

- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- Rogge, R., Deek, K., & Liresay, G. (2008). Development and evaluation for assessing student practices independence and responsibility in design courses. *American Society for Engineering Education*, 2, 1-12.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and adolescent image*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41, 813-819.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R., & Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 5-37.
- Rouse, K. A. G. (2001). Resilient students' goals and motivation. *Journal of Adolescence*, 24, 461-472.
- Ruble, D.N., Boggiano, A.K., Feldman, N.S., & Loebel, J.H. (1980). Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology*, 16, 105-115.
- Ryan, A. (2001). The peer group as a context for development of young adolescents' motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135-1150.
- Ryan, R. M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Saarni, C. (2001). *Emotions, children's understanding of*. International encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, Elseviere Science Ltd., 4459-4463.
- Sansone, C., Wiebe, D. J., & Morgan, C. (1999). Self-regulating interest: The moderating role of hardiness and conscientiousness. *Journal of Personality*, 67, 705-733.
- Schunk, D. (1991). Self efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-293.
- Schunk, D.H., & Ertmer, P.A. (2000). *Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego: Academic Press
- Schunk, D.H., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications* (3rd. ed.). Pearson, Prentice Hall.
- Seligman, M.E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychology*, 55, 5-14.
- Selye, H. (1976). *The stress of life* (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sharrer, N., & Ryan-Wenger, N. (2002). School age children's self reported stress symptoms. *Pediatric Nursing*, 28(1), 21-27.

- Sharrer, N., & Ryan-Wenger, N. (1995). A longitudinal study of age and gender differences of stressors and coping strategies in school age children. *Journal of Pediatric Care*, 9(3), 123-130.
- Sheard, M. (2009). Hardiness, commitment, gender and age differentiate university academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 189-204.
- Sheard, M., & Golby, J. (2007). Hardiness and undergraduate academic study: The moderating role of commitment. *Personality and Individual Differences*, 43, 579-588.
- Siegel, L. J. (1983). Hospitalization and medical care of children. In E. Walker & M. Roberts (Eds.), *Handbook of clinical child psychology* (pp. 1089–1108). New York: Wiley.
- Siegler, R. (2006). *Πως σκέφτονται τα παιδιά*. Εκδόσεις Gutenberg, Ψυχολογία.
- Silverman, D. (2000). *Analyzing Talk and text*. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative research*, 2nd Ed. London: Sage.
- Simmons, R. G., & Blyth, D.A. (1987). Predicting how a child cope with the transition to junior high school. In R. M. Lerner & T. Foch (Eds.), *Biological – psychosocial interactions in early adolescence* (pp. 325-375). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Snyder, S. R., & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of positive psychology*. U.S, Oxford University Press.
- Solcova, I., & Sykora, J. (1995). Relation between psychological hardiness and physiological response. *Homeostasis*, 36, 30–34.
- Spirito, A., Stark, L., Grace, N., & Stamoulis, D. (1991). Common problems and coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(5), 531–544.
- Sternberg, R. (2007). *Γνωστική Ψυχολογία*. Εκδόσεις Ατραπός
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage.
- Streiner, L. (1994). Figuring out factors: The use and misuse of factor analysis. *Canadian Journal of Psychiatry*, 39, 135-140.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). New York: Harper & Row
- Tobin, D.L., Holroyd, K.A., Reynolds, R.V., Wigal, J.K. (1989). The hierarchical factor structure of coping strategies inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 343-361.
- Topf, J. (1989). Personality hardiness and occupational stress and burnout in critical care nurses. *Research in Nursing and Health*, 12, 179-186.

- Trochim, W. (2006). *Likert scaling. Research Methods Knowledge Base*, 2nd Ed. Retrieved from Wed Center for Social Research Methods, December, 2009.
- Tuckman, B. (1972). *Conducting educational research*. London: Collier-Macmillan.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions and emotional intelligence. In Barrett, L. Feldman & P. Salovey (Eds.), *The wisdom of feelings* (pp. 319-340). New York: Guilford.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Avo, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and well being. *Learning and Instruction*, 18, 251-266.
- Urban, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goals structures and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3, 231-251.
- Walters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientation to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.
- Weber, R. (1990). *Basic content analysis*. London: Sage.
- Weisz, J. R., McCabe, M., & Dennig, M. D. (1994). Primary and secondary control among children undergoing medical procedures: Adjustment as a function of coping style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(2), 324-332.
- Wentzel, K.R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Werner, E. E. (1997). Vulnerable but invincible: high risk children from birth to adulthood. *Acta Paediatrica Supplement*, 422, 103-105.
- Westen, D., & Rosenthal, R. (2003). Quantifying construct validity: Two simple measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 608-618.
- Widaman, K. F. (1993). Common Factor-Analysis Versus Principal Component Analysis – Differential Bias in Representing Model Parameters. *Multivariate Behavioral Research*, 28(3), 263-311.
- Wiebe, D. (1991). Hardiness and stress moderation: A test of proposed mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(1), 89-99.
- Wiebe, D., & McCallum, D. (1986). Health practices and hardiness as mediators in the stress-illness relationship. *Health Psychology*, 5, 425-438.
- Wiebe, D., & Williams, P. (1992). Hardiness and health: A social psychophysiological perspective on stress and adaptation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 238-262.

- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wiegfield, A., Eccles, J., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon, & Learner, R. (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed.), pp. 934-988). Wiley And Sons, United States.
- Williams, P., Wiebe, D, & Smith, T. (1992). Coping processes as mediators of the relationship between hardiness and health. *Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 237-258.
- Wilson, C., & Porell, M. (2001). *A guide to interviewing children*. Taylor & Francis Group, Usa
- Winsler, A., & Naglieri, J. (2003). Overt and covert verbal problem solving strategies: developmental trends in use, awareness and relations with task performance in children aged 5 to 17. *Child Development*, 74(3), 659-678.
- Wisker, G. (2007). *The postgraduate research handbook* (2nd ed). Palgrave Macmillan.
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.
- Worrall, N., & May, D. (1989). Towards a person-in-situation model of teachers stress. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 174-186.
- Worthington, R., & Whittaker, T. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yang, Y., & Green, S. (2011). Coefficient alphas: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392.
- Yen, W.M. (1998). Investigating the consequential aspects of validity. Who is responsible and what should they do? *Educational Measurment*, 17(2), 5-6.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of art*. New York: Plenum.
- Zolten, K., & Long, N. (1997). [online]. *Stress, helping children to cope*. Center for effective parenting, Arkansas, Usa.

B) Ελληνική βιβλιογραφία

- Αλεξόπουλος, Δ. (2004). Έλεγχος αποτελεσμάτων στατιστικών αναλύσεων: Παραγοντική ανάλυση. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος «Ποιοτική και Ποσοτική Έρευνα στην Ψυχολογία», 2, 227-247.*
- Αλεξόπουλος, Δ. (1988). *Ψυχομετρία: Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων* (η' έκδ.). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνώστου, Γ., & Πατσιαούρας, Α. (2010). Εγκυρότητα και αξιοπιστία ενός test παρακίνησης σε Κυπριακό πληθυσμό. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, 8(1), 14-27.*
- Βουλαλά, Κ., Γωνίδα, Ε., & Κιοσέογλου, Γ. (2004). Στόχοι επίτευξης των μαθητών/τριων, των γονέων και του σχολείου, συμμετοχή στην τάξη και επίδοση: εφαρμογή της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος «Ποιοτική και Ποσοτική Έρευνα στην ψυχολογία», 2, 339-369.*
- Ευκλείδη, Α. (1998). *Αισθήματα και εμπειρίες κατά τη διαδικασία μάθησης*. Στο Α. Ευκλείδη (επιμ.), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Θεοδωράκης, Ι., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2004). Ανάπτυξη και ψυχομετρική αξιολόγηση οργάνων ποσοτικής έρευνας. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 2, 115-143.*
- Καμπίτσης, Χ., Χαραχούσου, Υ. (1999). *Τεχνικές έρευνας στις αθλητικές επιστήμες*. Τυποεκδόσεις Τσιαρτιάνης, Θεσσαλονίκη.
- Κάμτσιος, Σ., & Καραγιαννούλου, Ε. (2011). Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας της Μαθησιακής Ανθεκτικότητας σε δείγμα Ελλήνων μαθητών: Μια πιλοτική μελέτη. *Θ' Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 67-88.*
- Κοντοπούλου, Ε. (2002). *Ψυχομετρία*. Interbooks Αθήνα.
- Κουλάκολγου, Κ. (1998). *Ψυχομετρία και ψυχολογική αξιολόγηση* (2^η έκδ.). Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Κούλη, Ο., & Παπαϊωάννου, Α. (2007). Αντίληψη μαθτών/τριων για την ατομικότητα και τη συλλογικότητα στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Άθληση και Κοινωνία, 45, 22-30.*
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Λαμπροπούλου, Α. (2009). Υποκειμενική αίσθηση ευεξίας των εφήβων και στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 2, 1-15.
- Lens, W. (1998). Ο ρόλος της προοπτικής του μέλλοντος χρόνου στα κίνητρα των μαθητών. Στο Α. Ευκλείδη (επιμ.), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτό-αντίληψη και αυτό-εκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγιάτης, Κ. Β. (1990). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση και στη φυσική αγωγή*. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη.
- Μπεζεβέγκης, Η (1996). *Αντιμετωπίζοντας καθημερινές αγχογόνες καταστάσεις: Η κατασκευή μια κλίμακας coping για παιδιά και εφήβους*. Ανακοίνωση στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πάτρα.
- Ουζούνη, Χ., Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Παρασκευόπουλος, Ι (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τόμος 4. Αθήνα
- Πλατσίδου, Μ. (2001). Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων στην ψυχολογική έρευνα: Βασικές αρχές, περιορισμοί και παραδείγματα εφαρμογής. Στο Κ. Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Π. Κορδούτης, & Ρ. Πήτα, *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας* (Τόμος 4, σελ. 367-394). Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Ραφτόπουλος, Β., & Θεοδοσοπούλου, Θ. (2002). Μεθοδολογία στάθμισης μιας κλίμακας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 19(5), 577-589.
- Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (2001). *Δημοσίευμα Πληθυσμού*. Αθήνα
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙ (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση). Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκισάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία*, 16(3), 379-399.

Παραρτήματα

Παράρτημα Α: Συναίνεση δοκιμαζόμενου σε ερευνητική εργασία

Τίτλος Έρευνας:

«Δημιουργία Ερωτηματολογίου Ανθεκτικότητας στη Μάθηση: Αξιολόγηση των Ψυχομετρικών του Χαρακτηριστικών».

Ερευνητής : Κάμτσιος Σπυρίδων, εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υποψήφιος διδάκτωρ Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, τομέας Ψυχολογίας, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Η συγκεκριμένη εργασία εστιάζεται στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν την αποτυχία στο σχολικό περιβάλλον.

2. Διαδικασία μετρήσεων

Ένα σχέδιο ημι-δομημένης συνέντευξης θα χρησιμοποιηθεί προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ε΄ και Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν μια πιθανή αποτυχία (π.χ. χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα). Οι συνεντεύξεις, οι οποίες θα μαγνητοφωνηθούν, θα διεξαχθούν στο χώρο του σχολείου ή στο σπίτι του κάθε μαθητή, έπειτα από συνεννόηση με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης και το διευθυντή του σχολείου και το γονέα του μαθητή, αντίστοιχα.

3. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Ιδιαίτεροι κίνδυνοι δεν υπάρχουν. Θα γίνει κάθε δυνατή προσπάθεια να μην διαταραχθεί το πρόγραμμα παρακολούθησης σημαντικών μαθημάτων. Η όλη διαδικασία για τον κάθε μαθητή/τρια προβλέπεται να έχει διάρκεια 20-25 λεπτών και θα διεξαχθεί κατά τη διάρκεια διδακτικών ωρών όπου το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει δραστηριότητες ευέλικτης ζώνης.

3. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή σου στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείς με τη δημοσίευση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα σου δε θα φαίνεται πουθενά.

4. Πληροφορίες

Μη διστάσεις να κάνεις ερωτήσεις γύρω από το σκοπό, τον τρόπο πραγματοποίησης της εργασίας ή την διαδικασία. Αν έχεις κάποιες αμφιβολίες ή ερωτήσεις, ζήτησέ μας να σου δώσουμε πρόσθετες εξηγήσεις.

5. Ελευθερία συναίνεσης

Η άδειά σου να συμμετάσχεις στην εργασία είναι εθελοντική. Είσαι ελεύθερος να μην συναινέσεις ή να διακόψεις τη συμμετοχή σου όποτε επιθυμείς.

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα εκτελέσω. Συναινώ να συμμετέχω στην εργασία.

Ημερομηνία: __/__/__

| | | | |
|--|-------|-----------------------------|--------------------|
| Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντος | _____ | Υπογραφή | _____ |
| Όνοματεπώνυμο γονέα ή κηδεμόνα συμμετέχοντος | _____ | Υπογραφή | _____ |
| Υπογραφή ερευνητή | _____ | Όνοματεπώνυμο παρατηρητή | _____ και υπογραφή |

Παράρτημα Β: Το σχέδιο της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

Καταρχήν θα ήθελα να σε ευχαριστήσω για την προθυμία σου να συμμετάσχεις σε αυτήν την έρευνα. Η συνέντευξη αποτελεί ένα μέρος της έρευνας από την οποία θα διαπιστώσω τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες της ηλικίας σου αντιμετωπίζουν μια αποτυχία στο σχολείο, όπως για παράδειγμα ο χαμηλός βαθμός σε ένα μάθημα. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Με ενδιαφέρουν κυρίως οι προσωπικές σου απόψεις και οι περιγραφές για τον τρόπο που αντιμετωπίζεις την αποτυχία. Οι πληροφορίες που θα καταγράψω είναι εμπιστευτικές και αν το επιθυμείς, μπορώ να σου δώσω μια σύντομη αναφορά των αποτελεσμάτων της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

Πριν ξεκινήσουμε θα ήθελα να σου διαβάσω μια ιστορία με ήρωα ένα παιδάκι της ηλικίας σου. Μόλις τελειώσω την ανάγνωση θα σου δώσω να διαβάσεις και εσύ την ιστορία αυτή και στη συνέχεια θα συζητήσουμε.....

«Ο Γιάννης ένας μαθητής της Ε΄τάξης του δημοτικού είναι στο σπίτι του το απόγευμα και προετοιμάζει τα μαθήματά του για την επόμενη ημέρα στο σχολείο...Ωχ!! λέει...Πάλι έχω να διαβάσω πολλά μαθήματα και κάποια από αυτά είναι πολύ δύσκολα... Δεν μπορώ καθόλου και αύριο η δασκάλα θα μας βάλει τεστ...Ο Γιάννης προσπαθεί να διαβάσει τα μαθήματά του, αλλά δυσκολεύεται να καταλάβει κάποια από αυτά... Δεν πειράζει, σκέφτεται, θα ξεκουραστώ λιγάκι και...βλέπουμε. Το επόμενο πρωινό που πάει προς το σχολείο σκέφτεται για το διαγώνισμα που πρόκειται να γράψει...ξέρω ότι δε διάβασα καλά... Τι θα πουν οι δικοί μου αν θα πάρω κακό βαθμό;.....Μπαίνει στην τάξη, κάθεται στο θρανίο του και οι σκέψεις του γίνονται όλο και πιο έντονες. Τελικά, η δασκάλα τους βάζει να γράψουν το διαγώνισμα και, παρόλο που δεν ήταν πολύ δύσκολο, έκανε και πάλι τα λαθάκια του και ο βαθμός που πήρε δεν ήταν αυτός που θα ήθελε να πάρει...».

Νομίζω ότι τώρα είμαστε έτοιμοι να συζητήσουμε για το Γιάννη.....

-Τι σκέφτεσαι γι' αυτό το παιδάκι; Τι νομίζεις ότι του συμβαίνει. Πες μου ό,τι θέλεις.....

-Τι νοιώθει;

-Τι νομίζεις ότι έφταιξε και νοιώθε έτσι ο Γιάννης;

-Θεωρεί τον εαυτό του ικανό να αντιμετωπίσει αυτό που του έτυχε;

-Τι λες να κάνει; Πως θα το αντιμετωπίσει να νοιώσει καλύτερα;

-Μετά από αυτό που έγινε, νοιώθει άνετα στο σχολείο;

-Νομίζεις ότι θα μίλαγε σε κάποιον γι' αυτό που του συνέβη και γι' αυτό που ένιωσε;

-Είναι εύκολο να μιλήσει σε κάποιον γι' αυτό που νοιώθει;

-Μήπως δε θέλουν να καταλάβουν οι άλλοι ότι είναι στεναχωρημένος;

-Είναι εύκολο να εξηγήσει στους γονείς του ή στο δάσκαλο αυτό που αισθάνθηκε;

-Νομίζεις ότι θα έκλαιγε και με αυτόν τον τρόπο θα ξεσπούσε ή θα ένιωθε απογοητευμένος;

-Νομίζεις ότι την επόμενη φορά που θα Γιάννης θα έχει να διαβάσει το μάθημα στο οποίο απέτυχε, θα προσπαθούσε πιο πολύ;

-Αν διάβαζε πιο πολύ και τα καταλάβαινε καλύτερα, νομίζεις ότι θα του ήταν πιο εύκολο να γράψει ένα καλό βαθμό σε ένα επόμενο τεστ;

-Την επόμενη φορά που θα είχε να γράψει τεστ θα ήταν νευρικός και αγχωμένος;

-Την επόμενη φορά που θα είχε να γράψει τεστ θα ένοιωθε εμπιστοσύνη στον εαυτό του;

-Την επόμενη ημέρα που θα είχε να διαβάσει αυτό το μάθημα θα του ερχόταν στο μυαλό αυτό που του συνέβη; Με την ίδια προθυμία θα διάβαζε; Θα σκεφτόταν ότι πρέπει να διαβάσει περισσότερο;

-Μπορεί να αντιμετωπίσει ο Γιάννης αυτό που του συνέβη μόνος του, ή νομίζεις ότι πρέπει να το πει κάπου και να αναζητήσει βοήθεια;

-Νομίζεις ότι θα τα καταφέρει, μετά από αυτό που ένοιωσε;

-Τι λες, θα συνεχίσει να προσπαθεί; Θα συνεχίσει άραγε να τον ενδιαφέρει το μάθημα ή θα τα παρατήσει και θα γίνει ένας κακός μαθητής σε αυτό το μάθημα;

-Νομίζεις ότι ο Γιάννης προτιμάει τα μαθήματα που είναι εύκολα και αυτά που μπορεί να πάρει καλούς βαθμούς;

-Μήπως δεν του αρέσει να διαβάζει κάποια μαθήματα γιατί τα θεωρεί δύσκολα;

-Μήπως πήρε χαμηλό βαθμό στο τεστ γιατί δε διάβασε όπως θα έπρεπε και προτιμά να ασχοληθεί με μαθήματα που θέλουν λιγότερο διάβασμα;

-Τώρα που πήρε χαμηλό βαθμό νομίζεις ότι μιλάει στον εαυτό του και του λέει «δεν αξίζεις, δεν είσαι καλός μαθητής» και στεναχωριέται και απογοητεύεται;

-Εσένα σου έχει τύχει κάτι τέτοιο; Πως το αντιμετώπισες; Συνέχισες να προσπαθείς;

-Αυτό που ένοιωσε το παιδάκι της ιστορίας νομίζεις ότι του ήταν ευχάριστο, δυσάρεστο, ένοιωσε θυμωμένος ή εξοργισμένος;

-Ήταν σε θέση να πει πως ένοιωσε ή ένοιωσε μπερδεμένος και απογοητευμένος;

-Πως νοιώθει σε σχέση με τους γύρω του (γονείς, δασκάλους, συμμαθητές).

-Τι νομίζεις ότι θα σκεφτόταν οι γονείς για το Γιάννη; Θα τον επηρέαζε αν τον μάλωναν;

-Τι νομίζεις ότι θα σκεφτόταν ο δάσκαλος για το Γιάννη; Θα τον επηρέαζε αν τον μάλωνε και αν του έλεγε ότι είσαι κακός μαθητής;

-Τι νομίζεις ότι θα σκεφτόταν οι συμμαθητές του γι' αυτό που συνέβη στο Γιάννη;

-Αφού έμαθε ότι πήρε κακό βαθμό, τι νομίζεις ότι θα έκανε μετά; Θα το σκεφτόταν, θα τον ενοχλούσε αυτό που έγινε, ή θα πήγαινε να παίξει ποδόσφαιρο με τους φίλους του;

-Καθώς θα πήγαινε για το σπίτι του τι θα σκεφτόταν και τι θα έλεγε στον εαυτό του; Θα έμενε μόνο στο γεγονός ότι πήρε κακό βαθμό και θα ήταν απογοητευμένος;

-Θα σκεφτόταν τι λάθος έκανε, ώστε να μην το ξανακάνει; Θα προσπαθούσε να καταλάβει το λάθος του, ώστε να γράψει καλύτερα την επόμενη φορά;

-Θα σκεφτόταν στο δρόμο για το πώς θα το πει στους γονείς του; Τι θα τους έλεγε;

-Τι θα περίμενε από τους γονείς του;

-Τι θα ήθελε να κάνουν οι γονείς του;

-Πως θα το έλεγε στους γονείς; Μπορείς να το περιγράψεις;

-Τι θα περίμενες εσύ από τους γονείς σου όταν θα το έλεγες;

-Τι συνήθως κάνουν οι δικοί σου γονείς;

-Τι θα ήθελες εσύ να κάνουν οι γονείς σου;

-Νομίζεις ότι οι γονείς θέλουν από το Γιάννη να παίρνει καλούς βαθμούς στο σχολείο;

-Πως θα το έλεγε στο δάσκαλο;

-Τι θα έλεγε ο δάσκαλος;

-Τι θα περίμενε ο Γιάννης να κάνει ο δάσκαλος; (να το βοηθήσει το παιδί γνωστικά, ή να το προσεγγίσει συναισθηματικά, δηλ. να του πει δεν πειράζει, θα σε βοηθήσω, ό,τι θέλεις να με ρωτάς).

-Τι θα ήθελες να ακούσεις από το δάσκαλο;

-Τι συνήθως κάνει ο δάσκαλος;

-Τι θα ήθελες εσύ να κάνει ο δάσκαλος;

-Του έφτιαξε η δασκάλα ή ο εαυτός του που δε διάβασε;

-Νομίζεις ότι κατάλαβε τι φταίει και ένοιωσε έτσι;

-Μήπως περιμένει από το δάσκαλο και του γονείς να του πούνε με ένα δικό τους τρόπο ότι δεν πειράζει με αυτό που έγινε και να του πουν ότι συνεχίζουν να πιστεύουν σε αυτόν και ότι τον αγαπούν το ίδιο;

-Ποιος νομίζεις ότι θα σε βοηθούσε πιο πολύ, ο δάσκαλος ή οι γονείς σου;

-Σε ποιόν θα απευθυνόσουν πρώτα;

-Τι θα περίμενες να ακούσεις από το δάσκαλο ή τους γονείς;

-Τι θα περίμενες από τη συμπεριφορά τους και πως θα ήθελες να σου φερθούν;

-Ένοιωσε άσχημα γιατί πήρε χαμηλότερο βαθμό από τους συμμαθητές του ή γιατί δεν έγραψε ο όσο θα ήθελε ο ίδιος;

-Σε ενδιαφέρει να πάρεις καλό βαθμό;

-Σε ενδιαφέρει να είσαι καλύτερος από τους άλλους;

- Αισθάνεται άνετα όταν μιλάει για τους βαθμούς του στο δάσκαλο ή στους φίλους του;
- Νομίζεις ότι μπορεί να επηρεάσει την κατάσταση και με ποιόν τρόπο, ώστε να μη του ξανασυμβεί;
- Νομίζεις ότι δε θέλει ο Γιάννης να του ξανασυμβεί επειδή σκέφτεται τις πιθανές συνέπειες από την κατάσταση;
- Τι θα μπορούσε να κάνει άμεσα και μακροπρόθεσμα για να αλλάξει αυτό που του συνέβη;
- Νομίζεις ότι αυτό που έζησε και ένοιωσε ο Γιάννης μπορεί να του ξανασυμβεί;
- Νομίζεις ότι ο Γιάννης έχει ζήσει πάλι μια τέτοια κατάσταση;
- Σου έχει συμβεί αυτό που μιλάμε τώρα σε εσένα ποτέ; Έχεις ζήσει την ίδια κατάσταση; Θυμάσαι πως έγιναν τα πράγματα σε εσένα;
- Εσύ, αν σου συμβεί κάτι τέτοιο ή αν σου έχει τύχει να νοιώσεις έτσι, μιλάς σε κάποιους, ή περιμένεις από τους άλλους να σε καταλάβουν;
- Το παιδάκι της ιστορίας έχει καταλάβει τι του συμβαίνει; Ξέρει ότι αυτές οι αποτυχίες τον αναστατώνουν;
- Αν στην αρχή ένοιωσε απογοητευμένος και στη συνέχεια, αφού το σκέφτηκε καλύτερα είτε θα κάνει κάποια πράγματα για να μη του ξανασυμβεί, αυτή η απογοήτευση θα του φύγει;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

(Υ9)

Ηλικία: 11

Φύλο: Αγόρι

Ο μαθητής με τον κωδικό Υ9 διάβασε αφού διάβασε την ιστορία την ιστορία συνεχίζει...

«...εκεί τελειώνουν το τεστ, βλέπει το βαθμό του και δεν ήταν αυτός που περίμενε, πάει στο σπίτι και στο δρόμο λέει από μέσα του... τώρα θα με μαλώσει η μαμά... δε θα με μαλώσει... θα πάω σπίτι και ό,τι γίνει ας γίνει... Πηγαίνει σπίτι ο Γιάννης και δείχνει το τεστ στη μαμά του. Η μαμά του τον μαλώνει λίγο, γιατί δεν ήταν και ο καλύτερος βαθμός και του έβαλε τιμωρία για μια εβδομάδα να μη ξαναβγεί έξω. Πάει ο Γιάννης, θύμωσε και άρχισε να διαβάζει για την επόμενη ημέρα. Προσπαθούσε πολύ, αλλά δεν μπορούσε.... Και πάει και ζητάει βοήθεια από τη μαμά του. Η μαμά του τον βοηθάει λίγο και τα καταλαβαίνει. Την εβδομάδα που έκατσε μέσα ο Γιάννης για να διαβάσει, διάβασε τόσο καλά που νόμιζε ότι ήταν ο καλύτερος της τάξης. Περνάει αυτή η εβδομάδα και πηγαίνει στο σχολείο. Η κυρία τους είχε πάλι διαγώνισμα και αυτός δε το ήξερε. Πάει εκεί, γράφει, πάει να το δώσει το τεστ και πιστεύει ότι όλα πήγαν μια χαρά. Μόλις τα διορθώνει η κυρία και τους τα δείχνει, πετάει από τη χαρά του, είχε πάρει «10, μπράβο». Πηγαίνει στο σπίτι γρήγορα και το δείχνει στη μαμά του. Η μαμά του λέει μπράβο και μόλις γυρίζει ο μπαμπάς του από τη δουλειά του έδωσε λεφτά να πάει να δει στον κινηματογράφο ένα έργο που ήθελε την προηγούμενη εβδομάδα, αλλά ήταν τιμωρία. Μετά από όλα αυτά, ο Γιάννης ήταν ο καλύτερος στην τάξη και έτσι δεν είχε πια πρόβλημα».

Ερ: Τι σκέφτεσαι γι' αυτό το παιδάκι, τι νομίζεις ότι του συμβαίνει...

Απ: Λέει γιατί δεν μπορώ να το κάνω εγώ και τα άλλα παιδιά της τάξης μπορούνε, λέει θα ήθελε λίγη περισσότερη προσπάθεια και λέει θα το κάνω... θα μπορέσω. Την επόμενη φορά στο τεστ θα πάρω καλύτερο βαθμό.

Ερ: Αυτό πως θα το πετύχει;

Απ: Θα διαβάζει περισσότερο από ό,τι διάβαζε, για να καταλάβει καλύτερα τα μαθήματα και έτσι να πετύχει το στόχο του.

Ερ: Τι εννοείς «θα διαβάζει»; Τι θα κάνει δηλαδή; Πως θα διαβάζει περισσότερο;

Απ: Θα προσέχει πιο πολύ τη δασκάλα του, δε θα χαζεύει στο μάθημα και θα κάνει ό,τι περισσότερο μπορεί...

Ερ: Αυτά θα συμβαίνουν στο σχολείο, όταν λες ότι θα διαβάσει πιο πολύ και πιο καλά στο σπίτι;

Απ: Θα πάρει κάποια βοήθεια, θα τον βοηθήσει η μαμά του, θα του τα εξηγήσει και πιστεύω πως μετά θα έχει καταλάβει.

Ερ: Τι πιστεύεις ότι έφταιξε και ο Γιάννης έγραψε κακό βαθμό;

Απ: Πιστεύω πως ο Γιάννης δεν έχει καταλάβει καλά το μάθημα...

Ερ: Γιατί άραγε;

Απ: Δεν ξέρω...

Ερ: Έχει να κάνει και με τα προηγούμενα χρόνια που μπορεί να μη διάβαζε;

Απ: Μπορεί και με αυτό...

Ερ: Ή επειδή δε διάβασε τη συγκεκριμένη στιγμή;

Απ: Ή μάλλον επειδή ντρεπόταν να ρωτήσει την κυρία του επειδή φοβόταν μήπως τον κοροϊδέψουν τα παιδιά επειδή δεν το καταλάβαινε... μπορεί αν μη ρωτούσε και να μην ήξερε.

Ερ: Τι θα κάνει τώρα ο Γιάννης για να αντιμετωπίσει αυτό που του συνέβη καλύτερα;

Απ: Ό,τι δεν καταλαβαίνει θα ρωτάει και θα του το εξηγούν.

Ερ: Θα μίλαγε σε κάποιον γι' αυτό που συνέβη, γι' αυτό που ένοιωσε;

Απ: Ναι, στον κολλητό του το φίλο, ή στη μαμά του, ή στους γονείς του, σε κάποιον συγγενή του.

Ερ: Πως θα το έλεγε;

Απ: Θα πήγαινε στον καλύτερό του φίλο μάλλον, γιατί και εγώ εκεί θα πήγαινα και θα του έλεγα...δε νοιώθω καλά γιατί πήρα χαμηλό βαθμό στο τεστ, δεν καταλαβαίνω και φοβάμαι να ρωτήσω τη δασκάλα, γιατί τα παιδιά θα με κοροϊδεύουν...και ο φίλος του θα του πει ότι πρέπει να το κάνεις, να ρωτήσεις τη δασκάλα, να τα καταλάβεις.

Ερ: Το θεωρεί εύκολο να μιλήσει σε κάποιον γι' αυτό που νοιώθει;

Απ: Εγώ πιστεύω πως ναι...

Ερ: Θα το σκεφτόταν;

Απ: Όχι, και εγώ θα πήγαινα στον καλύτερό μου φίλο και θα το έλεγα...

Ερ: Άρα δε φοβάται μήπως θα λένε οι άλλοι ότι είναι πολύ στεναχωρημένος από αυτό που έγινε;

Απ: Μόνο στους πιο κολλητούς φίλους θα το έλεγε.

Ερ: Στα άλλα παιδιά αν μαθευτεί...τι θα γίνει;

Απ: Δεν ξέρω, μπορεί να τον καταλάβουν, γιατί μερικοί μπορεί να έχουν το ίδιο πρόβλημα, να μη καταλαβαίνουν... και μπορεί να τον κοροϊδεύουν.

Ερ: Γιατί σε κοροϊδεύουν οι φίλοι στο σχολείο όταν παίρνεις κακό βαθμό;

Απ: Γιατί λένε ότι εσύ δεν ξέρεις τίποτα, δε γνωρίζεις και λένε ότι εσύ δε θα προκόψεις στη ζωή σου... αυτά.

Ερ: Μπορεί ο Γιάννης να ένοιωσε άσχημα επειδή πήρε χαμηλότερο βαθμό από τους συμμαθητές του;

Απ: Μπορεί και γι' αυτό...ναι. Αλλά και επειδή νόμιζε ότι δεν προσπαθεί τόσο, θα ήθελε μεγαλύτερη προσπάθεια...

Ερ: Τον ενδιαφέρει το Γιάννη ο καλός βαθμός;

Απ: Ναι, όλα τα παιδιά ενδιαφέρονται για τον καλό βαθμό...

Ερ: Τον ενδιαφέρει για να γίνει καλύτερος αυτός...

Απ: Για να γίνει καλύτερος αυτός...για το μέλλον του...

Ερ: Τον ενδιαφέρει να γίνει καλύτερος για να ξεπεράσει και κάποιους άλλους συμμαθητές του;

Απ: Μπορεί και γι' αυτό, μπορεί να έχει ένα ψυχικό τραύμα από τα κοροϊδέματα.

Ερ: Στο σχολείο υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών για το ποιος θα πάρει μεγαλύτερο βαθμό;

Απ: Όχι, εμείς στην τάξη μας δε λέμε...α! εγώ πήρα μεγαλύτερο βαθμό...εσύ πήρες χαμηλό.

Ερ: Μου είπες ότι ο Γιάννης θαμίλαγε σε κάποιους, είναι εύκολο να τους εξηγήσει αυτό που νοιώθει;

Απ: Δεν είναι τόσο εύκολο για μερικούς, μερικοί το σκέφτονται πολύ, μια, δυο, τρεις ημέρες και μετά το λένε.

Ερ: Γιατί το σκέφτονται; Τι σκέφτονται;

Απ: Θα σκέφτονται... τώρα να το πω ή να μη το πω...μήπως με κοροϊδέψει και αυτός...

Ερ: Στους γονείς θα ήταν εύκολο να τους εξηγήσει τι έγινε;

Απ: Εγώ πιστεύω ότι όχι και τόσο στους γονείς...θαμίλαγε πρώτα στο φίλο του και μετά στους γονείς...

Ερ: Γιατί;

Απ: Γιατί νοιώθει ότι πιο εύκολα μπορεί να πει τα μυστικά του και τέτοια...μήπως οι γονείς του πουν κάτι και...

Ερ: Φοβάται μήπως τον μαλώσουν;

Απ: Ναι, μπορεί και γι' αυτό...

Ερ: Υπάρχει περίπτωση ο Γιάννης, μόλις γυρίσει στο σπίτι να κλειστεί κατευθείαν στο δωμάτιό του και να κλάψει γι' αυτό που έγινε;

Απ: Ναι

Ερ: Μπορείς να το περιγράψεις;

Απ: Ο Γιάννης μόλις πήγε στο σπίτι του...ήταν βουρκωμένος, είχε γουρλωμένα τα μάτια και του λέει η μαμά του...τι έπαθες; Δεν τηςμίλησε και έτρεξε γρήγορα κλαίγοντας πάνω στο δωμάτιό του. Έκλαιγε για ώρες και μετά, όταν ήρθε ο μπαμπάς του, πήγε η μαμά του και ο μπαμπάς του στο δωμάτιό του. Και προσπάθησε και τους εξηγήσει και του έλεγαν να του εξηγήσει, αλλά αυτός δεν

ήθελε. Μετά πήγε στο φίλο του να τα πει, να βγάλει ένα βάρος από τη συνείδησή του και μετά το είπε στους γονείς του.

Ερ: Όταν μπήκε στο σπίτι, πήγε στο δωμάτιό του και έκλαψε... με αυτόν τον τρόπο ξέσπασε;

Απ: Ναι... μάλλον.

Ερ: Την επόμενη φορά που θα είχε να διαβάσει, θα προσπαθούσε πιο πολύ;

Απ: Ναι... λέει, αυτή τη φορά δεν θα το βάλω κάτω... θα προσπαθήσω περισσότερο.

Ερ: Την επόμενη φορά που θα διάβαζε για ένα διαγώνισμα ο Γιάννης στο σπίτι του, θα του ερχόταν στο μυαλό αυτό που του συνέβη;

Απ: Ναι... πιστεύω πως ναι.

Ερ: Και πως θα αντιδρούσε, θα διάβαζε με την ίδια προθυμία;

Απ: Πιστεύω πως θα ήθελε να διαβάσει πιο πολύ, για να μη το βάλει κάτω...

Ερ: Μπορείς να μου περιγράψεις πως θα το έκανε; Τι εννοείς με το «θα διαβάσει περισσότερο»; Τι θα κάνει;

Απ: Θα διαβάσει και προσήλωση και πιστεύω ότι θα τον βοηθήσουν και οι γονείς του να καταλάβει κάτι, η δασκάλα του, ένας φίλος του που ξέρει καλύτερα...

Ερ: Άρα, αυτό που του συνέβη του Γιάννη μπορεί να το αντιμετωπίσει μόνος του ή θα ζητήσει από κάπου βοήθεια;

Απ: Θα ζητήσει βοήθεια.

Ερ: Από ποιόν θα ζητούσε πρώτα βοήθεια;

Απ: Πιστεύω από τους γονείς του.

Ερ: Ο Γιάννης θα συνεχίσει να προσπαθεί μετά από αυτό που έγινε;

Απ: Ναι

Ερ: Θα τον ενδιαφέρει το μάθημα ή υπάρχει περίπτωση να τα παρατήσει και να γίνει ένας κακός μαθητής;

Απ: Θα του αρέσει το μάθημα, άμα το καταλάβει. Άμα το καταλάβουν όλοι ένα μάθημα θα τους αρέσει...

Ερ: Μήπως ο Γιάννης προτιμά να διαβάζει τα μαθήματα που είναι πιο εύκολα; Λες να προτιμά τα μαθήματα που είναι εύκολα και αυτά που μπορεί να πάρει καλούς βαθμούς;

Απ: Όχι... προτιμά όλα τα μαθήματα, αλλά δεν μπορεί να τα καταλάβει όλα τα... να ξέρει όλα τα μαθήματα...

Ερ: Μήπως δεν του αρέσει να διαβάζει μερικά μαθήματα επειδή τα θεωρεί δύσκολα;

Απ: Όχι... μπορεί και ναι, μπορεί και όχι, γιατί μερικοί κάθονται και χαζεύουν και...

Ερ: Νομίζεις ότι μιλάει στον εαυτό του, όταν διαβάζει και λέει δεν αξίζεις, δεν είσαι καλός μαθητής, δεν καταλαβαίνεις, δεν έχεις γράψει καλά και στεναχωριέται και απογοητεύεται;

Απ: Ναι, μπορεί να συμβαίνει αυτό...

Ερ: Αυτό που ένοιωσε ο Γιάννης του ήταν ευχάριστο, δυσάρεστο...

Απ: δυσάρεστο, λυπήθηκε πολύ πιστεύω και ένοιωσε απογοήτευση. Εκείνη τη στιγμή που πήρε το τεστ απογοητεύτηκε, απλά δεν το έδειχνε τότε για να μην τον κοροϊδέψουν οι συμμαθητές του.

Ερ: Κατάλαβε πως ένοιωσε εκείνη τη στιγμή, ή ένοιωσε μερδεμένος;

Απ: Ένοιωσε λίγο μερδεμένος. Μπορεί να πει το ότι πήρα τόσο χαμηλό βαθμό... τι θα κάνω τώρα λέει... πρέπει να διαβάσω ίσως περισσότερο... ή πρέπει να διαβάσω όσο διαβάζω τώρα... θα μπει σε μια σκέψη...

Ερ: Δηλαδή;

Απ: Θα έπρεπε μάλλον να διαβάσω περισσότερο, λέει... για να πετύχω το στόχο μου, να είμαι πολύ καλός... ή λέει φτάνει το διάβασμα και δε με νοιάζει το μάθημα τώρα, ας πάρω λιγότερο βαθμό...

Ερ: Και ποια είναι η απόφαση που πήρε;

Απ: Ναι... κατέληξε σε απόφαση μετά από ώρα...

Ερ: Και σε ποια απόφαση κατέληξε;

Απ: Ότι πρέπει να προσπαθήσει περισσότερο.

Ερ: Ας μιλήσουμε λίγο για τους γονείς του Γιάννη... μου είπες ότι θα σκεφτόταν λίγο για να το πει στους γονείς του.

Απ: Ναι...και μπορεί μόνο στη δασκάλα του γιατί μπορεί να την εμπιστευτεί και λίγο πιο πολύ...τη βλέπει πιο πολλές ώρες κάθε ημέρα και μπορεί να τη νοιώθει λίγο πιο κοντινή του.

Ερ: Θα το έλεγε εύκολα;

Απ: Όχι θα το σκεφτόταν πριν το πει.

Ερ: Τι θα της έλεγε της δασκάλας;

Απ: Να της έλεγε πως αισθάνεται, ότι δεν τα καταλαβαίνει το μάθημα και φοβάται να ρωτήσει τη δασκάλα, μήπως τον κοροϊδέσουν τα παιδιά.

Ερ: Τι θα έλεγε στη δασκάλα;

Απ: Θα έλεγε ότι εγώ κυρία δεν έχω καταλάβει καλά, γι' αυτό παίρνω συνέχεια χαμηλούς βαθμούς, αλλά αυτός δεν είναι ο στόχος μου, ο στόχος μου είναι να πετύχω... λέει...και να γίνω καλός μαθητής. Και φοβάμαι να ρωτήσω εσάς επειδή τα παιδιά θα με κοροϊδεύουν. Και αν είναι να σας ρωτάω μετά το μάθημα, στο διάλειμμα για να καταλαβαίνω και εγώ και να είμαι καλύτερος.

Ερ: Και τι θα περίμενε να του πει η δασκάλα;

Απ: Η δασκάλα...εγώ πιστεύω ότι θα του έλεγε ναι. Θα του έλεγε βεβαίως, ναι, με μεγάλη ευχαρίστηση...θα του εξηγήσει καλύτερα το μάθημα...

Ερ: Θέλει να νοιώθει ότι μπορεί εύκολα να πλησιάσει και να μιλήσει στο δάσκαλο;

Απ: Ναι, πιστεύω πως ναι, γι' αυτό θα πάει πρώτα και θα το πει στη δασκάλα του, γιατί τη νοιώθει πολύ κοντά του.

Ερ: Όταν θα έφευγε από το σχολείο και θα πήγαινε προς το σπίτι, θα σκεφτόταν τι θα πει στους γονείς του;

Απ: Ναι, θα το σκεφτόταν τι θα πει, εγώ πιστεύω ότι θα το έλεγε πολύ πιο μετά στους γονείς του από τη δασκάλα του και τον κολλητό του φίλο. Θα το σκεφτόταν πολύ, δηλαδή...μπορούσε να περάσει μια διασταύρωση χωρίς να κοιτάξει το δρόμο. Θα είχε πολύ άγχος.

Ερ: Τι θα έλεγε από μέσα του;

Απ: Τι θα πω τώρα που πήρα τόσο χαμηλό βαθμό...και μπορεί να με μαλώσουν, αλλά μπορεί να μου πούνε, δεν πειράζει, πρέπει να προσπαθήσεις περισσότερο...να το καταλάβεις.

Ερ: Γιατί να τον μαλώσουν οι γονείς;

Απ: Μερικοί γονείς το κάνουν, αλλά εγώ πιστεύω πως σήμερα οι γονείς δε σκέφτονται έτσι...ότι σκέφτονται...δεν πειράζει ότι θα προσπαθήσεις περισσότερο και την άλλη φορά θα πάρεις καλύτερο βαθμό. Ότι πρέπει να διαβάσεις και να καταλάβεις καλύτερα τα μαθήματά σου.

Ερ: Πως θα το έλεγε ο Γιάννης στη μαμά του;

Απ: Θα πήγαινε πρώτα να τους καλοπιάνει πιστεύω και επειδή τον ξέρουν πολύ καλά, θα έλεγαν πες μας, μπες στο ψητό για το τι έγινε και θα τους πει...πήρα χαμηλά στο τεστ, αλλά ξέρω, δεν προσπάθησα πολύ, πρέπει να προσπαθήσω...και αυτό που φταίει είναι το ότι δεν έχω καταλάβει καλά το μάθημα...και δεν είχα διαβάσει καλά, γιατί φοβάμαι μήπως με κοροϊδέσουν τα παιδιά, αν ρωτήσω τη δασκάλα.

Ερ: Τι θα περίμενε από τους γονείς του;

Απ: Ότι δε θα τον μαλώνουν...θα του πούνε ότι δεν πειράζει, θέλει πιο πολύ προσπάθεια και θα σε βοηθήσουμε και εμείς για να πετύχεις το στόχο σου.

Ερ: Αν ρώταγε ο Γιάννης τη μαμά του...πες μου πώς να προσπαθήσω περισσότερο, τι να κάνω δηλαδή; Τι θα του πρότειναν;

Απ: Θα του πρότειναν μπορεί και ιδιαίτερα μαθήματα, μπορεί και να έρχεται και η δασκάλα του για ιδιαίτερα...Ή να διαβάζουν μαζί με τους γονείς του για να τον βοηθάνε να διαβάσει καλύτερα...και να τα καταλάβει καλύτερα...

Ερ: Ο Γιάννης τι θα ήθελε να κάνουν οι γονείς του, μετά από αυτό που τους είπε;

Απ: Να τον συγχωρέσουν...

Ερ: Και πως θα τον βοηθούσαν οι γονείς του;

Απ: Αυτοί μπορεί να ήταν πολύ καλοί σε διάφορα μαθήματα και να ήξεραν πολλά...

Ερ: Εσύ τι θα περίμενες από τους δικούς σου γονείς;

Απ: Θα τους το έλεγα, ποτέ δε θα έλεγα ψέματα στους γονείς μου...

Ερ: Και τι θα περίμενες να σου πούνε, ή πως θα περίμενες να σε βοηθήσουν;

Απ: Ότι θα με βοηθούσε η μαμά για να προσπαθήσω περισσότερο και ότι θα πίστευε πολύ σε εμένα για να πετύχω το στόχο μου.

Ερ: Πως περιμένεις τη βοήθεια από τη μαμά σου.

Απ: Θα μου έλεγε πώς να σκεφτώ, πως σκεφτόμαστε...όπως και με τη δασκάλα.

Ερ: Ας γυρίσουμε στην ιστορία του Γιάννη, καθώς φεύγει από το σχολείο συναντά κάποιους φίλους και του λένε να πάνε μαζί να παίξουν ποδόσφαιρο...τι θα έκανε;

Απ: Δεν θα πήγαινε...θα πήγαινε στο σπίτι και θα έκανε ότι δεν τους άκουσε.

Ερ: Γιατί θα το έκανε αυτό;

Απ: Γιατί ένοιωθε θλιμμένος δε θα μπορούσε να παίξει εκείνη την ώρα

Ερ: Μπορείς να περιγράψεις πως έγινε αυτό;

Απ: Θα περνάει από το γήπεδο και θα του λένε τα παιδιά να παίξουν και αυτός δεν θα τους ακούει, θα σκέφτεται τόσο πολύ που θα περνάει από το δόμο τον κεντρικό, χωρίς να βλέπει αν περνάνε αυτοκίνητα...τόσο πολύ σκέψη...

Ερ: Καθώς θα πήγαινε στο σπίτι του τι θα σκεφτόταν και τι θα έλεγε στον εαυτό του;

Απ: Θα έλεγε πως θα το πω τώρα...πήρα πολύ χαμηλό βαθμό...τι θα μου πουν οι γονείς μου και τα διάφορα που λέμε εμείς...

Ερ: Τι τον ενοχλεί πιο πολύ...πως θα το πει στους γονείς του...αν τον κοροϊδέψουν οι φίλοι του...

Απ: Τον ενοχλεί ο κακός βαθμός...

Ερ: Θα προσπαθούσε να σκεφτεί το λάθος του...να ψάξει να βρει τι έφταιξε;

Απ: Ναι...μπορεί και αυτό...

Ερ: λες να έριχνε το βάρος σε κάποιον;

Απ: Όχι

Ερ: Δηλαδή να πει φταίει η δασκάλα, ή το μάθημα;

Απ: Όχι...αυτή είναι μια δικαιολογία που λένε οι γονείς που έχουν κακομαθημένα τα παιδιά τους...και λένε ότι αν δεν πάρω καλό βαθμό φταίει η δασκάλα...

Ερ: Αυτό που έζησε και ένοιωσε ο Γιάννης μπορεί να του ξανασυμβεί;

Απ: Μπορεί να του ξανασυμβεί...μπορεί να μη πάρει τόσο κακό βαθμό, αλλά θα πρέπει να έχει κάνει μια μικρή προσπάθεια...αν και πάλι θα το σκέφτεται πολύ...

Ερ: Μπορεί να του ξανασυμβεί;

Απ: Ναι...

Ερ: Γιατί να του ξανασυμβεί;

Απ: Γιατί υπάρχει η περίπτωση που λέει...α! τώρα δεν πειράζει, πήρα κακό βαθμό στο test...θα τα παρατήσω...και παίρνει πάλι χαμηλό βαθμό....

Ερ: έχει ξαναζήσει ο Γιάννης τέτοια κατάσταση;

Απ: Ναι...έχει ξαναζήσει...

Ερ: Και την έζησε για δεύτερη φορά τώρα;

Απ: Ναι...γιατί μπορεί να μην το είπε σε κανέναν ότι δεν κατάλαβε καλά αυτά που του έλεγε η δασκάλα...

Ερ: Στην αρχή ένοιωσε απογοητευμένος...μετά αφού το σκέφτηκε καλύτερα...ζήτησε βοήθεια από τους γονείς του...νοιώθει καλύτερα;

Απ: Ένοιωθε καλύτερα, δεν ένοιωθε τόσο απογοητευμένος και λέει εγώ τώρα θα τα καταφέρω...θα με βοηθήσουν και οι γονείς μου και θα παίρνω καλύτερους βαθμούς...

Ερ: Τι θα μπορούσε να κάνει ο Γιάννης για να αντιμετωπίσει αυτό που του συνέβη;

Απ: Να ζητήσει βοήθεια από κάποιον συγγενή του...

Ερ: Τι θα μπορούσε να κάνει για να αλλάξει αυτό που αισθάνθηκε;

Απ: Αισθάνθηκε απογοητευμένος και θα πρέπει να πάρει θάρρος, να πάει στην τάξη και να ρωτήσει την κυρία και να καταλάβει όλα όσα τους λέει...

Παράρτημα Δ: Το ερωτηματολόγιο κατά την πρώτη φάση της έρευνας (90 ερωτήσεις).

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας
Τομέας Ψυχολογίας

Αγαπητέ μαθητή/μαθήτρια,

Αυτό είναι ένα ερωτηματολόγιο που μας βοηθάει να καταλάβουμε τι προτιμάς να κάνεις σε σχέση με τα μαθήματά σου. Δε χρειάζεται να σκεφτείς πολύ πριν απαντήσεις. Θέλουμε απλώς να απαντήσεις γρήγορα και με ειλικρίνεια. Δεν υπάρχουν σωστές και λαθεμένες απαντήσεις!

Πληροφορίες για σένα

1. Είσαι αγόρι ή κορίτσι; = Αγόρι = Κορίτσι 2. Τάξη:.....

3. Εθνικότητα : Ελληνική , άλλη εθνικότητα .

4. Εκπαίδευση γονέων:

Πατέρας

- Δημοτικό
- Γυμνάσιο
- Λύκειο ή Εξατάξιο Γυμνάσιο
- Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό

Μητέρα

- Δημοτικό
- Γυμνάσιο
- Λύκειο ή Εξατάξιο Γυμνάσιο
- Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

-Κύκλωσε την απάντηση που νομίζεις ότι σε αντιπροσωπεύει περισσότερο-

| | | | | | |
|----|--|-----------------|---------|---------|-----------------|
| 1 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα στο σχολείο, γιατί θα με βοηθήσουν αργότερα στο γυμνάσιο και στο λύκειο. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 2 | Θέλω να με βοηθούνε και να με ενθαρρύνουν όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 3 | Μπορώ να καταλάβω τι δεν έκανα καλά και πήρα χαμηλό βαθμό.. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 4 | Μετά από μια αποτυχία σκέφτομαι τι ενέργειες θα κάνω ώστε να μη μου ξανασυμβεί | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 5 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου μετά από ένα χαμηλό βαθμό με κάνει να προσπαθώ. . | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 6 | Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε την επόμενη φορά να γράψω καλύτερα | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 7 | Προσπαθώ σε όλα τα μαθήματα γιατί θα με βοηθήσουν αργότερα στη ζωή μου | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 8 | Προσπαθώ στο σχολείο για να έχω καλό βαθμό και να είμαι καλύτερος από τους συμμαθητές μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 9 | Ο χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα με κάνει να στεναχωριέμαι, αλλά θα αποφύγω να μου ξανασυμβεί αν διαβάσω περισσότερο. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 10 | Θα προτιμούσα να πάω με τους φίλους μου να παίξω, όταν έχω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα, για να ξεχάσω για λίγο αυτό που μου συνέβη. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |

| | | | | | |
|----|--|-----------------|---------|---------|-----------------|
| 11 | Δε θα τα παρατούσα σε ένα δύσκολο μάθημα, αλλά θα προσπαθούσα περισσότερο. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 12 | Δε βγαίνω έξω με τους φίλους μου (π.χ. για να παίξω) αν χρειάζεται να μελετήσω | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 13 | Όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 14 | Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουνε οι φίλοι μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 15 | Όταν έχω μια αποτυχία σε ένα διαγώνισμα στο σχολείο, βρίσκω ένα τρόπο για να χαλαρώσω και να σκεφτώ πιο ήρεμα αυτό που μου συνέβη. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 16 | Προτιμώ τα μαθήματα στα οποία εύκολα μπορώ να πάρω καλούς βαθμούς | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 17 | Προσπαθώ ώστε να μην πάρω χαμηλό βαθμό και νοιώσω απογοήτευση και ντροπή. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 18 | Το να τα πάω καλά στο σχολείο είναι σημαντικό τόσο για εμένα, όσο και για τους γονείς μου | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 19 | Στην περίπτωση μιας αποτυχίας δεν απογοητεύομαι, αλλά σκέφτομαι τι μπορώ να κάνω. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 20 | Το να κάνουμε λάθη είναι μέρος του να μαθαίνουμε. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 21 | Μερικά μαθήματα είναι χρήσιμα για την καθημερινή μας ζωή. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 22 | Προσπαθώ στα μαθήματα γιατί με ενδιαφέρει να έχω ίδια ή μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με τους συμμαθητές μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 23 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μετά από μια αποτυχία, με κινητοποιεί να διαβάσω περισσότερο. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 24 | Ο χαμηλός βαθμός δεν με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ, ώστε να γίνω καλύτερος/η. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 25 | Ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν όταν έχω απορίες σε ένα μάθημα. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 26 | Ο χαμηλός βαθμός σε ένα μάθημα είναι ευθύνη δική μου, γιατί δεν προετοιμάστηκα όσο θα έπρεπε. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 27 | Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενο ακόμα και των δύσκολων μαθημάτων | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 28 | Πρώτα διαβάζω τα μαθήματα για το σχολείο και μετά παίζω με τους φίλους μου | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 29 | Πιστεύω στην περισσότερη προσπάθεια που θα μειώσει την πιθανότητα να βρεθώ στη δυσάρεστη θέση να πάρω ένα χαμηλό βαθμό. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 30 | Όταν νοιώθω στεναχωρημένος για τα μαθήματα συχνά μιλώ σε κάποιον γι' αυτό που μου συνέβη. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 31 | Προσπαθώ να κάνω κάτι για να ηρεμήσω (π.χ. ακούω μουσική) όταν παίρνω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 32 | Μερικά μαθήματα είναι χρήσιμα για τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 33 | Προσπαθώ τόσο όσο χρειάζεται για να νοιώσω ικανοποιημένος από το εαυτό μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 34 | Το παιχνίδι με τους φίλους μου (π.χ. basket, ποδόσφαιρο) με κάνει να ξεχνάω ό,τι δυσάρεστο συνέβη σε σχέση με τα μαθήματα. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 35 | Προτιμώ τα μαθήματα στα οποία μπορώ εύκολα να πάρω 10 | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 36 | Προσπαθώ πολύ ακόμα και στα δύσκολα μαθήματα κάνοντας επαναλήψεις καθημερινά. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 37 | Σκέφτομαι ότι αν έχω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα μπορεί να με κοροϊδεύουνε οι συμμαθητές μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |

| | | | | | |
|----|---|--------------------|---------|---------|--------------------|
| 38 | Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να νοιώθω μπερδεμένος και στεναχωρημένος | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 39 | Η αποτυχία σε ένα διαγώνισμα ή ο χαμηλός βαθμός μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε μάθημα στο σχολείο. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 40 | Διαβάζω με προσοχή τα μαθήματά μου γιατί αν τα μάθω καλά θα με ωφελήσουν μακροπρόθεσμα στη ζωή μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 41 | Μπορώ να τα πάω καλύτερα στο σχολείο όταν οι γονείς μου με ενθαρρύνουν και με υποστηρίζουν. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 42 | Γνωρίζω ότι μπορεί να γράψω χαμηλό βαθμό όταν δεν είμαι προσεκτικός σε ένα διαγώνισμα. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 43 | Η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ περισσότερο. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 44 | Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματά μου νομίζω ότι μπορούν να με βοηθήσουν περισσότερο οι μεγάλοι (ενήλικες), παρά οι φίλοι ή τα αδέρφια μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 45 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα γιατί θα νοιώσω άσχημα αν δεν το κάνω. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 46 | Μετά από μια αποτυχία στα μαθήματα θα προτιμούσα να ασχοληθώ με μια εξωσχολική δραστηριότητα (π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 47 | Βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολα | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 48 | Το να γνωρίζει κανείς καλά την ύλη των μαθημάτων αυτής της τάξης είναι σημαντικό, γιατί θα τον βοηθήσει και στις υπόλοιπες τάξεις. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 49 | Διαβάζω τα μαθήματά μου γιατί αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ μπορεί να νοιώσω άσχημα | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 50 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 51 | Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό πιστεύω ότι δύσκολα μπορώ να κάνω κάτι για να το αλλάξω. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 52 | Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα μαθήματα ώστε να έχω καλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές μου | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 53 | Μπορώ να ελέγξω το στρες που νοιώθω όταν έχω να κάνω δύσκολα μαθήματα (δηλ. με τρόπο που θα είναι σε όφελός μου στη συνέχεια και εγώ θα είμαι ευχαριστημένος από αυτό). | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 54 | Προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο και να σκεφτώ καλύτερα τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 55 | Ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) αφού τελειώσω και ετοιμάσω όλα τα μαθήματα για το σχολείο | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 56 | Δε μου είναι ευχάριστο να έρχομαι αντιμέτωπος με ένα χαμηλό βαθμό. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 57 | Ξέροντας τις συνέπειες που μπορεί να έχει ο χαμηλός βαθμός για εμένα, προσπαθώ να κάνω ό,τι μπορώ για να μη μου συμβεί. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 58 | Ο χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα είναι κάτι που συμβαίνει στον κάθε μαθητή. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 59 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα διαβάζοντας περισσότερο και οργανώνοντας σωστά το χρόνο μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 60 | Σκέφτομαι ότι αν έχω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα οι συμμαθητές μου μπορεί να μη με θέλουνε στην παρέα τους. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 61 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να πετύχω το στόχο που εγώ έχω βάλει για τον εαυτό μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 62 | Ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 63 | Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να "ξεμπλοκάρω" και να σκεφτώ λογικά. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |

| | | | | | |
|----|---|--------------------|---------|---------|--------------------|
| 64 | Προτιμώ τα μαθήματα τα οποία νομίζω ότι είναι εύκολα | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 65 | Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 66 | Ο χαμηλός βαθμός μου προκαλεί σύγχυση και αδυναμία να καταλάβω τι έχει συμβεί. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 67 | Πιστεύω ότι αυτά που μαθαίνω στο σχολείο θα μου χρησιμεύσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 68 | Καταφέρνω να μειώσω το στρες όταν δεν τα πάω καλά στα μαθήματα (π.χ. όταν δεν παίρνω καλούς βαθμούς) | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 69 | Προτιμώ να ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματα από τους μεγάλους (ενήλικες). | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 70 | Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 71 | Ξέρω πότε η αποτυχία μου οφείλεται σε έλλειψη προσπάθειας. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 72 | Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου χρειαστούν αργότερα στη ζωή μου | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 73 | Ξέροντας ότι η αποτυχία σε ένα διαγώνισμα μπορεί να δυσαρεστήσει το δάσκαλό μου, κάνω ό,τι μπορώ για να μη μου συμβεί . | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 74 | Ακόμα και αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ, θα προσπαθήσω να μάθω από τα λάθη που έκανα. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 75 | Προσπαθώ να ηρεμήσω για να δω τι δεν πήγε καλά σε μια αποτυχία, ώστε να κάνω κάτι γι' αυτό. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 76 | Θέλω οι γονείς μου να με κατανοούν και να με βοηθούν να βελτιώσω την επίδοσή μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 77 | Είναι δυσάρεστο για εμένα να έχω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα, με περισσότερη προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω καλύτερα. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 78 | Ακόμη και αν το μάθημα που διαβάζω είναι δύσκολο, προσπαθώ πολύ μέχρι να το καταλάβω. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 79 | Προσπαθώ πάντα όσο περισσότερο μπορώ, προσέχοντας περισσότερο μέσα στην τάξη και διαβάζοντας με προσοχή. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 80 | Με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό για να ικανοποιήσω τους γονείς μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 81 | Αν πάρω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα προσπαθώ να κάνω κάτι ώστε να ξεχάσω αυτό που έγινε για λίγο και στη συνέχεια να δω τι πρέπει να κάνω. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 82 | Με ενδιαφέρει περισσότερο να διαβάζω τα εύκολα μαθήματα. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 83 | Φροντίζω να τελειώνω τα μαθήματά μου και μετά να ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 84 | Θέλω με την καλή μου επίδοση να δείξω στο δάσκαλό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω στα μαθήματα. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 85 | Βρίσκω ένα τρόπο να αντιμετωπίσω αποτελεσματικά το στρες που νιώθω όταν δεν τα καταφέρνω καλά στα μαθήματα. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 86 | Είναι σημαντικό για εμένα προσωπικά να πάρω καλό βαθμό στα μαθήματα | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 87 | Όταν παίζω με τους φίλους μου ξεχνιέμαι και στη συνέχεια σκέφτομαι αυτό που με έκανε να αγχωθώ και να το αντιμετωπίσω πιο ήρεμα. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 88 | Η απογοήτευση μετά από μια αποτυχία είναι κάτι που θέλω να αποφεύγω | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 89 | Σε περίπτωση μιας αποτυχίας απογοητεύομαι και νιώθω ότι δεν μπορώ να κάνω κάτι γι' αυτό. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 90 | Όποιος μαθαίνει (στο σχολείο) αναγκαστικά κάνει και λάθη | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |

Παράρτημα Ε: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις μεταξύ των οκτώ παραγόντων που προέκυψαν έπειτα από την πρώτη φάση αξιολόγησης του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση, με τη μέθοδο της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών.

Πίνακας 49: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων.

| Παράγοντες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Μ.Ο | ΤΑ |
|----------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|
| 1ος παράγοντας | | .27 | .28 | .28 | .23 | .33 | .52 | .11 | 2.92 | .58 |
| 2ος παράγοντας | | | .56 | .40 | .48 | .19 | .32 | .38 | 3.23 | .43 |
| 3ος παράγοντας | | | | .47 | .53 | .19 | .27 | .37 | 3.41 | .42 |
| 4ος παράγοντας | | | | | .44 | .20 | .27 | .35 | 3.09 | .49 |
| 5ος παράγοντας | | | | | | .19 | .18 | .41 | 3.35 | .49 |
| 6ος παράγοντας | | | | | | | .29 | .19 | 2.93 | .63 |
| 7ος παράγοντας | | | | | | | | .13 | 2.95 | .56 |
| 8ος παράγοντας | | | | | | | | | 3.30 | .53 |

Παράρτημα ΣΤ: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις μεταξύ των οκτώ παραγόντων που προέκυψαν κατά την πρώτη φάση αξιολόγησης του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση, με τη μέθοδο της ανάλυσης της μέγιστης πιθανότητας.

Πίνακας 50: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της 5^{ης} παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο της ανάλυσης μέγιστης πιθανότητας

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Μ.Ο | ΤΑ |
|--------------|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|
| Παράγοντας 1 | | .31 | .28 | .31 | .33 | .25 | .09 | .42 | 2.93 | .56 |
| Παράγοντας 2 | | | .59 | .40 | .19 | .49 | .37 | .37 | 3.21 | .40 |
| Παράγοντας 3 | | | | .46 | .22 | .58 | .36 | .31 | 3.41 | .38 |
| Παράγοντας 4 | | | | | .19 | .44 | .34 | .29 | 3.02 | .63 |
| Παράγοντας 5 | | | | | | .19 | .16 | .23 | 2.93 | .63 |
| Παράγοντας 6 | | | | | | | .37 | .18 | 3.35 | .49 |
| Παράγοντας 7 | | | | | | | | .11 | 3.22 | .62 |
| Παράγοντας 8 | | | | | | | | | 3.10 | .54 |

Παράρτημα Ζ: Το ερωτηματολόγιο της κυρίως έρευνας (2^η φάση της έρευνας) (ερωτηματολόγιο διαστάσεων ανθεκτικότητας, ερωτηματολόγιο στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων).

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας
Τομέας Ψυχολογίας

Αγαπητέ μαθητή /μαθήτρια,

Όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες στο σχολείο αντιμετωπίζουν κάποιες φορές δυσκολίες σε σχέση με τα μαθήματά τους. Αυτό είναι ένα ερωτηματολόγιο που μας βοηθάει να καταλάβουμε τι προτιμάς να κάνεις σε σχέση με τα μαθήματά σου. Δε χρειάζεται να σκεφτείς πολύ πριν απαντήσεις. Θέλουμε απλώς να απαντήσεις γρήγορα και με ειλικρίνεια. Δεν υπάρχουν σωστές και λαθεμένες απαντήσεις!

Πληροφορίες για σένα

1. Είσαι αγόρι ή κορίτσι; = Αγόρι = Κορίτσι 2. Τάξη:.....

3. Εθνικότητα : Ελληνική , άλλη εθνικότητα .

4. Εκπαίδευση γονέων:

Πατέρας

- Δημοτικό
- Γυμνάσιο
- Λύκειο ή Εξατάξιο Γυμνάσιο
- Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό

Μητέρα

- Δημοτικό
- Γυμνάσιο
- Λύκειο ή Εξατάξιο Γυμνάσιο
- Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό



ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

-Κύκλωσε την απάντηση που νομίζεις ότι σε αντιπροσωπεύει περισσότερο-

| | | | | | |
|---|---|-----------------|---------|---------|-----------------|
| 1 | Προσπαθώ να είμαι επιμελής με τα μαθήματα στο σχολείο, γιατί κάποια από αυτά θα μου χρειαστούν αργότερα στη ζωή μου | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 2 | Βρίσκω ενδιαφέρον στα μαθήματά μου, ακόμη και αν είναι δύσκολα | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 3 | Ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι με τους φίλους μου) αφού τελειώσω και ετοιμάσω όλα τα μαθήματα για το σχολείο | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 4 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσουν οι γονείς μου μετά από ένα χαμηλό βαθμό, με κάνει να προσπαθώ. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 5 | Όταν δεν τα καταφέρνω καλά σε ένα μάθημα ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 6 | Κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα μαθήματα, ώστε να έχω καλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές μου | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 7 | Όταν παίρνω χαμηλό βαθμό προσπαθώ να "ξεμπλοκάρω" και να σκεφτώ λογικά | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |

| | | | | | |
|----|---|-----------------|---------|---------|-----------------|
| 8 | Πιστεύω ότι αυτά που μαθαίνω στο σχολείο θα μου χρησιμεύσουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 9 | Η ανησυχία μου για τον τρόπο που θα με αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μετά από μια αποτυχία, με κινητοποιεί να διαβάσω περισσότερο. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 10 | Ο χαμηλός βαθμός δεν με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ πιο πολύ, ώστε να γίνω καλύτερος/η. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 11 | Θέλω να τα καταφέρω καλύτερα και να έχω καλύτερο βαθμό από τους άλλους μαθητές στην τάξη μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 12 | Σκέφτομαι διάφορους τρόπους για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα όταν η απόδοσή μου δεν είναι καλή στο σχολείο. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 13 | Βρίσκω ενδιαφέρον στο περιεχόμενο ακόμα και των δύσκολων μαθημάτων | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 14 | Πρώτα διαβάζω τα μαθήματα για το σχολείο και μετά παίζω με τους φίλους μου | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 15 | Προσπαθώ στα μαθήματα γιατί με ενδιαφέρει να έχω καλό βαθμό και να είμαι καλύτερος από τους συμμαθητές μου | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 16 | Ακόμα και αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ, θα προσπαθήσω να μάθω από τα λάθη που έκανα. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 17 | Προσπαθώ ώστε να μην πάρω χαμηλό βαθμό και νοιώσω απογοήτευση και ντροπή. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 18 | Προσπαθώ να έχω καλούς βαθμούς στα μαθήματα και να μη με κοροϊδεύουνε οι φίλοι μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 19 | Ο χαμηλός βαθμός είναι κάτι δυσάρεστο, με την προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 20 | Είναι σημαντικό για εμένα προσωπικά να πάρω καλό βαθμό στα μαθήματα | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 21 | Φροντίζω να τελειώνω τα μαθήματά μου και μετά να ασχολούμαι με εξωσχολικές δραστηριότητες. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 22 | Η αποτυχία σε ένα τεστ δε με απογοητεύει, αλλά με κάνει να προσπαθώ περισσότερο | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 23 | Με ενδιαφέρει να πάρω καλό βαθμό για να ικανοποιήσω τους γονείς μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 24 | Προσπαθώ να ηρεμήσω όταν η απόδοσή μου δεν είναι αυτή που θέλω στο σχολείο και να σκεφτώ καλύτερα τι μπορώ να κάνω για να βελτιωθώ. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 25 | Διαβάζω με προσοχή τα μαθήματά μου γιατί αν τα μάθω καλά θα με ωφελήσουν μακροπρόθεσμα στη ζωή μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 26 | Ζητώ από τους γονείς μου να με βοηθήσουν όταν έχω απορίες σε ένα μάθημα | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 27 | Ο χαμηλός βαθμός με κάνει να προσπαθήσω περισσότερο ώστε την επόμενη φορά να γράψω καλύτερα | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |

| | | | | | |
|----|---|-----------------|---------|---------|-----------------|
| 28 | Είναι δυσάρεστο για εμένα να έχω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα, με περισσότερη προσπάθεια όμως μπορώ να τα καταφέρω καλύτερα. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 29 | Προσπαθώ στα μαθήματα για να αποδείξω στους γονείς μου ότι μπορώ να τα καταφέρω. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 30 | Προσπαθώ πολύ ακόμα και στα δύσκολα μαθήματα κάνοντας επαναλήψεις καθημερινά | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 31 | Προτιμώ να ζητώ βοήθεια όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες με τα μαθήματα από τους μεγάλους (ενήλικες). | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 32 | Διαβάζω τα μαθήματά μου γιατί αν γράψω χαμηλό βαθμό σε ένα τεστ μπορεί να νοιώσω άσχημα | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 33 | Θέλω με την καλή μου επίδοση να δείξω στο δάσκαλό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω στα μαθήματα | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 34 | Προσπαθώ να ηρεμήσω για να δω τι δεν πήγε καλά σε μια αποτυχία, ώστε να κάνω κάτι γι' αυτό. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 35 | Προσπαθώ πολύ στα μαθήματα διαβάζοντας περισσότερο και οργανώνοντας σωστά το χρόνο μου. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 36 | Ο χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα με κάνει να στεναχωριέμαι, αλλά θα αποφύγω να μου ξανασυμβεί αν διαβάσω περισσότερο | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 37 | Ξέροντας ότι η αποτυχία σε ένα διαγώνισμα μπορεί να δυσαρεστήσει το δάσκαλό μου, κάνω ό,τι μπορώ για να μη μου συμβεί. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 38 | Αν πάρω χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα προσπαθώ να κάνω κάτι ώστε να ξεχάσω αυτό που έγινε για λίγο και στη συνέχεια να δω τι πρέπει να κάνω. | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
| 39 | Προσπαθώ σε όλα τα μαθήματα γιατί θα με βοηθήσουν αργότερα στη ζωή μου | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |

Στη συνέχεια υπάρχουν μερικές προτάσεις που περιγράφουν τρόπους τους οποίους τα παιδιά της ηλικίας σου συνήθως χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν προβλήματα που αφορούν το σχολείο και τα μαθήματά τους, όπως ένας χαμηλός βαθμός σε ένα διαγώνισμα ή τεστ.

Θα θέλαμε να μας πεις πόσο συχνά εσύ χρησιμοποιείς καθέναν από τους παρακάτω τρόπους, όταν παίρνεις χαμηλό βαθμό σε ένα διαγώνισμα ή τεστ στο σχολείο.



Φαντάσου ότι πήρες χαμηλό βαθμό σε ένα διαγώνισμα ή τεστ.....

Αν σου συμβεί κάτι τέτοιο τότε.....

| | | | | |
|---|------|--------|---------------|-------|
| 1. Αρχισα να το ξεχνάω κι έτσι δεν έκανα τίποτα | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 2. Με ενθάρρυναν και με καθησύχασαν οι γονείς μου | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 3. Μίλησα σε κάποιον που αισθάνομαι δικό μου και πήρα συμβουλές | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |

| | | | | |
|--|------|--------|---------------|-------|
| 4. Αρχισα να κάνω καινούργια πράγματα για να μην σκέφτομαι αυτό που με απασχολούσε | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 5. Άλλαξα τρόπο σκέψης , για να αντιμετωπίσω το πρόβλημα | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 6. Δεν έκανα τίποτα | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 7. Σκέφτηκα ότι έπρεπε εγώ να κάνω κάτι για το πρόβλημα | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 8. Προσπάθησα να ηρεμήσω και να ξεχάσω το πρόβλημα | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 9. Ξέσπασα σε κλάματα | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 10.Προσπάθησα να μην έρχομαι σε επαφή με προβλήματα ή με καταστάσεις που μου θύμιζαν το πρόβλημα | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 11.Συζήτησα με άλλους που αντιμετώπιζαν παρόμοιο πρόβλημα | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 12.Κλείστηκα στον εαυτό μου | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 13.Δεν έκανα τίποτα γιατί μου φάνηκε ότι δεν υπήρχε λύση | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 14.Σκέφτηκα μια λύση και τη συζήτησα με τους γονείς μου | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 15.Αποφάσισα ότι δεν μπορούσα να κάνω τίποτα | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 16.Προσπάθησα ακόμη περισσότερο, για να λύσω το πρόβλημα | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 17.Συζήτησα το πρόβλημα με τον εαυτό μου | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 18.Απομονώθηκα, κλείστηκα στο δωμάτιό μου | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 19.Μίλησα με τους γονείς μου για να λύσουμε μαζί το πρόβλημα | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 20.Αρχισα να σκέφτομαι άλλα πράγματα, περισσότερο ευχάριστα | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 21.Συζήτησα το πρόβλημα με φίλους-ες μου | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 22.Προσπάθησα να ασχολούμαι με άλλα πράγματα | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 23.Ζήτησα βοήθεια από κάποιο άτομο της οικογένειάς μου | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 24.Προσπάθησα να επανορθώσω τη "ζημιά" | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 25.Προσπάθησα να κάνω κάτι, αλλά ήταν πολύ δύσκολο | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 26.Συζήτησα το πρόβλημα με τους γονείς μου | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 27.Έπεισα τον εαυτό μου ότι θα πάω καλύτερα στο μέλλον | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 28.Προσπάθησα να βελτιωθώ , να γίνω καλύτερος | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 29.Ζήτησα από κάποιον να μεσολαβήσει, για να λυθεί το πρόβλημα | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |

| | | | | |
|--|------|--------|---------------|-------|
| 30.Αποφάσισα να αλλάξω συμπεριφορά , για να πετύχω τη λύση του προβλήματος | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 31.Σκέφτηκα ότι υπάρχουν και χειρότερα και δεν ωφελεί να στενοχωριέμαι | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |
| 32.Σκέφτηκα ότι δεν είναι στο χέρι μου να αντιμετωπίσω το πρόβλημα | Ποτέ | Σπάνια | Μερικές φορές | Συχνά |

Σε ευχαριστούμε

Παράρτημα Η: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων, έπειτα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση κατά τη δεύτερη φάση της αξιολόγησής του (39 ερωτήσεις).

Πίνακας 51: Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου διαστάσεων ανθεκτικότητας στη μάθηση κατά τη δεύτερη φάση διεξαγωγής της έρευνας.

| Παράγοντες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1ος παράγοντας | | .19 | .58 | .18 | .45 | .15 | .20 | .27 | .07 |
| 2ος παράγοντας | | | .33 | .56 | .45 | .41 | .43 | .16 | .46 |
| 3ος παράγοντας | | | | .30 | .54 | .24 | .30 | .24 | .16 |
| 4ος παράγοντας | | | | | .41 | .49 | .47 | .20 | .41 |
| 5ος παράγοντας | | | | | | .27 | .36 | .23 | .24 |
| 6ος παράγοντας | | | | | | | .40 | .16 | .37 |
| 7ος παράγοντας | | | | | | | | .16 | .39 |
| 8ος παράγοντας | | | | | | | | | .12 |
| 9ος παράγοντας | | | | | | | | | |

Παράρτημα Θ: Αποτελέσματα στατιστικής αξιολόγησης της κλίμακας «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους».

Για την αξιολόγηση της κλίμακας «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους» (Μπεζεβέγκης, 2001) χρησιμοποιήθηκε: 1. ανάλυση αξιοπιστίας (δείκτης α -cronbach), 2. ανάλυση συσχετίσεων και 3. περιγραφική στατιστική.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 52. Ο συνολικός δείκτης α -cronbach της κλίμακας ήταν υψηλός ($\alpha=.82$). Υψηλός ήταν ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον παράγοντα που αναφέρεται στην οικογενειακή στήριξη ($\alpha=.85$) και για τον παράγοντα που αναφέρεται στην αποφυγή-λήθη ($\alpha=.74$). Αποδεκτό δείκτη εσωτερικής συνέπειας είχαν οι παράγοντες αναζήτηση βοήθειας και αναθεώρηση-ανασύνταξη ($\alpha=.62$ και $\alpha=.61$ αντίστοιχα), ενώ χαμηλό, αλλά οριακό δείκτη εσωτερικής συνέπειας παρουσίασαν οι παράγοντες λύση προβλήματος ($\alpha=.57$), αδυναμία-παραίτηση ($\alpha=.59$) και απομόνωση ($\alpha=.57$). Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας των παραγόντων της κλίμακας «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους» είναι σε συμφωνία με τα αποτελέσματα του Μπεζεβέγκη (2001), που αναφέρει δείκτες από .59 έως .91. Στην παρούσα μελέτη δεν εξετάστηκε περαιτέρω η κλίμακα καθώς έχουν δημοσιευτεί οι ψυχομετρικές της ιδιότητες (Besevegis, 1995; Μπεζεβέγκης, 1996; Besevegis, 2001)

Πίνακας 52: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, δείκτες εσωτερικής συνέπειας και συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας «Στρατηγικές Αντιμετώπισης Καταστάσεων Άγχους».

| Παράγοντες | M.O [TA] | α -cronbach | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------------------|------------|--------------------|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1 Οικογενειακή στήριξη | 2.97 [.80] | .85 | | .19** | -.02 | .31** | .15** | .43** | .38** |
| 2 Αποφυγή-λήθη | 2.46 [.66] | .74 | | | .39** | .15** | .23** | .28** | .22** |
| 3 Αδυναμία-παραίτηση | 1.85 [.54] | .59 | | | | -.009 | .32** | .16* | .44** |
| 4 Λύση προβλήματος | 3.15 [.67] | .57 | | | | | .25** | .25** | .44** |
| 5 Απομόνωση | 1.88 [.63] | .57 | | | | | | .34** | .12* |
| 6 Αναζήτηση βοήθειας | 2.42 [.72] | .62 | | | | | | | .28** |
| 7 Αναθεώρηση-ανασύνταξη | 3.34 [.56] | .61 | | | | | | | |

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

Σύμφωνα με τον Μπεζεβέγκη (2001), οι παράγοντες οικογενειακή στήριξη, λύση προβλήματος και αναζήτηση βοήθειας, αντιπροσωπεύουν τις στρατηγικές που είναι εστιασμένες στο πρόβλημα (στρατηγικές προσέγγισης), ενώ οι παράγοντες αποφυγή-λήθη, αδυναμία-παραίτηση και απομόνωση, αντιπροσωπεύουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες που είναι εστιασμένες στο συναίσθημα (στρατηγικές αποφυγής). Ο παράγοντας επίσης αναθεώρηση-επανεκτίμηση, σχετίζεται και με τις παραπάνω δυο διαστάσεις.

