

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΒΑΣΙΛΙΚΗ Σ. ΓΑΛΑΝΗ

“ΠΗΓΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ
ΤΩΝ ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ”

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Βασιλική Σ. Γαλάνη

**“Πηγές Διαμόρφωσης
των Προσδοκιών Αυτοαποτελεσματικότητας
σε Μαθητές
με Δυσκολίες Μάθησης”**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010

Ημερομηνία αίτησης της κα Γαλάνη Βασιλικής: 1418/ 15-3-2005

Ημερομηνία ορισμού Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής: 356/ 2-11-2005

Μέλη Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Επιβλέπων:

Γεώργιος Η. Δήμου, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη

Σπυρίδων Σούλης, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής
Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Αναστάσιος Εμβαλωτής, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής
Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ημερομηνία ορισμού θέματος: 359/ 30-11-2005

*«Πηγές Διαμόρφωσης των Προσδοκιών Αυτοαποτελεσματικότητας σε Μαθητές με Δυσκολίες
Μάθησης»*

ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΠΤΑΜΕΛΟΥΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 489/ 24-3-2010

Γεώργιος Η. Δήμου	Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σπυρίδων Σούλης	Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Αναστάσιος Εμβαλωτής	Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ανδρέας Μπρούζος	Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Γεώργιος Δράκος	Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών
Σοφία Λεοντοπούλου	Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ελένη Μορφίδη	Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Έγκριση Διδακτορικής Διατριβής με βαθμό «ΑΡΙΣΤΑ» στις 29-4-2010

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αναστάσιος Μικρόπουλος



Στη Δήμητρα, στον Σοφοκλή και στον Δημήτρη
για όλα όσα έχουν κάνει για εμένα...

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	17
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	19

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1. Εισαγωγή	29
1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου Μαθησιακές Δυσκολίες.....	30
1.3. Κατηγοριοποίηση Μαθησιακών Δυσκολιών.....	37
1.4. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.....	42

2. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

2.1. Εισαγωγή	49
2.2. Αυτοαποτελεσματικότητα	53
2.3. Οι λειτουργικές διαδικασίες της Αυτοαποτελεσματικότητας	56
2.3.1. Γνωστικές Διαδικασίες	56
2.3.2. Διαδικασίες Παρώθησης	58
2.3.3. Συναισθηματικές Διαδικασίες	60
2.3.1. Διαδικασίες Επιλογής	61
2.4. Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών Αυτοαποτελεσματικότητας	62
2.4.1. Προσωπικές εμπειρίες.....	63
2.4.2. Εμπειρίες μέσω προτύπου	67
2.4.3. Κοινωνική Πειθώ	70
2.4.4. Σωματική και συναισθηματική διέγερση	71
2.5. Μέτρηση της Αυτοαποτελεσματικότητας	75

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

3.1. Εισαγωγή	79
3.2. Η αυτοαποτελεσματικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης	81

3.2.1. Αυτοαποτελεσματικότητα και Εκπαιδευτικοί	81
3.2.2. Αυτοαποτελεσματικότητα και Μαθητές	83
3.3. Αυτοαποτελεσματικότητα και μαθητές με δυσκολίες μάθησης	86
3.4. Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης	93
3.5. Το σκεπτικό της έρευνας	114
3.6. Η συμβολή της έρευνας	123
 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
4.1. Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας	127
4.2. Το ερευνητικό δείγμα.....	129
4.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	130
4.4. Διαδικασία έγκρισης της έρευνας	133
4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	133
 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
5.1. Εισαγωγή	137
5.2. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	
5.2.1. Αυτοαποτελεσματικότητα	139
5.2.2. Πηγές Διαμόρφωσης των προσδοκιών Αυτοαποτελεσματικότητας	143
5.3. ΔΙΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ	
5.3.1. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ	151
5.3.1.1. Τυπικώς Αναπτυσσόμενοι Μαθητές	152
5.3.1.2. Μαθητές με Δυσκολίες Μάθησης	153
5.3.2. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΣΩΝ ΤΙΜΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΑΡΞΗ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ	154
5.3.2.1. Αυτοαποτελεσματικότητα	155
5.3.2.2. Παράγοντες διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας	157
5.4. ΠΟΛΥΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ	167

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Συμπεράσματα.....	183
6.2. Περιορισμοί της έρευνας – Μελλοντικοί ερευνητικοί προσανατολισμοί	194
6.3. Παιδαγωγικές Προεκτάσεις.....	197

Βιβλιογραφία.....	203
--------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας	
Επιστολή προς τους διευθυντές	
Επιστολή προς τους καθηγητές	
Επιστολή προς τους γονείς	
Υπεύθυνη δήλωση γονέα	
Έγκριση διεξαγωγής της έρευνας	

Κατάλογος Πινάκων

- Πίνακας 1: Κατανομή συμμετεχόντων κατά πληθυσμιακή ομάδα με βάση το φύλο, την τάξη φοίτησης και το νομό κατοικίας.
- Πίνακας 2: Βαθμοί φόρτισης των μεταβλητών στον παράγοντα Αυτοαποτελεσματικότητα.
- Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις μεταβλητές του παράγοντα Αυτοαποτελεσματικότητα.
- Πίνακας 4: Φορτίσεις των μεταβλητών που αφορούν στους τέσσερις παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας.
- Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις μεταβλητές του Παράγοντα Β.Ι.
- Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις μεταβλητές του Παράγοντα Β.ΙΙ
- Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις μεταβλητές του Παράγοντα Β.ΙΙΙ.
- Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις μεταβλητές του Παράγοντα Β.ΙV.
- Πίνακας 9: Έλεγχος Γραμμικής Συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων (τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές).
- Πίνακας 10: Έλεγχος Γραμμικής Συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων (μαθητές με δυσκολίες μάθησης).
- Πίνακας 11: Συγκρίσεις απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης στον παράγοντα αυτοαποτελεσματικότητα.
- Πίνακας 12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας.
- Πίνακας 13: Σύγκριση των μέσων όρων της αυτοαποτελεσματικότητας των δύο ομάδων.
- Πίνακας 14: Συγκρίσεις απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης στον παράγοντα Β.Ι.
- Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον παράγοντα Β.Ι.
- Πίνακας 16: Σύγκριση των μέσων όρων του Β.Ι. των δύο ομάδων.
- Πίνακας 17: Συγκρίσεις απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης στον παράγοντα Β.ΙΙ.
- Πίνακας 18: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον παράγοντα Β.ΙΙ.
- Πίνακας 19: Σύγκριση των μέσων όρων του Β.ΙΙ. των δύο ομάδων.
- Πίνακας 20: Συγκρίσεις απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης

στον παράγοντα Β.ΙΙΙ.

Πίνακας 21: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον παράγοντα Β.ΙΙΙ.

Πίνακας 22: Σύγκριση των μέσων όρων του Β.ΙΙΙ. των δύο ομάδων.

Πίνακας 23: Συγκρίσεις απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης στον παράγοντα Β.ΙV.

Πίνακας 24: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον παράγοντα Β.ΙV.

Πίνακας 25: Σύγκριση των μέσων όρων του Β.ΙV. των δύο ομάδων.

Πίνακας 26: Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης της Αυτοαποτελεσματικότητας των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.

Πίνακας 27: Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης της Αυτοαποτελεσματικότητας μαθητών με δυσκολίες μάθησης.

Πίνακας 28: Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης της Αυτοαποτελεσματικότητας.

Πίνακας 29: Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης της Επίδοσης τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.

Πίνακας 30: Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης της Αυτοαποτελεσματικότητας μαθητών με δυσκολίες μάθησης.

Κατάλογος Σχημάτων

- Σχήμα 1: Σχηματική αναπαράσταση των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στην Αυτοαποτελεσματικότητα και τους παράγοντες B.I., B.II., B.III. και B.IV. για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Οι τιμές στα βέλη είναι οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta) | * $p < 0,05$ | ** $p < 0,001$.
- Σχήμα 2: Σχηματική αναπαράσταση των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στην Αυτοαποτελεσματικότητα και τους παράγοντες B.I., B.II., B.III. και B.IV. για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Οι τιμές στα βέλη είναι οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta) | * $p < 0,05$ | ** $p < 0,001$.
- Σχήμα 3: Σχηματική αναπαράσταση των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στην Αυτοαποτελεσματικότητα, τις Μαθησιακές δυσκολίες και τους παράγοντες B.I., B.II., B.III. και B.IV. Οι τιμές στα βέλη είναι οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta) | * $p < 0,05$ | ** $p < 0,001$.
- Σχήμα 4: Σχηματική αναπαράσταση των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στην Επίδοση, την Αυτοαποτελεσματικότητα και τους παράγοντες B.I., B.II., B.III. και B.IV. για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Οι τιμές στα βέλη είναι οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta) | * $p < 0,05$ | ** $p < 0,001$.
- Σχήμα 5: Σχηματική αναπαράσταση των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στην Επίδοση, την Αυτοαποτελεσματικότητα και τους παράγοντες B.I., B.II., B.III. και B.IV. για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Οι τιμές στα βέλη είναι οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta) | * $p < 0,05$ | ** $p < 0,001$.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά ανθρώπους που με την καθοδήγηση και την ουσιαστική συμπαράστασή τους συνέβαλαν ώστε η παρούσα διατριβή να γίνει πραγματικότητα.

Πρώτα απ' όλους, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της διδακτορικής μου διατριβής κ. Γεώργιο Η. Δήμου, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και τέως Πρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τη συνεχή επιστημονική παρακολούθηση και για την παραγωγικότητα συνεργασία σε όλα τα στάδια εκπόνησης του ερευνητικού αυτού εγχειρήματος.

Ευχαριστίες οφείλω, επίσης, και στα άλλα δύο μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Σπύρο Σούλη για τις εξαιρετικά εύστοχες παρατηρήσεις και την αμέριστη ψυχολογική στήριξη και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Αναστάσιο Εμβαλωτή για τις συμβουλές και τις κατευθυντήριες γραμμές στο μεθοδολογικό σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ το Λέκτορα του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Απόστολο Μπατσίδα για τις υποδείξεις και την καθοδήγηση στην στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Η βοήθειά του υπήρξε ουσιαστική και πολύτιμη.

Θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω θερμά όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και τους διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων σχολείων, οι οποίοι με τη στάση και τη συνεργασία τους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της ερευνητικής μου προσπάθειας.

Τέλος, ευγνωμοσύνη οφείλω σε όλους τους δικούς μου ανθρώπους που με στήριξαν με κάθε τρόπο στα χρόνια που πέρασαν και κυρίως στον πατέρα μου για τη βοήθειά του στη επιμέλεια των κειμένων της διατριβής και την πολυεπίπεδη υποστήριξή του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησής της.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι κοινά παραδεκτή θέση ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα πρόβλημα αιχμής που έχει απασχολήσει και απασχολεί την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. Οι προεκτάσεις του προβλήματος παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία και επηρεάζουν σημαντικά την πορεία του μαθητή. Τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και η σχολική αποτυχία που συνήθως τα συνοδεύει έχουν αρνητικές επιπτώσεις όχι μόνο στη μαθησιακή πορεία τους, αλλά και στην εξέλιξή τους σε ψυχολογικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθιστά την ερευνητική ενασχόληση στο συγκεκριμένο τομέα απαραίτητη. Σήμερα η επιστημονική έρευνα έχει κάνει σημαντική πρόοδο τόσο σε επίπεδο ανίχνευσης και διάγνωσης, όσο και σε επίπεδο υποστήριξης των εν λόγω μαθητών. Μολονότι δεν έχει καθοριστεί με σαφήνεια ένα κεντρικό και κυρίαρχο προφίλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν καταγραφεί ορισμένα ακαδημαϊκά και ψυχο-κοινωνικά χαρακτηριστικά που συναντώνται σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό σε αρκετούς από τους μαθητές αυτούς. Εφόσον τα χαρακτηριστικά αυτά ληφθούν υπόψη στη διδακτική παρέμβαση, οι πιθανότητες επιτυχίας και αποτελεσματικότητας μεγιστοποιούνται (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, σελ.21).

Ο προσανατολισμός της σύγχρονης κοινωνίας προς την επιδίωξη της επιτυχίας έχει στρέψει το ενδιαφέρον των ερευνητών στον καθορισμό των παραγόντων που συμβάλλουν σε αυτή. Στο χώρο της εκπαίδευσης η επίδοση, όπως αποτυπώνεται στους σχολικούς βαθμούς, αποτελεί την απτή απόδειξη της επιτυχίας ή της αποτυχίας. Η επίδοση θα μπορούσε να κατανοηθεί ως συνάρτηση μιας σειράς παραγόντων που δρουν συνδυαστικά και ενεργοποιούν, ενδυναμώνουν ή αναστέλλουν την πρόθεση του ατόμου για την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων. Έτσι, οι σχολικοί βαθμοί δεν αναπαριστούν μόνο το επίπεδο της νοητικής ικανότητας των παιδιών αλλά και την επιμονή τους, το ποσό της προσπάθειας, που είναι διατεθειμένα να καταβάλλουν, τους στόχους, την αυτοεκτίμησή τους κ.ο.κ.

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι ένας από τους παράγοντες που επιδρά στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση και παίζει σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις τους είναι οι πεποιθήσεις κινήτρων (Borkowski, 1992). Σύμφωνα με την Ευκλείδη (1999, σελ.17) «Κίνητρο είναι οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο... είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές

καταστάσεις, όσο και εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλγητρα, ή φόβητρα, ή οι απωθητικοί ερεθισμοί». Τα κίνητρα φαίνεται να αποτελούν τους δυναμικούς παράγοντες της δράσης. Κατευθύνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, συνδέονται με τις επιλογές του ατόμου, την ένταση της προσπάθειάς που επενδύεται στην επιδίωξη του στόχου, και την επιμονή του στην ολοκλήρωση του γνωστικού εγχειρήματος. Κατά συνέπεια τα κίνητρα επιδρούν καθοριστικά στη μάθηση.

Ένας από τους προσωπικούς παράγοντες που πολλές φορές συμπεριλαμβάνονται στις συζητήσεις σχετικά με τα κίνητρα είναι οι πεποιθήσεις που οι άνθρωποι διατηρούν για τις ικανότητές τους. Ο Bandura (1997, σελ.2) θεωρεί πως «... το επίπεδο κινήτρων των ανθρώπων, τα συναισθηματικά τους επίπεδα και οι ενέργειές τους, βασίζονται περισσότερο σε αυτό που πιστεύουν, παρά σε αυτό που είναι αντικειμενικά αληθινό». Σύμφωνα με την άποψη αυτή η δράση των κινήτρων καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πως το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και ερμηνεύει τα γεγονότα κι όχι από τα γεγονότα αυτά καθαυτά ή τις αντικειμενικές ικανότητές του. Έτσι πολύ συχνά, ο τρόπος που συμπεριφέρονται οι άνθρωποι μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα και να προβλεφθεί από τις πεποιθήσεις τους για την ικανότητά τους, παρά από τι πραγματικά είναι ικανοί να καταφέρουν (Pajares, 1996). Για τις πεποιθήσεις αυτές ο Bandura χρησιμοποίησε τον όρο «**αυτοαποτελεσματικότητα**» (self-efficacy) και σημείωσε ότι πρόκειται για «τις προσωπικές εκτιμήσεις των ικανοτήτων κάποιου να οργανώνει και να εκτελεί σειρά δράσεων προκειμένου να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους» (Bandura, 1997, σελ.2).

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αφορούν σκέψεις που επικεντρώνονται στον εαυτό και αποτελούν υποκειμενικές εκτιμήσεις των ικανοτήτων. Ερευνητικά δεδομένα από ετερόκλητους τομείς της ανθρώπινης δράσης επιβεβαιώνουν τη συμβολή της αυτοαποτελεσματικότητας στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και στην κατανόηση της επίδοσης (βλ. ενδεικτικά Bandura, 1997). Οι πολυάριθμες έρευνες και οι εκτενείς μελέτες στο διεθνή επιστημονικό χώρο έχουν καταδείξει τη σπουδαιότητά της αυτοαποτελεσματικότητας στις διαδικασίες ενεργοποίησης και παρώθησης του ατόμου διαμέσου της επίδρασης που ασκούν στους στόχους τους οποίους επιλέγει να επιδιώξει κάποιος, στο μέγεθος της καταβαλλόμενης προσπάθειας, στην επιμονή που θα επιδείξει κατά τη διαχείριση απαιτητικών καταστάσεων, στην εφαρμογή γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και τέλος στα πρότυπα σκέψης και στις συναισθηματικές αντιδράσεις (Bandura, 1986. Καλαντζή – Αζίτζι, 2002. Pajares & Schunk, 2001. Pervin & John, 2001). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο θεώρησης, η αντικειμενική δυνατότητα και η υποκειμενική εκτίμηση αυτής της δυνατότητας

αποτελούν δύο διαφορετικές πλευρές του δυναμικού του ατόμου. Κατά συνέπεια η επιτυχία προϋποθέτει τόσο την ύπαρξη της αντικειμενικής ικανότητας για το χειρισμό των προκλήσεων που απαντώνται σε ένα συγκεκριμένο πεδίο δράσης, όσο και την ύπαρξη μιας θετικής αντίληψης για την ικανότητα αυτή, δηλαδή την ύπαρξη υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μεταφορά και η εξέταση της θεωρίας περί αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Κεντρικό σημείο της έρευνάς μας αποτελεί ο τρόπος δόμησης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης κατά την περίοδο της εφηβείας. Η συλλογή και ανάλυση εμπειρικών δεδομένων από την ελληνική σχολική πραγματικότητα θα επιτρέψει τη διερεύνηση του πλέγματος των σχέσεων ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, τους παράγοντες διαμόρφωσής της και τις επιδόσεις των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Bandura και τη θεωρία που ανέπτυξε για την αυτοαποτελεσματικότητα, οι προσωπικές εκτιμήσεις που διατηρεί κάποιος για τις ικανότητες του διαμορφώνονται μέσω τεσσάρων παραγόντων. Τους παράγοντες αυτούς ο Bandura τους ονομάζει πηγές πληροφόρησης. Αυτές είναι οι Προσωπικές Εμπειρίες και τα επιτεύγματα του ατόμου (enactive mastery experience), οι Εμπειρίες Μέσω Προτύπου (vicarious experience), η Κοινωνική Πειθώ (social persuasion) και η Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση (physiological and affective states).

Οι *προσωπικές εμπειρίες* και τα *επιτεύγματα* του ατόμου στο παρελθόν έχουν να κάνουν με την ερμηνεία των προηγούμενων προσπαθειών και αφορούν στις προηγούμενες επιδόσεις του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο έργο. Η συσσωρευμένη γνώση από προηγούμενες εμπειρίες καταγράφεται στη μνήμη και παρέχει άμεσα τεκμήρια σχετικά με το εάν κάποιος διαθέτει τις απαιτούμενες ικανότητες προκειμένου να ανταπεξέλθει επιτυχώς στις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας (Bandura, 1986, 1997. Δήμου, 2002α. Κολιάδης, 1997. Pajares, 2002). Έτσι αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία ενός προσωπικού προφίλ ικανοτήτων. Στο σχολικό περιβάλλον οι βαθμοί συνιστούν τους πιο συνολικούς δείκτες επίδοσης που έχει το παιδί στη διάθεσή του για την εκτίμηση των ικανοτήτων του. Με την πάροδο του χρόνου δημιουργείται μια προσωπική ιστορία αποτυχιών και επιτυχιών, η οποία μειώνει ή ενισχύει τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας. Η προσωπική αυτή ιστορία δημιουργεί μια προκατάληψη στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις περιστάσεις είτε ως απειλητικές, είτε ως ενδιαφέρουσες ή αδιάφορες.

Εναλλακτικά, το άτομο συγκεντρώνει πληροφορίες για την αξιολόγηση των ικανοτήτων του μέσω *έμμεσων εμπειριών* που αποκτώνται από την παρακολούθηση της επίδοσης και της συμπεριφοράς άλλων ατόμων. Τα άτομα αυτά λειτουργούν ως κοινωνικά πρότυπα. Σε γενικές γραμμές, η παρατήρηση ατόμων με παρόμοιες ικανότητες να εκτελούν αντίστοιχα έργα και να επιτυγχάνουν ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα του παρατηρητή, καθώς αντιλαμβάνεται την επίδοση του προτύπου ως διαγνωστικό κριτήριο της δικής του επίδοσης (Bandura, 1982, 1986, 1997. Δήμου, 2002α. Κολιάδης, 1997. Pajares, 2002.).

Η τρίτη πηγή ενίσχυσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, η *κοινωνική πειθώ* έχει να κάνει με την κοινωνική επιρροή. Αναφέρεται στην ανατροφοδότηση από τρίτους. Μέσω της λεκτικής υποστήριξης τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται κανείς επιδιώκουν να πείσουν κάποιον ότι διαθέτει τις ικανότητες που απαιτούνται προκειμένου να εκτελέσει επιτυχώς ένα έργο (Bandura, 1986, 1997. Δήμου, 2002α. Κολιάδης, 1997. Pajares, 2002).

Η τέταρτη πηγή αναφέρεται στη ψυχολογική διάθεση και τη σωματική κατάσταση του ατόμου κατά την εκτέλεση ενός έργου. Η είσοδος ενός ατόμου σε μια περίσταση και η ενασχόλησή του με έναν στόχο δεν είναι μια συναισθηματικά ουδέτερη κατάσταση, αφού το αποτέλεσμα της δράσης έχει συνέπεια για το άτομο. Αναπόφευκτα, αυτό οδηγεί σε μια αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων του ατόμου. Οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη *σωματική τους διέγερση* και τα *συναισθήματα* που τη συνοδεύουν ως ενδείξεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Σκέψεις και αισθήματα που εγείρονται κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας αλλά και μετά το πέρας αυτής επιδρούν στην αντίληψη που έχει το άτομο για τις ικανότητές του. Μέσω ενδείξεων όπως η έξαψη, το άγχος ή η κατάπτωση τα άτομα κρίνουν τις προσωπικές τους δεξιότητες και αδυναμίες.

Οι πληροφορίες που σχετίζονται με τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, ανεξάρτητα από ποια πηγή προέρχονται, δεν αποτελούν αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης των ικανοτήτων του ατόμου. Αποκτούν νόημα μέσω της υποκειμενικής γνωστικής τους επεξεργασίας από το ίδιο το άτομο (Bandura, 1986, 1997. Δήμου, 2002α. Κολιάδης, 1997. Pajares, 2002).

Στα πλαίσια της κοινωνικογνωστικής θεωρίας ο Bandura υποστήριξε ότι «ανάμεσα στους μηχανισμούς διαμόρφωσης της ανθρώπινης συμπεριφοράς κανένας δεν είναι τόσο σημαντικός όσο οι πεποιθήσεις των ατόμων για τη δυνατότητά τους να ελέγχουν τα γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή τους» (Bandura, 1989, σελ. 1175). Κάθε αλλαγή στη συμπεριφορά προϋποθέτει αλλαγή στο επίπεδο των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, στην

πεποίθηση δηλαδή του ατόμου για το αν μπορεί να καταφέρει κάτι. Με άλλα λόγια η ενίσχυση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με μία συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να προκαλέσει μεταβολή στη συμπεριφορά αυτή.

Στην εκπαιδευτική πράξη οι ποικίλες παιδαγωγικές και διδακτικές προεκτάσεις της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας την έχουν αναδείξει σε ερευνητικό αντικείμενο μέγιστης σημασίας. Η περιορισμένη ερευνητική προσέγγιση του θέματος σε παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης και η ανύπαρκτη σχετική ερευνητική δραστηριότητα στον Ελλαδικό χώρο καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Ειδικά όσον αφορά τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, ο παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντικός για τη μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών αυτών, καθώς αντανακλά το επίπεδο συμμετοχής και προσπάθειάς τους. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αναπτύσσονται, εξελίσσονται και αλληλεπιδρούν με τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών με δυσκολίες μάθησης θα συμβάλλει στην τροποποίηση της εκπαιδευτικής πρακτικής και κατ' επέκταση στην αλλαγή της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στις βασικές έννοιες που αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας και πλαισιώνουν το ερευνητικό πρόβλημα. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια σύντομη επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών. Καταρχήν επιχειρείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου μαθησιακές δυσκολίες με αναφορά στους βασικότερους από τους ορισμούς που κατά καιρούς δόθηκαν για την περιγραφή του φαινομένου. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι κατηγοριοποιήσεις των μαθησιακών δυσκολιών καταλήγοντας σε εκείνες του DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας (2004) και του ICD-10 (International Classification of Diseases 10) της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (1988). Τέλος, περιγράφεται αδρομερώς ο νόμος, που διέπει τη λειτουργία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, και τα προβλήματα που απαντώνται στην πρακτική εφαρμογή του.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura. Αφετηρία του κεφαλαίου αποτελεί μια σύντομη αναφορά στις βασικές αρχές, που διέπουν την κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura. Στις επόμενες ενότητες προσεγγίζεται η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας και αναδεικνύεται ο ρόλος και η σημασία της στη μεσολάβηση και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς. Έπειτα δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στους

παράγοντες από τους οποίους προέρχονται οι πληροφορίες που διαμορφώνουν το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου. Το κεφάλαιο κλείνει με αναφορά στις δοκιμασίες που στοχεύουν στη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο από αυτά γίνεται αναφορά στην έρευνα και τις εκτενείς μελέτες που έχουν καταδείξει τη σπουδαιότητα της αυτοαποτελεσματικότητας και επιβεβαιώνουν την ισχύ των θεωρητικών θέσεων του Bandura. Στο επίκεντρο της ερευνητικής επισκόπησης βρίσκεται ο τομέας της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα τα ευρήματα που αφορούν στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης και τις πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Βάσει των ευρημάτων που προέκυψαν από το διεθνή χώρο οριοθετείται το ερευνητικό πρόβλημα του συγκεκριμένου πονήματος και αναδεικνύεται η ανύπαρκτη ερευνητική προσέγγισή του σε εθνικό επίπεδο καθώς και η περιορισμένη ερευνητική προσέγγισή του σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης και ηλικιακά φοιτούν στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου. Το κεφάλαιο κλείνει επισημαίνοντας τη συμβολή της παρούσης μελέτης στην επιστημονική γνώση και την πρακτική σημασία των αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η μεθοδολογία, που ακολουθήθηκε προκειμένου να οργανωθεί και να διεξαχθεί η έρευνα αυτή, περιγράφεται αναλυτικά στο τέταρτο κεφάλαιο. Αρχικά παρουσιάζεται ο κεντρικός στόχος και οι υποθέσεις της έρευνας. Έπειτα περιγράφεται το δείγμα το οποίο συγκροτήθηκε, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων και η δειγματοληπτική διαδικασία που ακολουθήθηκε.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας. Προηγείται επεξηγηματική αναφορά στα κριτήρια στα οποία στηρίχθηκε η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Έπειτα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν για την επιβεβαίωση ή την απόρριψη των υποθέσεων της έρευνας.

Το τελευταίο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Μέσα από τη συζήτηση επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και η αντιπαράθεσή τους με ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Ακολουθεί αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας που οφείλουν να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Παράλληλα προτείνονται μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα. Η εργασία ολοκληρώνεται με αναφορά στις εκπαιδευτικές προεκτάσεις των ευρημάτων της παρούσας μελέτης προκειμένου να αποτιμηθεί η συμβολή της έρευνας.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1. Εισαγωγή

Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα ως ένα σύνθετο πρόβλημα. Η συνθετότητα ανάγεται τόσο στις αιτιολογικές παραμέτρους του, όσο και στις πολλαπλές επιπτώσεις του στην εξέλιξη της προσωπικότητας του μαθητή και στη μαθησιακή του ικανότητα. Όπως σημειώνει ο Αμπατζόγλου (2006) ως σχολική αποτυχία μπορούμε να ορίσουμε κάθε κατάσταση αδυναμίας του παιδιού να ανταποκριθεί στοιχειωδώς ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου. Αυτή εκφράζεται είτε με πολύ χαμηλή απόδοση στα μαθήματα, είτε με προβλήματα συμπεριφοράς που το αποκλείουν από τη φοίτηση, είτε με συνδυασμό των παραπάνω. Η σχολική αποτυχία είναι ένα περίπλοκο ζήτημα, αφού οι μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα με ποικιλία εκδηλώσεων και χαρακτηριστικών.

Ο αιτιολογικός καθορισμός της σχολικής αποτυχίας αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα. Ως επί το πλείστον οι αιτίες, οι οποίες ούτως ή άλλως είναι αρκετές, αλληλεπιδρούν και αλληλοπαρεμβάλλονται. Αναμφισβήτητα, στο επίπεδο των ικανοτήτων ενός παιδιού συμβάλλουν τόσο οι ατομικές του ιδιαιτερότητες, όσο και οι οικογενειακές συνθήκες και το σχολείο. Κατά συνέπεια οι σχολικές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται σε παράγοντες που αφορούν στο ίδιο το παιδί και είναι ενδογενείς, αλλά και σε εξωτερικούς παράγοντες που αφορούν στο περιβάλλον μέσα στο οποίο το παιδί ζει και δραστηριοποιείται. Στους εξωτερικούς παράγοντες εντάσσουμε το μειονεκτικό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, τις οικογενειακές παραμέτρους που οδηγούν σε έντονα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, τα προβλήματα που σχετίζονται με το φαινόμενο της διγλωσσίας, καθώς και την ακατάλληλη και ανεπαρκή προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία που σχετίζεται με τις ευκαιρίες για μάθηση και την ποιότητα της διδασκαλίας. Οι εσωτερικοί παράγοντες έχουν να κάνουν με γενετικές και βιολογικές αιτίες οι οποίες εκφράζονται με δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Συνδέονται με ήπια ή έντονα προβλήματα στη νοητική ανάπτυξη, με σωματικές μειονεξίες, με ειδικές μαθησιακές διαταραχές π.χ. δυσλεξία, με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές όπως είναι ο αυτισμός ή η διαταραχή Asperger, με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και διασπαστικής συμπεριφοράς, με ψυχογενή σύνδρομα όπως το σύνδρομο Tourette (Λιβανίου, 2004. Silver & Hagin, 1990).

Ανάμεσα στους μαθητές που αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και να εκπληρώσουν τους διδακτικούς ή μαθησιακούς στόχους της συγκεκριμένης

βαθμίδας στη οποία φοιτούν, αυτοί που έχουν απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα είναι εκείνες οι περιπτώσεις παιδιών, που χωρίς να υπάρχουν οι προαναφερόμενοι επιβαρυντικοί παράγοντες, παρουσιάζουν δυσκολίες σε έναν ή περισσότερους τομείς μάθησης. Αναφερόμαστε σε παιδιά, που ενώ η νοημοσύνη τους είναι σε κανονικά επίπεδα, ζουν σε ένα θετικό οικογενειακό περιβάλλον, έχουν τις ίδιες ευκαιρίες σχολικής μάθησης με τους συμμαθητές τους και δεν παρουσιάζουν κάποια αισθητηριακή ανεπάρκεια ή σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, εντούτοις έχουν απρόσμενα χαμηλές επιδόσεις σε ακαδημαϊκού τύπου έργα. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι δυσκολίες φαίνεται να αποτελούν ένα πρωτογενές πρόβλημα με ενδογενή αιτία (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006). Για την αιτιολογία του φαινομένου αυτού εισήχθη ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες». Ο όρος αυτός δεν αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη διαταραχή, αλλά σε ομάδα διαταραχών. Πρόκειται για έναν πολυσυζητημένο όρο γύρω από τον οποίο, πολύ συχνά, υπάρχουν παρανοήσεις, απορίες και μεγάλη σύγχυση.

1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες»

Ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών με ένα τρόπο αποδεκτό από όλους αποδείχτηκε πρόκληση και συνεχίζει από τη γέννηση του επιστημονικού αυτού πεδίου μέχρι και σήμερα να αποτελεί θέμα συζήτησης με προεκτάσεις στην αιτιολογία και τη θεραπεία του φαινομένου. Όσοι χρησιμοποιούν τον όρο μαθησιακές δυσκολίες δε σημαίνει ότι έχουν μια ενιαία αντίληψη για την οριοθέτησή του. Όπως σημειώνει η Τζουριάδου (1985, σελ.3) «αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά σε αυτή εντάσσονται διάφορες ανομοιογενείς περιπτώσεις με διαφορετικά αίτια και συμπτώματα». Καθώς πρόκειται για ένα πολύπλοκο θέμα, προσεγγίζεται από ερευνητές διαφόρων επιστημονικών πεδίων. Η διαφορετική επιστημονική προέλευση των ερευνητών που ασχολήθηκαν με το φαινόμενο συνέτεινε σε διαφορετικές προσεγγίσεις, οι οποίες κατέδειξαν το πολυδιάστατο του προβλήματος. Ανάλογα με τον επιστημονικό κλάδο (ψυχολογία, ιατρική, παιδαγωγική) που επιχείρησε να προσεγγίσει το θέμα προέκυψαν ορισμοί οι οποίοι δίνουν έμφαση σε διαφορετικές διαστάσεις του φαινομένου και αντικατοπτρίζουν τον επιστημονικό χώρο από τον οποίο προέρχονταν. Το αυξημένο ενδιαφέρον, που παρατηρήθηκε στον επιστημονικό χώρο στο τέλος του 20ου αιώνα, οδήγησε στην αύξηση των γνώσεων για το θέμα, γεγονός

που επέβαλε την αναπροσαρμογή των όρων που χρησιμοποιούνταν και τη συνεχή αλλαγή των ορισμών.

Οι ορισμοί, που έχουν διατυπωθεί, μπορούν να διακριθούν σε εννοιολογικούς και λειτουργικούς (Hammill, 1990). Οι εννοιολογικοί ορισμοί περιγράφουν την έννοια σε θεωρητικό επίπεδο. Η Τζουριάδου (1990) ομαδοποιεί τους εννοιολογικούς ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών σε δύο κατηγορίες: τους ιατροκεντρικούς και τους παιδαγωγικοκεντρικούς. Αν και μια απόλυτη διάκριση μεταξύ των δύο κατηγοριών δεν είναι εύκολη, σε γενικές γραμμές, οι ιατροκεντρικοί ορισμοί εστιάζουν στην αιτιολογία του φαινομένου δίνοντας έμφαση στη διαταραχή της λειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αντίστοιχα, οι ορισμοί με παιδαγωγικό προσανατολισμό στηρίζονται στη συμπτωματολογία, την περιγραφή δηλαδή της εκδηλούμενης συμπεριφοράς των ατόμων με δυσκολίες μάθησης. Οι λειτουργικοί ορισμοί, εκκινώντας από υπάρχοντες εννοιολογικούς ορισμούς, προσδιορίζουν κριτήρια που έχουν πρακτική αξία για τους επαγγελματίες που μελετούν το φαινόμενο.

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1962 (Silver & Hagin, 1990). Έκτοτε η επιστημονική κοινότητα καταγράφει πάνω από σαράντα χρόνια αυτόνομη και εμπεριστατωμένη μελέτη του φαινομένου και μια διαρκή προσπάθεια για οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών. Ο ορισμός που έδωσε ο Kirk (1962) για τις μαθησιακές δυσκολίες έχει ως εξής: *«Η μαθησιακή δυσκολία αναφέρεται σε μια καθυστέρηση, διαταραχή ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μια ή περισσότερες από τις διαδικασίες λόγου, γλώσσας, ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής ή άλλου σχολικού αντικειμένου που είναι αποτέλεσμα ψυχολογικής μειονεξίας που προκαλείται από πιθανή εγκεφαλική δυσλειτουργία ή / ανισορροπίες συναισθηματικές ή συμπεριφοράς. Δεν είναι το αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, αισθητηριακών προβλημάτων, πολιτισμικών παραγόντων και παραγόντων διδασκαλίας»* (Silver & Hagin, 1990, σελ.12).

Με τον ορισμό αυτό ο Kirk θεμελίωσε μια νέα ομάδα εκπαιδευτικών αναγκών. Εντόπισε τα σημεία διαφοροποίησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τους τυπικούς συμμαθητές τους στα εξής: (1) υπαινίχθηκε μια ανομοιογενή ανάπτυξη ποικίλων στοιχείων της διανοητικής ικανότητας των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, η οποία εκδηλώνεται με μια σειρά από ετερογενείς δυσκολίες σε ακαδημαϊκού τύπου έργα, (2) αναφέρει την εγκεφαλική δυσλειτουργία ως αίτιο και κάνει λόγο για συναισθηματικούς παράγοντες πρόκλησης, (3) θεμελιώνει τη χρήση παραγόντων αποκλεισμού διαφοροποιώντας τις μαθησιακές δυσκολίες από άλλες καταστάσεις μειονεξίας όπως είναι η νοητική

καθυστέρηση, οι αισθητηριακές βλάβες ή ακόμη τα προβλήματα που αποτελούν συνέπεια πολιτισμικών παραγόντων ή ανεπαρκούς διδασκαλίας. Με τον ορισμό αυτό καθιερώθηκε η περιοχή των μαθησιακών δυσκολιών ως περιοχή ειδικής εκπαίδευσης.

Λίγα χρόνια αργότερα ένας ανάλογος ορισμός δόθηκε από τον Bateman (1965). Σύμφωνα με αυτόν: *«Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που εκδηλώνουν μια σημαντική εκπαιδευτική απόκλιση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και το επίπεδο της επίδοσής τους, η οποία σχετίζεται με βασικές διαταραχές στη διαδικασία της μάθησης. Μπορεί να συνοδεύεται από δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και δεν είναι δευτερογενής στη νοητική καθυστέρηση, την εκπαιδευτική και πολιτισμική αποστέρηση ή σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες»* (Pumfrey & Reason, 1991, σελ. 16).

Ο ορισμός του Bateman έφερε στο προσκήνιο ένα στοιχείο που έμελλε για πολλά χρόνια να αποτελέσει το βασικό διαφορικό στοιχείο διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών. Ο Bateman εισάγει το κριτήριο της απόκλισης του νοητικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης του μαθητή. Έτσι οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με την απροσδόκητη σχολική αποτυχία. Επιπρόσθετα, όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς, ο ορισμός αυτός δίνει έμφαση στα παιδιά και δεν κάνει αναφορά σε συγκεκριμένους τομείς μάθησης.

Οι δύο αυτοί ορισμοί συνέβαλαν ουσιαστικά στον ορισμό που παρουσιάστηκε στο Κογκρέσο των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής από την Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τα Παιδιά με Αναπηρία (National Advisory Committee on Handicapped Children) το 1967. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό: *«Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν μία διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες, που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην προφορική κατανόηση, στη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές διαταραχές, εγκεφαλική βλάβη, ελαφρά εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στις μαθησιακές δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης τα οποία είναι πρωταρχικά το αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών, ή κινητικών ανεπαρειών, νοητικής υστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής ή αρνητικές επιδράσεις από περιβαλλοντικά, πολιτιστικά ή οικονομικά αίτια»* (Silver & Hagin, 1990, σελ.12).

Αν και ο ορισμός αυτός παραπέμπει στον ορισμό που έδωσε ο Kirk (1962), εντούτοις, μπορεί κανείς να εντοπίσει τρεις σημαντικές διαφορές (Hammill, 1990). Καταρχήν, το πρόβλημα περιορίζεται στην παιδική ηλικία. Έπειτα, δε γίνεται λόγος σε συναισθηματικές

διαταραχές, ως πιθανή αιτία του προβλήματος. Τέλος, η προφορική κατανόηση και η σκέψη προστίθενται ως παραδείγματα των ειδικών δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα παιδί.

Ένα ακόμη στοιχείο του ορισμού, που θα πρέπει να επισημάνουμε, αφορά στην προσθήκη του χαρακτηρισμού «ειδική». Έτσι, γίνεται λόγος για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η προσθήκη αυτή δίνει έμφαση:

(α) στην αδυναμία ενός παιδιού να ανταποκριθεί επαρκώς σε επιμέρους μαθησιακούς τομείς σε αντιδιαστολή με τη γενικότερη ικανότητά του να δραστηριοποιείται λειτουργικά σε ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής του ζωής (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005)

(β) στη διαφοροποίηση των δυσκολιών από μια σειρά άλλων προβλημάτων που οφείλονται σε σωματικές αναπηρίες ή πολιτισμικούς, εκπαιδευτικούς και νοητικούς παράγοντες (Αναστασίου, 1998)

(γ) στη νευροβιολογική βάση της συγκεκριμένης κατηγορίας δυσκολιών (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006) .

Ο παραπάνω ορισμός είναι ένας από τους πιο ευρέως χρησιμοποιούμενους ορισμούς. Το 1975 ενσωματώθηκε στον Ομοσπονδιακό Νόμο 94-142 των Η.Π.Α. (Silver & Hagin, 1990). Ο συγκεκριμένος νόμος αποτελεί ένα νόμο σταθμό στην Ειδική Αγωγή για την πλειοψηφία των χωρών της Ευρώπης. Με το νόμο αυτό θεσμοθετήθηκε η παροχή κατάλληλης ειδικής εκπαίδευσης για κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες. Μάλιστα η παροχή της εκπαίδευσης προβλέπεται σε όσο το δυνατόν μη περιοριστικό περιβάλλον, δηλαδή κατά προτίμηση μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου, 2008). Παραπλήσιοι ορισμοί έχουν συμπεριληφθεί και σε επόμενα ομοσπονδιακά κείμενα.

Το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον γύρω από το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών κατέστησε επιτακτική την ανάγκη κριτηρίων διάγνωσης σε πρακτικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό το 1976 το Γραφείο Εκπαίδευσης των Η.Π.Α. (U.S. Office of Education) επιχείρησε τη βελτίωση του ορισμού της Συμβουλευτικής Επιτροπής για τα Παιδιά με Αναπηρία (National Advisory Committee on Handicapped Children) δίνοντας μια περισσότερο λειτουργική διάσταση του θέματος: *«Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία μπορεί να υπάρχει, όταν ένα παιδί έχει σοβαρή ασυμφωνία ανάμεσα στη νοητική ικανότητα και στην επίδοση σε μια ή περισσότερες από τις παρακάτω περιοχές: προφορική έκφραση, γραπτή έκφραση, κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου, βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματικές πράξεις, μαθηματική σκέψη ή ορθογραφία. Η 'σοβαρή ασυμφωνία' υπάρχει όταν η επίδοση σε μια ή περισσότερες από τις*

παραπάνω περιοχές πέφτει κάτω από το 50% της αναμενόμενης επίδοσης του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία και την προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία» (Hammill, 1990)

Η διάκριση ανάμεσα στη νοητική ικανότητα και την επίδοση ως κριτήριο διάγνωσης, και μάλιστα το συγκεκριμένο ποσοστό ασυμφωνίας που υποδεικνύει ο παραπάνω ορισμός, προκάλεσε μεγάλη συζήτηση και δέχθηκε έντονη αρνητική κριτική. Η κριτική που ασκήθηκε εστιάζεται αφενός στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δοκιμασιών αξιολόγησης της νοημοσύνης και των επιδόσεων στους ακαδημαϊκούς τομείς και αφετέρου στα αποτελέσματα ερευνών που επιβεβαιώνουν την αναποτελεσματικότητα των ψυχομετρικών και γνωστικών δοκιμασιών στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Μπότσας, 2007). Η απόκλιση, ως κριτήριο διάγνωσης, αποτελεί έως σήμερα ένα από τα πιο επίμαχα θέματα στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών το οποίο αποτελεί αντικείμενο έντονης αμφισβήτησης και διαμάχης.

Ο πιο πρόσφατος ευρέως αποδεκτός ορισμός, που ανακεφαλαιώνει σχεδόν όλα τα γενικώς αποδεκτά στοιχεία των προηγούμενων προσπαθειών, ανήκει στην Κοινή Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities). Η Κοινή Εθνική Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες ιδρύθηκε το 1975 στις ΗΠΑ και είναι μία οργάνωση που αποτελείται από αντιπροσώπους οργανισμών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση και την πρόνοια ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με αυτή: *«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Παντελιάδου, 2000, σελ.18).*

Τα βασικά σημεία του παραπάνω ορισμού μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα (Kavale & Forness, 2000. Παντελιάδου, 2000):

(1) *Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν έντονη διαφοροποίηση στα προβλήματα, που*

συνθέτουν το γνωστικό τους προφίλ, με αποτέλεσμα δύσκολα κάποιος να μπορεί να εντοπίσει χαρακτηριστικά κοινά σε όλο τον πληθυσμό. Οι δυσκολίες αντίληψης και επεξεργασίας των οπτικών και ακουστικών πληροφοριών, οι διαταραχές μνήμης και προσοχής, τα προβλήματα κοινωνικοσυναισθηματικής φύσης, η ευπάθεια κινήτρων και τα μεταγνωστικά ελλείμματα, αποτελούν χαρακτηριστικά, αλλά όχι αποκλειστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000, σελ. 19). Η ετερογένεια των μαθησιακών δυσκολιών δεν εντοπίζεται μόνο στον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται στην πράξη αλλά αφορά εξίσου στα πιθανά αίτια, που τις προκαλούν, και στις μεθόδους με τις οποίες αντιμετωπίζονται. Κάθε μαθητής με δυσκολίες μάθησης θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ιδιάζουσα ξεχωριστή περίπτωση με τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά που απαιτεί εξειδικευμένη ατομοκεντρική παρέμβαση.

(2) *Οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται με σημαντικές ελλείψεις στην εκμάθηση των σχολικών δεξιοτήτων.* Οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από απρόσμενη και σημαντική αδυναμία του παιδιού να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου. Η αδυναμία αυτή εκφράζεται με την αποτυχία του παιδιού να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως αυτές της ανάγνωσης και της γραφής, και οδηγεί στη χαμηλή επίδοση του μαθητή σε συγκεκριμένα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Η απώλεια των δεξιοτήτων αυτών σε ένα μεταγενέστερο ηλικιακό στάδιο δεν ανήκει στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό περιβάλλον, η μάθηση και η διδασκαλία αποτελούν το κύριο πλαίσιο για την αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών. Κατ' επέκταση τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται κατά τα πρώτα έτη φοίτησης στο σχολείο. Βέβαια τα συμπτώματα γίνονται εμφανή από τα προσχολικά χρόνια. Έρευνες που εξετάζουν το θέμα εξελικτικά αναφέρουν πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια μορφή αργοπορίας στην ανάπτυξη του οπτικοκινητικού και ακουστικοφωνητικού λόγου (Τζουριάδου, 1990). Αυτή η καθυστέρηση στην διάγνωση επιβαρύνει ακόμη περισσότερο τη σχολική εξέλιξη των παιδιών αυτών.

(3) *Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια διαταραχή με εξελικτική πορεία.* Στον ορισμό που δόθηκε από την Κοινή Εθνική Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες δε γίνεται χρήση του όρου «παιδιά». Αντ' αυτού χρησιμοποιείται η λέξη «άτομο». Με αυτόν τον τρόπο επισημαίνεται το γεγονός ότι οι μαθησιακές δυσκολίες υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Ίχνη των δυσκολιών συνεχίζουν να διαπιστώνονται κατά την εφηβεία και την ενήλικη ζωή. Οι πρώτοι ορισμοί παρέβλεπαν την εξελικτική φύση των μαθησιακών δυσκολιών, περιορίζοντας το φαινόμενο μόνο στα σχολικά χρόνια.

(4) *Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ενδογενής διαταραχή.* Η ενδογενής οργανική αιτιολογία επισημάνθηκε από τις πρώτες προσπάθειες ορισμού του φαινομένου. Όπως σημειώνουν οι Μπότσας και Παντελιάδου (2007, σελ. 9) «αν και δεν έχουν διευκρινισθεί πλήρως οι αιτιακοί παράγοντες, ούτε ο μηχανισμός λειτουργίας τους, έχει γίνει σαφές πως εδράζονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος». Ανάμεσα στους αιτιακούς παράγοντες, που έχουν έως τώρα ενοχοποιηθεί και εξεταστεί, τα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση φαίνεται να παίζουν το ουσιαστικότερο ρόλο για την ερμηνεία των μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση (Velluntino et al, 2004). Η φωνολογική επίγνωση αφορά τη γνώση και το χειρισμό των φωνημάτων της γλώσσας (Παντελιάδου, 2000). Η θεωρία της φωνολογικής επίγνωσης έχει υποστηριχθεί από πολλές έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο, οι οποίες έχουν επικεντρωθεί σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, που προέρχονται από χώρες με διαφορετικές ομιλούμενες γλώσσες (Van der Leij & Morfidi, 2006). Όπως σημειώνουν οι Morfidi et al (2007, σελ. 755) οι εν λόγω συγκριτικές έρευνες αναδεικνύουν τη φωνολογική επίγνωση σε προβλεπτικό παράγοντα της ικανότητας ανάγνωσης και σχετίζουν το φωνολογικό έλλειμμα με τη δυσλεξία.

(5) *Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων ή καταστάσεων μειονεξίας.* Εξ ορισμού αποκλείονται όλες οι καταστάσεις σχολικής αποτυχίας που οφείλονται σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως τα οικογενειακά, οικονομικά, πολιτισμικά προβλήματα, αλλά και ενδογενείς παράγοντες, όπως η νοητική καθυστέρηση ή αισθητηριακές βλάβες. Για πρώτη φορά επισημαίνεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με αυτές τις καταστάσεις.

Οι ορισμοί, που κατά καιρούς διατυπώθηκαν για το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών, έχουν δεχθεί έντονη και επίμονη κριτική. Όπως αποδείχτηκε, η προσπάθεια οριοθέτησης ενός τόσο πολύπαραγοντικού φαινομένου αντί να ελαχιστοποιήσει το πρόβλημα το έκανε ακόμη πιο πολύπλοκο. Χαρακτηριστικά, οι Kavale και Forness (2000, σελ. 239) αναφέρουν πως «η κριτική που έχουν δεχθεί οι απόπειρες ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών είναι τόσο διάχυτη (Reger, 1979. Senf, 1977. Siegel, 1968) που υπαινίσσεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια αυτόνομη οντότητα, αλλά ένα μύθο (McKnight, 1982), ένα αμφισβητήσιμο κατασκευάσμα (Klatt, 1991) ή ένα ανύπαρκτο νόσημα (Finlan, 1993)».

Το βασικό μειονέκτημα των ορισμών είναι ότι η πρακτική εφαρμογή τους αποδεικνύεται ένα δύσκολο εγχείρημα με επιμέρους αδιευκρίνιστες παραμέτρους. Με άλλα

λόγια οι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών παραμένουν σε κάποια σημεία τους ασαφείς και υποκειμενικοί. Ως αποτέλεσμα η εφαρμογή τους σε εξειδικευμένες περιπτώσεις παιδιών είναι πολύ πιο δύσκολη από όσο υποδηλώνει ο περιεκτικός ορισμός τους. Εκείνο που κατά βάση απουσιάζει είναι έγκυρα κριτήρια αξιολόγησης, που θα καταστήσουν τη διαδικασία της διαγνωστικής εκτίμησης αξιόπιστη. Χαρακτηριστικά, οι Silver & Hagin (1990) θέτουν τα εξής ερωτήματα: Ποιος καθορίζει το πόσο «σημαντικές» είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί; Ποιο είναι το μέγεθος της διαφοράς ανάμεσα στην επίδοση και τη νοητική ικανότητα, που θα αποτελέσει ένδειξη μαθησιακών δυσκολιών; Εξάλλου η ίδια η μέτρηση της νοητικής ικανότητας αποτελεί από μόνη της ένα επιμέρους πρόβλημα. Μήπως, ακόμη, το να θεωρούμε δεδομένο πως ένα παιδί που παρακολουθεί το σχολικό πρόγραμμα έχει απαραίτητως και επαρκή εκπαιδευτική εμπειρία, παραβλέπουμε τον παράγοντα της ακατάλληλης διδασκαλίας; Επιπρόσθετα, όπως σημειώνουν οι ίδιοι ερευνητές, τα στοιχεία αποκλεισμού φαίνεται να περιπλέκουν την κατάσταση, αφού «θα στερήσουν ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση από ένα σημαντικό αριθμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κοινωνικο-πολιτισμικές δυσκολίες και συναισθηματικές διαταραχές» (Eisenberg, 1978, όπως αναφέρεται στο Silver & Hagin, 1990)

Η απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων έχει μεγάλη πρακτική αξία, αφού θα επηρεάσει το εκπαιδευτικό μέλλον κάποιων παιδιών ενώ ταυτόχρονα θα προσδιορίσει τον αριθμό των μαθητών που θα διαγνωστούν με μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση θα καθορίσει τα χρήματα, που θα διατεθούν από το κράτος, για την ειδική εκπαίδευση και ενίσχυση των μαθητών αυτών. Εκείνο που σε κάθε περίπτωση δε θα πρέπει να παραβλέπεται είναι η έντονη ετερογένεια των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Η ετερογένεια αυτή απαιτεί κατανόηση του ατομικού προβλήματος κάθε μαθητή μέσα από την προσεκτική συνεξέταση όλων των πιθανών παραγόντων που αλληλεπιδρούν και οδηγούν στη σχολική αποτυχία. Η ευθύνη των κλινικών γιατρών και των εκπαιδευτικών είναι να εξετάσουν ενδελεχώς την ατομική αποκλίνουσα μαθησιακή εικόνα κάθε μαθητή, να προσδιορίσουν τις ανάγκες του και να παρέχουν την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση.

1.3. Κατηγοριοποίηση Μαθησιακών Δυσκολιών

Η πρώτη μορφή μαθησιακής δυσκολίας που επισημάνθηκε και αποτέλεσε αντικείμενο περιγραφής ήταν η αναγνωστική διαταραχή. Το 1877 ο Γερμανός ιατρός Kussmaul

περιέγραψε την περίπτωση ενός ατόμου κανονικής νοημοσύνης και επαρκούς εκπαίδευσης, που δεν μπορούσε να μάθει να διαβάζει. Για την περιγραφή του φαινομένου χρησιμοποίησε τον όρο «αναγνωστική τύφλωση» ή «λεξική τύφλωση». Δέκα χρόνια αργότερα ένας άλλος Γερμανός ιατρός ο Berlin χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο «Δυσλεξία» για να αναφερθεί σε κλινικές περιπτώσεις ατόμων με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες (Πόρποδας, 1981). Ο όρος είναι ελληνικής καταγωγής και προέρχεται από τη σύνθεση του μορίου *δυσ-* και της λέξης *λόγος*. Η κυριολεκτική σημασία του όρου αναφέρεται στη «δυσκολία με λέξεις» αν και περικλείει πολύ περισσότερα από αυτό (Λιβανίου, 2004. Στασινός, 1999).

Έκτοτε συναντάμε στη διεθνή βιβλιογραφία συστηματικές περιγραφές δυσλεξικών παιδιών, τα οποία παρουσίαζαν μια αδικαιολόγητη δυσκολία στην εκμάθηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης παρά την κανονική νοημοσύνη, τη φανερά ακουστική και οπτική ικανότητα και ζώντας σε ένα επαρκές ενδοοικογενειακό περιβάλλον. Το σύνδρομο της δυσλεξίας αναγνωρίζεται στην πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών, αλλά και στην Αμερική. Παράλληλα εμφανίζονται νέοι όροι για την περιγραφή του φαινομένου, όπως ο όρος «στρεφοσυμβολία» από το νευρολόγο ιατρό Samuel Orton. Ο όρος σημαίνει «συστρεφόμενα σημεία» ή «στριφογύρισμα συμβόλων» και αποτελεί έναν περιγραφικό όρο με πληροφοριακή αξία, αφού αυτό που παρατήρησε ο Orton ήταν «μια εντυπωσιακή τάση για διαστρέβλωση της σειράς στη μνημονική ανάκληση γραμμάτων που δείχνουν τα παιδιά αυτά στην προσπάθειά τους να διαβάσουν μια λέξη ή να τη γράψουν με ορθογραφημένη γραφή» (Στασινός, 1999, σελ. 34).

Από τη δεκαετία του '70 ξεκινά συστηματικά η ερευνητική μελέτη του φαινομένου της δυσλεξίας. Παράλληλα περιγράφονται και άλλες μορφές ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που υπογραμμίζουν το εύρος των προβλημάτων τα οποία μπορεί να αντιμετωπίσει ένας μαθητής στο σχολείο. Η δυσλεξία εξακολουθεί να βρίσκεται στο επίκεντρο των μελετών. Η έντονη ενασχόληση με τη δυσλεξία ίσως έχει να κάνει με το γεγονός ότι η ανάγνωση υπεισέρχεται σε κάθε σχολικό αντικείμενο. Είναι εκείνη που θα επιτρέψει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ταυτόχρονα η αποτυχία κατάκτησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων ενδέχεται να έχει μακροπρόθεσμες συνέπειες, αφού στερεί την πρόσβαση στη γνώση, την επικοινωνία καθώς και την πλήρη δραστηριοποίηση στη σύγχρονη κοινωνία (Αναστασίου, 1998. Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Όπως και στην περίπτωση της οριοθέτησης του ευρύτερου φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών, έτσι και στην περίπτωση της Δυσλεξίας, οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί έγιναν αντικείμενο έντονης κριτικής. Σημεία κριτικής αποτελεί η

μη αναφορά σε αιτιολογικούς παράγοντες, η αποφυγή εκτενούς περιγραφής των χαρακτηριστικών του φαινομένου, αλλά και οι εμπεριεχόμενες ασάφειες που προκαλούν μεγαλύτερη σύγχυση, περιπλέκοντας παρά ερμηνεύοντας το φαινόμενο.

Το 1968 ο ορισμός της Δυσλεξίας από την Παγκόσμια Ένωση Νευρολογίας (World Federation of Neurology) αποτύπωσε την αντίληψη των επιστημόνων, που ασχολήθηκαν με τη μελέτη του φαινομένου, και ανέδειξε τα βασικά χαρακτηριστικά του. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό η δυσλεξία ορίζεται ως *«μια διαταραχή που εκφράζεται με τη δυσκολία εκμάθησης της ανάγνωσης, παρά την ύπαρξη κλασσικής εκπαίδευσης, επαρκούς νοημοσύνης και κοινωνικοπολιτισμικών διευκολύνσεων. Προέρχεται από θεμελιώδεις γνωστικές ανεπάρκειες οι οποίες έχουν συχνά κληρονομική αιτία»* (Κανδαράκης, 2004, σελ. 21). Ένας ακόμη τυπικός ορισμός της δυσλεξίας είναι ο ορισμός του Eisenberg (1967) σύμφωνα με τον οποίο η δυσλεξία είναι *«μια αποτυχία του παιδιού να μάθει να διαβάζει με κανονική επάρκεια ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, ένα πολιτισμικά επαρκές οικογενειακό περιβάλλον, κατάλληλα κίνητρα, ανέπαφες αισθήσεις, κανονική νοημοσύνη και απαλλαγή από χονδροειδές νευρολογικό έλλειμμα»* (Στασινός, 1999, σελ. 45).

Οι πιο πρόσφατοι ορισμοί της δυσλεξίας διευρύνουν το πεδίο των δυσκολιών τονίζοντας ευρύτερες γλωσσικές δυσκολίες και συμπεριλαμβάνοντας δεξιότητες που σχετίζονται γενικότερα με τα συμβολικά συστήματα. Μια τέτοια τάση απηχεί ο ορισμός της Αμερικανικής Εταιρείας Δυσλεξίας Orton Society (1994). Σύμφωνα με αυτόν: *«Η δυσλεξία είναι μια νευρολογικής φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσμενες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που μπορεί να το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση»* (Pumfrey, 1995, 1997, όπως αναφέρεται στο Αναστασίου 1998, σελ. 7).

Στον ορισμό αυτό ο όρος δυσλεξία φαίνεται να χρησιμοποιείται ως συνώνυμο του όρου μαθησιακές δυσκολίες. Δηλαδή αναφέρεται σε όλο το φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών, προκειμένου να υποδηλώσει την παρουσία ενός από τους πολλούς τύπους μαθησιακής δυσκολίας, ανεξαρτήτως γνωστικού αντικειμένου. Μια παρόμοια τάση

διαπιστώνει κανείς και στη Μεγάλη Βρετανία, όπου ο όρος δυσλεξία συχνά αντικαθιστά τον όρο ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Σήμερα το ερώτημα «τι είναι δυσλεξία» παραμένει ανοιχτό, αφού είναι εξαιρετικά δύσκολο να διατυπωθεί ένας ορισμός που να μπορεί να καλύψει συνολικά το φαινόμενο σε όλες του τις εκφάνσεις. Ταυτόχρονα η ευρεία χρήση του όρου από κλινικούς, ερευνητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, δημοσιογράφους συνοδεύεται από πληθώρα ασαφών εκδοχών που υποδηλώνουν κάθε φορά και κάτι διαφορετικό. Όπως σημειώνει ο Αναστασίου (1998) οι ερευνητές φαίνεται να χρησιμοποιούν τον όρο περιορίζοντάς τον αποκλειστικά στο αναγνωστικό πεδίο. Αντιθέτως στην κλινική πράξη γίνεται έλεγχος όχι μόνο για τις αναγνωστικές, αλλά και τις ορθογραφικές δυσκολίες. Ο Δράκος (1999, σελ. 123) υποστηρίζει ότι «η δυσλεξία είναι ειδική μαθησιακή αδυναμία, που εμφανίζεται στις πρώτες τάξεις του σχολείου στην ανάγνωση και την ορθή γραφή και εκδηλώνεται με σημαντικό αριθμό παρατεταμένων λαθών τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία». Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη υιοθετούν μια ευρεία οριοθέτηση του φαινομένου που θεωρεί τις αναγνωστικές δυσκολίες ως το πρωταρχικό αλλά όχι το μοναδικό σύμπτωμα. Όλα αυτά επιτείνουν τη σύγχυση και τις αντιπαραθέσεις γύρω από το συγκεκριμένο θέμα.

Παράλληλα στη βιβλιογραφία συναντά κανείς και άλλους όρους που αποδίδουν άλλες μορφές ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Στασινός, 1999, σελ. 40). Στόχος της διαφοροποιημένης ορολογίας είναι να προσδιοριστούν επακριβώς οι τομείς της μάθησης που εντοπίζονται οι δυσκολίες ενός παιδιού. Έτσι, συχνά γίνεται λόγος για «δυσαναγνωσία», «δυσορθογραφία», «δυσγραφία» και «δυσαριθμησία». Η σύγχυση σε σχέση με αυτούς τους όρους έχει να κάνει με το γεγονός ότι αφενός πολύ συχνά ο ίδιος όρος χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει διαφορετικές καταστάσεις και αφετέρου πολύ όροι χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν την ίδια κατάσταση. Εν τέλη, το πρόβλημα που προκύπτει από τη χρήση όλων αυτών των όρων είναι ότι δε χρησιμοποιούνται συνοδευόμενα από σαφή κριτήρια προσδιορισμού με αποτέλεσμα τα όρια σε αυτές τις καταστάσεις να μοιάζουν συγκεχυμένα και αδιευκρίνιστα.

Είναι προφανές ότι καμία τυπολογία δεν μπορεί να εξαντλήσει πλήρως τις σύνθετες εκφάνσεις των μαθησιακών δυσκολιών. Η εμφάνισή τους τόσο στο DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας (2004), όσο και στο ICD-10 (International Classification of Diseases 10) της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (1988), κάλυψε την ανάγκη κριτηρίων διάγνωσης, περιγράφοντας επιμέρους υποομάδες που ανήκουν στο ευρύτερο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών. Οι μαθητές με

μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν έντονη διαφοροποίηση στα προβλήματα που συνθέτουν το γνωστικό τους προφίλ. Ο διαχωρισμός των μαθησιακών δυσκολιών σε επιμέρους τύπους δυσκολιών μπορεί να συνεισφέρει στην αξιολόγηση και την αιτιολογία του φαινομένου, καθώς και στην κατάρτιση εξατομικευμένων διδακτικών προγραμμάτων.

Συγκεκριμένα στο DSM-IV (2004, σελ. 294) οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται ως μαθησιακές διαταραχές (πρώην διαταραχές σχολικών δεξιοτήτων). Διακρίνονται σε τέσσερις διαγνωστικές κατηγορίες:

- *Διαταραχή της Ανάγνωσης,*
- *Διαταραχή των Μαθηματικών,*
- *Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης και*
- *Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.*

Τα κριτήρια διάγνωσης των τριών πρώτων διαταραχών είναι κοινά: (α) η επίδοση στην ανάγνωση, στη μαθηματική ικανότητα ή στη γραπτή έκφραση αντίστοιχα, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες είναι σημαντικά κατώτερη από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία, (β) η διαταραχή στο πρώτο κριτήριο παρεμποδίζει τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής σε τομείς που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες, μαθηματικές ικανότητες ή τη σύνθεση γραπτών κειμένων αντίστοιχα, (γ) αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα ή αντίστοιχα οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν. Όσον αφορά τη μαθησιακή διαταραχή, μη προσδιοριζόμενη αλλιώς, αφορά διαταραχές της μάθησης, οι οποίες δεν πληρούν τα κριτήρια κάποιας ειδικής μαθησιακής διαταραχής. Όπως αναφέρεται στο DSM-IV (2004) η κατηγορία αυτή ενδέχεται να περιλαμβάνει προβλήματα και στις τρεις περιοχές (ανάγνωση, μαθηματικά, γραπτή έκφραση), τα οποία από κοινού παρεμποδίζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση ακόμη και αν η απόδοση σε δοκιμασίες που μετρούν την κάθε μία ατομική δεξιότητα δεν είναι σημαντικά κατώτερη από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.

Στην ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ICD-10) γίνεται λόγος για Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων. Σε αυτές οι φυσιολογικοί τύποι πρόσκτησης των

ικανοτήτων διαταράσσονται στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης. Διακρίνονται σε (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005):

- *Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης*: αφορά σε κάποια ειδική σημαντική μειονεξία των ικανοτήτων της ανάγνωσης. Μπορεί να εκδηλώνεται ως αδυναμία αναγνώρισης των λέξεων ενός κειμένου, μεγαλόφωνης ανάγνωσης, κατανόησης αναγινωσκόμενου κειμένου.
- *Ειδική διαταραχή του συλλαβισμού*: πρόκειται για μια ειδική και σημαντική μειονεξία στην ανάπτυξη των ορθογραφικών δεξιοτήτων. Αφορά τόσο στην ικανότητα συλλαβισμού όσο και στην ικανότητα ορθής γραφής των λέξεων.
- *Ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων*: Αναφέρεται σε ειδική μειονεξία των αριθμητικών ικανοτήτων. Εκδηλώνεται ως αδυναμία κατανόησης μαθηματικών όρων, εννοιών ή συμβόλων, δυσκολία διεξαγωγής των τεσσάρων αριθμητικών πράξεων κ.λπ.
- *Μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων*: Στην κατηγορία αυτή τόσο οι ικανότητες ανάγνωσης και συλλαβισμού όσο και οι μαθηματικές ικανότητες έχουν υποστεί σημαντική μείωση.
- *Αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων μη καθοριζόμενη*: Μη καθοριζόμενες διαταραχές στις οποίες υπάρχει σημαντική ανικανότητα μάθησης.

Αυτό που επισημαίνεται σε κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες, οι οποίες διαφοροποιούνται από τις φυσιολογικές παραλλαγές της σχολικής επίδοσης, είναι ότι οι εν λόγω διαταραχές δεν είναι δυνατόν να αποδοθούν αποκλειστικά σε νοητική καθυστέρηση, σε προβλήματα οπτικής οξύτητας ή σε γενικώς ανεπαρκή διδασκαλία.

1.4. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα

Ο νόμος που διέπει τη λειτουργία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ο 3699/2008. Σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου αυτού, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση παρέχεται σε μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στους μαθητές αυτούς περιλαμβάνονται (Άρθρο 3) «όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας

αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, **ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία**, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονικής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα».

Η ανίχνευση και η διαπίστωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, η εισήγηση εγγραφής και φοίτησης του μαθητή στην κατάλληλη εκπαιδευτική μονάδα, η κατάρτιση εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων υποστήριξης και εν γένει η παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης όλων όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ατόμων με ειδικές ανάγκες γίνεται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ). Οι πολυδιάστατοι άξονες δραστηριοποίησης των ΚΕΔΔΥ επιβάλλουν τη συνεργασία και τη συμβολή περισσότερων του ενός ειδικοτήτων. Όπως τονίζει ο Δράκος (2002) κάθε παιδαγωγικό πρόβλημα είναι αναγκαίο να προσεγγίζεται πολύπλευρα και διεπιστημονικά. Έτσι, στα ΚΕΔΔΥ υπηρετούν εκπαιδευτικοί προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή, καθώς και εξειδικευμένοι επιστήμονες, όπως παιδοψυχίατροι, παιδίατροι ή νευρολόγοι με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές. Ταυτόχρονα στα ειδικά σχολεία λειτουργεί η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) με σκοπό την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, που

φοιτούν σε αυτά. Περιλαμβάνει τουλάχιστον ένα ψυχολόγο, έναν εκπαιδευτικό με μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή και έναν κοινωνικό λειτουργό. Τέλος, αναγνωρισμένο διαγνωστικό και αξιολογικό ρόλο έχουν τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων.

Η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών ξεκινά με την απόκλιση άλλων καταστάσεων μειονεξίας όπως αισθητηριακές μειονεξίες, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικά προβλήματα ή πολιτισμικές διαφορές και ακατάλληλη διδασκαλία. Όπως αναφέρουν οι Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου (2006) μία πλήρης αξιολόγηση περιλαμβάνει:

- (α) κλινική συνέντευξη με τους γονείς, το παιδί, τον εκπαιδευτικό,
- (β) χορήγηση δοκιμασιών δείκτη νοημοσύνης
- (γ) εκτίμηση των μαθησιακών δεξιοτήτων,
- (δ) εκτίμηση γνωστικών διεργασιών (όπως βραχύχρονη μνήμη, ικανότητα σειροθέτησης κ.λπ.) και τέλος
- (ε) αξιολόγηση ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και ψυχικής υγείας.

Οι Παντελιάδου και Μπότσα (2007) αναφέρουν πως στα ΚΕΔΔΥ η διαδικασία διάγνωσης ακολουθεί συνήθως το κριτήριο της «απόκλισης». Συγκεκριμένα, η ψυχολόγος αναλαμβάνει τον έλεγχο του νοητικού δυναμικού του μαθητή, ενώ ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την αξιολόγηση στους βασικούς ακαδημαϊκούς τομείς της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007, σελ. 53).

Το βασικό πρόβλημα που απαντάται στη διαγνωστική διαδικασία είναι πως στη χώρα μας απουσιάζουν σταθμισμένα εργαλεία απαραίτητα για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Ένα από τα ψυχοδιαγνωστικά μέσα που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε διάφορους τομείς ανάπτυξης είναι το Αθηνά Τεστ (Δράκος, 2002. Παρασκευόπουλος, Καλαντζή, Γιαννίτσας, Μαυρομάτη & Παϊζη, 1998). Το Αθηνά Τεστ αξιολογεί βασικούς τομείς της ανάπτυξης, όπως κινητικούς, αντιληπτικούς, νοητικούς και ψυχογλωσσικούς, που σχετίζονται με τη σχολική μάθηση. Όσον αφορά στην εκτίμηση του νοητικού δυναμικού των μαθητών στην Ελλάδα έχει σταθμιστεί η κλίμακα νοημοσύνης WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεξεβέγκης & Γιαννιτσάς, 1998. Δράκος, 2002). Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 6-17 ετών. Τέλος, για την αξιολόγηση των μαθησιακών δεξιοτήτων, επειδή όπως προαναφέραμε στην Ελλάδα απουσιάζουν σταθμισμένες δοκιμασίες μαθησιακών ικανοτήτων, η εκτίμηση γίνεται χρησιμοποιώντας τα σχολικά βιβλία του παιδιού και ελέγχοντας τα τετράδιά του (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Ο συνδυασμός των παραπάνω αξιολογήσεων οδηγεί στη διάγνωση η οποία συνοδεύεται από έγγραφη γνωμάτευση περιγραφής των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί. Με βάση αυτή το ΚΕΔΔΥ εισηγείται τόσο τη μέθοδο διδασκαλίας όσο και τη μέθοδο αξιολόγησης για τον έλεγχο των γνώσεων των μαθητών. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, που ακολουθεί την διάγνωση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, αυτή μπορεί να γίνεται είτε στο πλαίσιο της τάξης του γενικού σχολείου, είτε στο πλαίσιο των τμημάτων ένταξης. Σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, σε αντίθεση με τον παλαιότερο νόμο (Ν.2817/2000), προβλέπει την εισήγηση από τα ΚΕΔΔΥ για απαλλαγή από τις γραπτές δοκιμασίες για όλες τις κατηγορίες ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Δηλαδή οι περιπτώσεις γραπτής απαλλαγής διευρύνονται εκτός από τη δυσλεξία και για τη δυσαριθμησία, τη δυσγραφία, τη δυσαναγνωσία και τη δυσορθογραφία.

Μια συνολική εικόνα των δομών της ειδικής αγωγής, των εργαζομένων σε αυτές και των μαθητών που εξυπηρετούνται έδωσε η υλοποίηση του προγράμματος «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής», που εντάχθηκε στο 2^ο Επιχειρηματικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (2^ο ΕΠΕΑΕΚ) του ΥΠΕΠΘ και υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια 2003-2004 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Με βάση την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας που διεξήχθη η ειδική αγωγή στην Ελλάδα αφορά κυρίως την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αφού το 94,3% των μονάδων ειδικής αγωγής λειτουργεί στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα. Όσον αφορά τον πληθυσμό που εξυπηρετείται σήμερα από την Ειδική Αγωγή προέρχεται κυρίως από την κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών. Από τους 15.850 μαθητές που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης των συνηθισμένων σχολείων οι 8.899, δηλαδή το 56,2% του συνολικού πληθυσμού, είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Η πλειοψηφία των μαθητών αυτών καλύπτει τις σχολικές ηλικίες από 8 έως 13 ετών και τα αγόρια είναι περισσότερα από τα κορίτσια. Βέβαια, ένα στοιχείο που αποκαλύπτει η χαρτογράφηση και πρέπει να επισημανθεί ιδιαίτερα και να απασχολήσει τους ειδήμονες είναι πως οι μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα από την Ελληνική εντάσσονται κατά κύριο λόγο στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό θέτει ερωτήματα σχετικά με τις εφαρμοζόμενες διαγνωστικές διαδικασίες, αλλά και την πραγματική ταυτότητα των μαθητών που φοιτούν στα τμήματα ένταξης.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η ειδική αγωγή στην Ελλάδα έχει κάνει κάποια βήματα, αλλά μέλλουν να γίνουν πολλά ακόμη. Ο νέος νόμος δε συνέβαλε ουσιαστικά προς την αλλαγή του υπάρχοντος τοπίου. Όσον αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αν και η νομοθεσία προβλέπει ειδικές υπηρεσίες για τη διάγνωση και την υποστήριξη των μαθητών

αυτών, η έλλειψη συστηματικών διαδικασιών διάγνωσης, η απουσία εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, η ανεπαρκής στελέχωση των αντίστοιχων υπηρεσιών και οι ελλειπείς δομές κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δυσκολεύει την ένταξη των μαθητών αυτών. Όλα αυτά απαιτούν άμεση και δυναμική λύση.

2. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

2.1. Εισαγωγή

Μέχρι τη δεκαετία του '50 η ερμηνεία της ανθρώπινης μάθησης και συμπεριφοράς βασίστηκε στο συμπεριφοριστικό μοντέλο. Στο μοντέλο αυτό υπερτονίζεται και προβάλλεται η σημασία της επίδρασης του περιβάλλοντος. Αν και ένα μεγάλο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς μπορεί να αιτιολογηθεί και να κατανοηθεί λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες του περιβάλλοντος, η συμπεριφοριστική θεώρηση παραμένει μονομερής και αποτυγχάνει στην εξήγηση πολυπλοκότερων μορφών συμπεριφοράς. Η ερευνητική δραστηριότητα των Neal Miller και John Dollard αποκαλύπτει έναν εναλλακτικό τρόπο απόκτησης ικανοτήτων και γνώσεων, τονίζοντας την ικανότητα του ατόμου για μίμηση. Οι Miller και Dollard υποστήριξαν ότι μπορεί οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις να συνεισφέρουν στην κατανόηση της εκμάθησης απλών μορφών συμπεριφοράς, όμως υπάρχουν και μορφές συμπεριφοράς τις οποίες ο άνθρωπος αποκτά απλώς με παρατήρηση και μίμηση της συμπεριφοράς άλλων ανθρώπων (Zimmerman & Schunk, 2003). Έτσι προκύπτει η έννοια της κοινωνικής μάθησης σύμφωνα με την οποία ένα άτομο παρατηρώντας τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου ενεργοποιείται και εκδηλώνει και αυτό την ίδια συμπεριφορά (Δήμου, 2002α, σελ. 87). Η προσπάθεια ερμηνείας της ανθρώπινης συμπεριφοράς σύντομα οδηγεί τους ψυχολόγους στο να στρέψουν την προσοχή τους σε εσωτερικές νοητικές διεργασίες και ενδοπροσωπικούς παράγοντες του ατόμου (Κολιάδης, 1997).

Υιοθετώντας τις θεωρητικές θέσεις της κοινωνικής θεωρίας για την κοινωνική προέλευση της συμπεριφοράς και δίνοντας έμφαση στις διεργασίες της σκέψης, δηλαδή στη γνωστική λειτουργία, ο Bandura διατυπώνει την **Κοινωνικογνωστική Θεωρία** της μάθησης (1986). Με τη θεωρία αυτή αποδοκιμάζει την παραδοσιακή διαμάχη της μονοδρομικής επίδρασης των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων που καθορίζουν τη συμπεριφορά. Θεωρεί ότι τόσο οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις, που δίνουν έμφαση στην επίδραση του περιβάλλοντος καθιστώντας το άτομο παθητικό θύμα των γεγονότων, όσο και το ψυχαναλυτικό μοντέλο, που θέτει ως κεντρικό στοιχείο της συμπεριφοράς τα ένστικτα και τις εσωτερικές ασυνείδητες προδιαθέσεις, αδυνατούν να ερμηνεύσουν επαρκώς την ανθρώπινη συμπεριφορά. Για τον Bandura μία ψυχολογική θεώρηση που δεν εξετάζει τις γνωστικές διεργασίες και την ενδοσκόπηση και αρνείται ότι η σκέψη μπορεί να καθορίσει την πράξη, δεν μπορεί να εξηγήσει την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης λειτουργικότητας. Ο όρος «κοινωνικογνωστική» χρησιμοποιήθηκε από τον Bandura για να δηλώσει τόσο τους

κοινωνικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου, όσο και τους γνωστικούς παράγοντες, δηλαδή τις διεργασίες της σκέψης που καθορίζουν τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις πράξεις (Δήμου, 2002α. Κολιάδης, 1997. Pajares, 1996. Pervin & John, 2001).

Στην κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται ως ενεργητικά όντα που χρησιμοποιούν τις γνωστικές λειτουργίες για να επιλέξουν πως θα ενεργήσουν και πως θα αντιδράσουν σε ποικίλες καταστάσεις. Για τον Bandura κάθε άτομο διαθέτει ένα εσωτερικό σύστημα, το οποίο το βοηθά να ασκήσει έλεγχο πάνω στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ενέργειές του. Αυτό το σύστημα χαρακτηρίζεται από πέντε βασικές ικανότητες, που σύμφωνα με τον Bandura είναι η **χρήση συμβόλων, η προγραμματισμένη δράση, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς άλλων ανθρώπων, η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και η συνειδητοποίηση του συνόλου των γνωστικών λειτουργιών από το ίδιο το άτομο** (αυτό-αντανάκλαση) (Κολιάδης, 1997. Pajares, 1996). Συνοπτικά, η ικανότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί σύμβολα του δίνει τη δυνατότητα να αναπαριστά γνωστικά το περιβάλλον και να κατασκευάζει στη σκέψη μοντέλα συμπεριφοράς ως πιθανές πορείες δράσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι άνθρωποι αξιοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους και είναι σε θέση να προβλέψουν τις πιθανές συνέπειες της συμπεριφοράς τους. Αυτή η συμβολική αναπαράσταση των μελλοντικών γεγονότων δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να θέσει στόχους και να προγραμματίσει την πορεία της δράσης του προς επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Συχνά η απόκτηση γνώσεων, που αξιοποιείται προς αυτή την κατεύθυνση, δεν είναι αποτέλεσμα άμεσης εμπειρίας. Μπορεί να πραγματοποιηθεί με έμμεσο τρόπο και συγκεκριμένα μέσω της παρατήρησης των πράξεων των άλλων ανθρώπων και των συνεπειών αυτών των πράξεων. Οι προιδεάζουσες μελλοντικές αναπαραστάσεις μετατρέπονται σε πράξεις και υλοποιούνται μέσω των αυτορρυθμιστικών μηχανισμών που διαθέτει το άτομο. Οι αυτορρυθμιστικοί μηχανισμοί αναφέρονται στην ικανότητα του ανθρώπου να ρυθμίζει ο ίδιος τη συμπεριφορά του και κατ' αυτόν τον τρόπο να επιδρά στο περιβάλλον. Τέλος ο Bandura κάνει λόγο για την αυτό-αντανάκλαση, ως την πλέον μοναδική ικανότητα του ανθρώπου να αναλύει τις εμπειρίες του και να αναλογίζεται τις διαδικασίες της ίδιας της σκέψης. Μέσω αυτής οι άνθρωποι αναλύουν τα γεγονότα, παρατηρούν τους εαυτούς τους, εξετάζουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά τους, αξιολογούν τις ικανότητές τους και την αποτελεσματικότητα των ενεργειών τους και τέλος αξιοποιώντας ανατροφοδοτικά τα συμπεράσματα αυτής της διαδικασίας αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και

προγραμματίζουν νέα πορεία δράσης και συμπεριφοράς (Κολιάδης, 1997. Pajares, 1996). Αυτές οι πέντε ανθρώπινες ικανότητες επισημαίνουν τη δυνατότητα του ανθρώπου για γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών που συλλέγει από το περιβάλλον είτε προκαταβολικά είτε ως συνέπεια των δικών του ενεργειών. Η κατάλληλη αξιοποίηση των πληροφοριών αυτών τον καθιστά ικανό να αλλάξει τις συνθήκες της ζωής του προς το καλύτερο προσαρμόζοντας ανάλογα τη συμπεριφορά του.

Απορρίπτοντας την άποψη ότι οι άνθρωποι άγονται και φέρονται από τις δυνάμεις του περιβάλλοντος ή από συγκαλυμμένες εσωτερικές παρορμήσεις, υποστηρίζεται ότι η πορεία της ζωής διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση ποικίλων επιρροών και τη συμβολή περισσότερων του ενός παραγόντων. Το περιβάλλον, στο οποίο ο άνθρωπος ζει, αποτελεί μία από τις οντότητες που καθορίζουν την πορεία του, αλλά και ο ίδιος έχει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικής του ανάπτυξης. Όποιες κι αν είναι οι κοινωνικές συνθήκες, ο τρόπος που κάποιος τις ερμηνεύει και αντιδρά σε αυτές ρυθμίζει και επηρεάζει τις καταστάσεις. Οι καταστάσεις, με τη σειρά τους, επηρεάζουν αμφίδρομα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις του. Συγκεκριμένα, η λειτουργία αυτή εμφανίζεται ως μια δυναμική αλληλεπίδραση τριών παραγόντων:

- (α) των εσωτερικών ενδοπροσωπικών παραγόντων (γνωστικοί, συναισθηματικοί και βιολογικοί παράγοντες),
- (β) της έκδηλης πραξιακής συμπεριφοράς και
- (γ) των περιβαλλοντικών επιρροών.

Αυτή η διαδικασία αποκαλείται από τον Bandura **τριαδική αμοιβαία αιτιότητα** (Triadic Reciprocal Causation). Το παραπάνω σχήμα βασίζεται στην αρχή ότι καθένας από τους τρεις παράγοντες επηρεάζεται συγχρόνως από τους άλλους δύο (Δήμου, 2002α. Zimmerman & Schunk, 2003). Οι άνθρωποι, αξιολογώντας γνωστικά τις περιβαλλοντικές συνθήκες, αντιδρούν σε αυτές και επιλέγοντας τη συμπεριφορά τους επηρεάζουν ενεργά τις καταστάσεις. Υπό αυτή την έννοια οι άνθρωποι είναι τόσο το προϊόν, όσο και παραγωγοί του περιβάλλοντος και των κοινωνικών συστημάτων μέσα στα οποία ζουν και δραστηριοποιούνται (Pajares, 1996).

Για τον Bandura κεντρική θέση στις εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες και σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη συμπεριφορά, ως γνωστικός μεσολαβητής, διαδραματίζουν οι προσδοκίες που οι άνθρωποι έχουν σχετικά με τον εαυτό τους και οι προσδοκίες που έχουν σχετικά με τις περιστάσεις. Οι πρώτες αναφέρονται ως **προσδοκίες**

αυτοαποτελεσματικότητας και οι δεύτερες ως **προσδοκίες αποτελέσματος**. Η προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται στην βεβαιότητα με την οποία το άτομο θεωρεί τον εαυτό του ικανό να εκδηλώσει μια συμπεριφορά προκειμένου να επιτύχει ένα συγκεκριμένο στόχο. Με άλλα λόγια αφορά στους μηχανισμούς εκτίμησης και αξιολόγησης των ικανοτήτων του ατόμου σε σχέση με μια συγκεκριμένη συνθήκη του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα η πεποίθηση που έχει ένας μαθητής ότι μπορεί να αριστεύσει στο επόμενο γραπτό διαγώνισμα των Μαθηματικών αναφέρεται στην προσδοκία της αυτοαποτελεσματικότητας. Αντίθετα η προσδοκία αποτελέσματος αναφέρεται στις εκτιμήσεις που κάνει ένα άτομο για το αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς. Αφορά με άλλα λόγια στις συνέπειες που το άτομο προσδοκά να επισύρει μια συμπεριφορά που επέλεξε. Για παράδειγμα, προσδοκία αποτελέσματος αποτελεί η πεποίθηση ενός μαθητή ότι εάν διαβάζει καθημερινά περισσότερο από έξι ώρες, τότε θα καταφέρει να έχει την υψηλότερη βαθμολογία στο σχολείο (Δήμου, 2002α. Καλαντζή-Αζίζι, 2002. Κολιάδης, 1997. Pervin & John, 2001).

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ενδέχεται να σχετίζονται με τις προσδοκίες αποτελέσματος, όμως η παρουσία της μιας δε σημαίνει οπωσδήποτε και την παρουσία της άλλης (Δήμου, 2002α). Έτσι, ένα άτομο μπορεί να έχει τη βεβαιότητα ότι η εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς μπορεί να αποφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, αλλά να αμφιβάλλει για την ικανότητά του να εκδηλώσει την εν λόγω συμπεριφορά. Για το διαχωρισμό των δύο προσδοκιών ο Schunk (1985b) αναφέρει το εξής παράδειγμα: «Οι μαθητές ενδέχεται να δουλεύουν χωρίς ενθουσιασμό σε μια συγκεκριμένη σχολική δραστηριότητα, επειδή αμφιβάλλουν για την ικανότητά τους να την κατακτήσουν (χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα). Αντιθέτως μπορεί να είναι εξαιρετικά ικανοί, αλλά να παρατήσουν την προσπάθεια, αφού δεν περιμένουν ότι η εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς θα παράγει ικανοποιητικά αποτελέσματα (χαμηλή προσδοκία αποτελέσματος), όπως θα ίσχυε στην περίπτωση που πίστευαν ότι ο δάσκαλος δεν τους συμπαθεί».

Σύμφωνα με τον Bandura οι προσδοκίες είναι βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης της συμπεριφοράς, όπου επιστρατεύονται όλες οι γνωστικές ικανότητες του ατόμου (Δήμου, 2002α). Με την πάροδο των χρόνων ο Bandura έδωσε όλο και μεγαλύτερη έμφαση στη σημασία των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ως γνωστικού διαμεσολαβητή προς τη δράση. Στα πλαίσια της κοινωνικογνωστικής θεωρίας το άτομο θέτει στόχους και μέσα από την εκτίμηση της ικανότητάς του να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη των στόχων ενεργοποιείται για την ανάπτυξη δράσης. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, τα εμπειρικά

αποτελέσματα από την εφαρμογή της θεωρίας σε ποικίλους τομείς δράσης είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και ίσως αυτό να εξηγεί την τρέχουσα δημοτικότητα της θεωρίας.

2.2. Αυτοαποτελεσματικότητα

Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα που προηγήθηκε, ο όρος προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας προτάθηκε από τον Bandura και αφορά στις αξιολογήσεις, που κάνει το άτομο, σχετικά με την ικανότητά του να οργανώσει και να εκτελεί σειρά δράσεων, ώστε να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους (Bandura, 1982, 1997, σελ. 3). Η σύλληψη της έννοιας και η ανάπτυξη της θεωρίας περί αυτοαποτελεσματικότητας προέκυψε από τη μελέτη ατόμων που αντιμετώπιζαν ψυχολογικές διαταραχές και ζητούσαν θεραπευτική παρέμβαση. Η εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε από τον Bandura σαν παράγοντας πρόβλεψης του αποτελέσματος της θεραπείας (Bandura, 1977. Schunk, 1989. Zimmerman, 2000). Αν και η θεωρία επεδίωκε καταρχήν να εξηγήσει τις αλλαγές συμπεριφοράς των ασθενών, που έφταναν σε εκείνον για ψυχοθεραπεία, ο Bandura (1984, 1986, 2003) υποστήριξε ότι η θεωρία περί αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να έχει εφαρμογή σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης. Σε σχετικό άρθρο οι Bandura και Locke (2003) κάνουν ανασκόπηση εννέα μετα-αναλύσεων που έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικούς τομείς της ανθρώπινης δράσης. Ανάμεσά τους είναι η εργασιακή συμπεριφορά, οι ψυχοκοινωνικές λειτουργίες παιδιών και εφήβων, οι αθλητικές επιδόσεις, οι συμπεριφορές που σχετίζονται με θέματα υγείας, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις και η επιμονή. Τα ευρήματα αυτών των μετα-αναλύσεων επιβεβαιώνουν με σταθερότητα ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας συμβάλλουν σημαντικά στο επίπεδο των κινήτρων και την προσπάθεια.

Σύμφωνα με τον Bandura τα κίνητρα ενός ανθρώπου έχουν άμεση σχέση με τις προβλέψεις που κάνει σχετικά με το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του. Με το αν δηλαδή οι προσπάθειές του θα στεφθούν με επιτυχία ή αποτυχία. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει αυτές τις προβλέψεις (Woolfolk, 2007). Κατά συνέπεια η κατανόηση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας συμβάλλει στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των κινήτρων. Όπως ο ίδιος σημειώνει «ανάμεσα στους μηχανισμούς, που διαμορφώνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, κανείς δεν είναι τόσο

κεντρικός και σπουδαίος όσο οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για την ικανότητά τους να ασκούν έλεγχο πάνω στα γεγονότα, που επηρεάζουν τη ζωή τους» (Bandura, 1989, σελ. 1175).

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας δεν αντιπροσωπεύουν γενικές προδιαθέσεις του ατόμου και δεν έχουν σχέση με τη γενική εκτίμηση, που έχει το άτομο για τις ικανότητές του. Σε αυτό ακριβώς το σημείο έγκειται και η μεγάλη διαφορά της αυτοαποτελεσματικότητας από την **αυτοαντίληψη** και την **αυτοεκτίμηση**. Αν και σε μια πρώτη ανάγνωση η διαφορά ανάμεσα στις τρεις αυτές έννοιες δείχνει ελάχιστη, στην ουσία αντιπροσωπεύουν διαφορετικά φαινόμενα. Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με διαφορετικούς τομείς λειτουργίας και αναφέρονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Αντίθετα η αυτοαντίληψη είναι μια πιο καθολική έννοια, μια σφαιρική αντίληψη που έχει διαμορφώσει το άτομο για τον εαυτό του, πέρα από τις αυτοαξιολογήσεις στους διάφορους επιμέρους τομείς της ζωής του (Zimmerman, 2000). Αυτή η υποκειμενική κρίση του ατόμου για τον εαυτό του είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και προκύπτει από το σύνολο των αξιολογήσεων που πραγματοποιεί για τα επιμέρους χαρακτηριστικά του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Στο μεγαλύτερο μέρος της προκύπτει από εσωτερικές και εξωτερικές συγκρίσεις στις οποίες προβαίνει κάποιος με πλαίσιο αναφοράς είτε τον εαυτό του, είτε άλλα άτομα (Woolfolk, 2007).

Η αυτοεκτίμηση, από την άλλη, αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού και έχει σχέση με την αίσθηση του ατόμου για την προσωπική του αξία (Μακρή-Μπότσαρη, 2001. Zimmerman & Barry, 2006). Εκφράζεται ως μια στάση αποδοχής ή αποδοκιμασίας κάποιου για τον εαυτό του υπό μια συναισθηματική έννοια. Η στάση αυτή του ατόμου απέναντι στον εαυτό του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κουλτούρα που επικρατεί σε μια κοινωνία και από το αν οι επικρατούσες αντιλήψεις εκτιμούν τα χαρακτηριστικά πάνω στα οποία το άτομο βασίζει τα συναισθήματα αυτοαξίας (Pajares & Schunk, 2001). Άμεση σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτοεκτίμηση του ατόμου δεν υπάρχει. Ένα άτομο μπορεί να αισθάνεται ότι δε διαθέτει ικανότητες για κάποιον συγκεκριμένο τομέα, π.χ. αθλητισμός, αλλά εάν αυτός ο τομέας δεν αποτελεί σημαντικό μέρος της ζωής του η αυτοεκτίμησή του είναι πολύ πιθανό να μην επηρεάζεται από αυτήν την πεποίθηση.

Ανάλογα με τον τομέα δράσης, που αποτελεί κάθε φορά το επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, η αυτοαποτελεσματικότητα χαρακτηρίζεται ως ακαδημαϊκή, επαγγελματική κ.ο.κ. Ακόμη, όμως, και στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου τομέα δράσης οι

προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ενδέχεται να ποικίλουν (Bandura, 1986, σελ. 41). Για παράδειγμα στον ακαδημαϊκό τομέα οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ενός μαθητή στα Μαθηματικά, ενδέχεται να διαφέρουν από τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας στη Γλώσσα ή την καλλιτεχνική έκφραση.

Πιο συγκεκριμένα, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας διαφέρουν ως προς τη **γενικότητα**, την **ένταση** και το **επίπεδο**. Αυτές αποτελούν τις τρεις διαστάσεις των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997, 2005. Καλαντζή – Αζίζι, 2002. Παπαδόπουλος, 2005. Zimmerman, 2000).

Η γενικότητα αντικατοπτρίζει τη μεταφορά της αυτοαποτελεσματικότητας σε διάφορες δραστηριότητες. Οι άνθρωποι μπορεί να κρίνουν τους εαυτούς τους αποτελεσματικούς σε πολλούς τομείς δράσης ή μόνο σε κάποιους συγκεκριμένους. Αυτό εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως ο βαθμός ομοιότητας των δραστηριοτήτων, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της περίπτωσης, ακόμη και τα χαρακτηριστικά των ατόμων στα οποία κατευθύνεται η συμπεριφορά. Κάποιος με υψηλή γενικότητα αυτοαποτελεσματικότητας πιστεύει ότι μπορεί να επιτύχει υψηλές επιδόσεις σε μια σειρά ετερόκλητων δραστηριοτήτων.

Η ένταση αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι έχει τις απαιτούμενες ικανότητες για να αντιμετωπίσει μία κατάσταση. Έτσι, γίνεται λόγος για υψηλές και χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας. Όσο υψηλότερες οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο μεγαλύτερη η επιμονή και η προσπάθεια, που καταβάλλει το άτομο, συνεπώς τόσο μεγαλύτερη και η πιθανότητα η δραστηριότητα να ολοκληρωθεί επιτυχώς.

Το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας έχει να κάνει με τους βαθμούς δυσκολίας ενός έργου. Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου σε ένα συγκεκριμένο τομέα δράσης μπορεί να περιορίζονται στις πιο απλές ενέργειες, να επεκτείνονται σε πιο απαιτητικές καταστάσεις ή να αναφέρονται στις πιο εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες.

Κατά τον Bandura οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας έχουν ένα βαρύ αντίκτυπο στις διαδικασίες ενεργοποίησης και παρώθησης του ατόμου μέσα από την επίδραση, που ασκούν στις επιλογές του ατόμου, την ένταση και την έκταση της προσπάθειας που καταβάλλει, τα πρότυπα σκέψης και τις συναισθηματικές του αντιδράσεις (Bandura, 1986. Καλαντζή – Αζίζι, 2002. Pajares & Schunk, 2001. Pervin & John, 2001). Είναι προφανές, ότι σε περιστάσεις που είμαστε σίγουροι για τον εαυτό μας σκεφτόμαστε,

συμπεριφερόμαστε, δρούμε και νιώθουμε διαφορετικά από ότι σε περιστάσεις που αμφιβάλλουμε για τις ικανότητές μας.

Στην αμέσως επόμενη ενότητα περιγράφονται αναλυτικά οι τομείς επίδρασης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, που μεσολαβούν στη ρύθμιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

2.3. Οι λειτουργικές διαδικασίες της αυτοαποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών, που έχουν διεξαχθεί, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας επιδρούν και ρυθμίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά μέσω τεσσάρων βασικών διαδικασιών. Αυτές είναι (Bandura, 1997. Καλαντζή – Αζίζι, 2002. Κολιάδης, 1997. Pajares & Schunk, 2001. Pervin & John, 2001. Ross, 1994):

- Γνωστικές διαδικασίες
- Διαδικασίες παρώθησης
- Συναισθηματικές διαδικασίες
- Διαδικασίες επιλογής

2.3.1. Γνωστικές διαδικασίες

Οι πεποιθήσεις που το άτομο διατηρεί για τις προσωπικές του ικανότητες επιδρούν στις διαδικασίες της σκέψης του. Συγκεκριμένα οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν (Bandura, 1997. Κολιάδης, 1997) τους στόχους που θέτει το άτομο και τις γνωστικές κατασκευές της έκβασης των πράξεών του στο μέλλον.

Οι στόχοι, που οι άνθρωποι επιλέγουν να επιδιώξουν, ρυθμίζουν ένα μεγάλο μέρος της σκόπιμης ανθρώπινης συμπεριφοράς καθορίζοντας την πορεία που ακολουθούν για την πραγμάτωσή τους. Οι στόχοι αυτοί επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις που διατηρούν για τις προσωπικές του ικανότητες. Σε γενικές γραμμές οι άνθρωποι έχουν την τάση να εμπλέκονται σε δραστηριότητες για τις οποίες θεωρούν ότι διαθέτουν τις ικανότητες, που απαιτούνται, προκειμένου να οδηγηθούν στα επιθυμητά αποτελέσματα. Αντίθετα, αποφεύγουν τις δραστηριότητες που υπερβαίνουν τις εκτιμώμενες δυνατότητές τους. Όσο υψηλότερες

πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας έχει ένα άτομο, τόσο πιο δύσκολους και απαιτητικούς στόχους θέτει και τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια καταβάλλει για να τους πραγματοποιήσει (Bandura, 1997. Pervin & John, 2001, σελ. 538).

Οι γνωστικές κατασκευές αναφέρονται στα προκαταβολικά, υποθετικά σενάρια που το άτομο διαπλάθει στην σκέψη του πριν προβεί στις αντίστοιχες ενέργειες. Οι γνωστικές κατασκευές καθοδηγούν τη δράση του ατόμου και επηρεάζονται άμεσα από τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητάς του. Συγκεκριμένα, όταν οι άνθρωποι οργανώνουν τη δράση τους σε επίπεδο σκέψης, διατυπώνουν κρίσεις σχετικά με την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κάθε περίπτωσης. Άτομα με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις ως ευκαιρίες που μπορούν να πραγματοποιηθούν και οραματίζονται σενάρια επιτυχίας. Τα σενάρια αυτά παρέχουν θετική καθοδήγηση και οδηγούν το άτομο στην καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας για την επίτευξη του στόχου. Επιπροσθέτως, μια ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας βοηθά κάποιον να παραμείνει προσανατολισμένος στο στόχο και επηρεάζει τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Αντίθετα, τα άτομα που αμφιβάλλουν για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, διαβλέπουν συνεχώς αποτυχίες και μεγεθύνουν στη φαντασία τους τις πιθανές δυσκολίες. Αυτή η τακτική, που έχει τις βάσεις της στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, απομακρύνει το άτομο ακόμη περισσότερο από το επιθυμητό αποτέλεσμα (Bandura, 1997).

Στα πλαίσια του σχολείου όσο υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας έχει ένας μαθητής, τόσο πιο δύσκολους και απαιτητικούς στόχους θέτει. Οι στόχοι αυτοί δεν αφορούν αποκλειστικά την εκάστοτε σχολική χρονιά, αλλά έχουν να κάνουν και με τις επαγγελματικές επιδιώξεις των μαθητών. Οι μαθητές με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις στο σχολείο ως ευκαιρίες καλλιέργειας των ικανοτήτων τους και επίτευξης των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων τους. Παράλληλα οι μαθητές αυτοί χρησιμοποιούν στρατηγικές που τους επιτρέπουν να αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, να οργανώνουν, να καταγράφουν, να ρυθμίζουν και να αναπροσαρμόζουν τη δράση τους στο πλαίσιο του σχολείου ανάλογα με τα αποτελέσματα των πράξεών τους. Αντίστοιχα, οι δάσκαλοι με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας θέτουν για τους εαυτούς τους υψηλούς διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους. Παράλληλα οραματίζονται σενάρια επιτυχίας για τους μαθητές τους και δουλεύουν σκληρά, καταβάλλοντας μεγάλη προσπάθεια, ενάντια στις αναπόφευκτες δυσκολίες και τις αρχικές απογοητεύσεις και αποτυχίες (Ross, 1994).

2.3.2. Διαδικασίες παρώθησης

Η ενεργοποίηση και κατεύθυνση της συμπεριφοράς μπορεί να ερμηνευθεί με βάση εσωτερικούς προσωπικούς παράγοντες ή εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες. Τα κίνητρα είναι ένα τεράστιο και πολύπλοκο θέμα που καμία μεμονωμένη θεωρία δεν επαρκεί για την περιγραφή και την ερμηνεία τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Στις γνωστικές προσεγγίσεις για τα κίνητρα η συμπεριφορά καθορίζεται από τη σκέψη μας. Κατά συνέπεια, τα κίνητρα είναι κατά βάση ένα γνωστικό προϊόν (Woolfolk, 2007). Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι ένας παράγοντας που θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας στην προσπάθειά μας να ερμηνεύσουμε τα κίνητρα. Ο Bandura συνδέει τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας με κάποιες από τις πιο γνωστές γνωστικές θεωρίες κινήτρων (Bandura, 1997. Ross, 1994) και συγκεκριμένα με:

- τη θεωρία της απόδοσης αιτιών (attributional theory),
- τις θεωρίες προσδοκίας-αξίας (expectancy-value theory) και
- τη θεωρία στοχοθέτησης (goal theory)

Η θεωρία της απόδοσης αιτιών (Weiner, 1985) περιγράφει πως οι ερμηνείες των ατόμων και οι αιτιολογίες για τον εαυτό τους ή τους άλλους επηρεάζουν τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους. Στα πλαίσια του σχολείου οι μαθητές μπορεί να αποδώσουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους σε εσωτερικές ή εξωτερικές αιτίες, σε σταθερές ή ασταθείς αιτίες, σε ελεγχόμενες ή μη ελεγχόμενες αιτίες. Επί παραδείγματι, η επιτυχία σε ένα διαγώνισμα γνώσεων μπορεί να αποδοθεί στην ικανότητα, στην εξυπνάδα, στη σκληρή προετοιμασία, στην προσπάθεια, στη διάθεση, στην τύχη, στη δυσκολία του μαθήματος, στο ενδιαφέρον, στην επέμβαση άλλων, στη σαφήνεια της διδασκαλίας, στην άδικη αξιολόγηση κ.λπ. (Woolfolk, 2007). Η αυτοαποτελεσματικότητα και οι αποδόσεις αιτιών αλληλοεπηρεάζονται. Τα άτομα με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αποδίδουν τις επιτυχίες τους σε παράγοντες που μπορούν να ελέγξουν, όπως είναι η καταβολή προσπάθειας, γεγονός που ενισχύει εκ νέου την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας έχουν την τάση να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά τους και τις επιδόσεις τους επιστρατεύοντας παράγοντες που δεν μπορούν να ελέγξουν. Έτσι, είναι πολύ πιθανό να αποδίδουν τις αποτυχίες τους στην έλλειψη ικανοτήτων και τις επιτυχίες τους στην τύχη ή τη μεσολάβηση τρίτων. Αυτή η τάση των μαθητών με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει το μέγεθος της καταβαλλόμενης προσπάθειας και την επιμονή που επιδεικνύουν για την αποτροπή της αποτυχίας (Bandura, 1997). Κάτι αντίστοιχο

ισχύει και για τους δασκάλους. Οι δάσκαλοι με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι πρόθυμοι να αναλάβουν την ευθύνη των επιδόσεων των μαθητών τους και σπάνια αποδίδουν την αποτυχία της διδακτικής διαδικασίας σε εξωτερικούς, μη ελέγξιμους παράγοντες. Αντίθετα, επικεντρώνονται σε βραχυπρόθεσμους στόχους που είναι εύκολα επιτεύξιμοι και πιστεύουν ότι υπάρχουν συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές που οδηγούν στη μάθηση.

Οι θεωρίες προσδοκίας-αξίας (Ajzen & Fishbein, 1980, όπως αναφέρεται στο Bandura, 1997) υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα είναι το προϊόν δύο κυρίως παραγόντων: της προσδοκίας του ατόμου σχετικά με την επίτευξη ενός στόχου και της αξίας που ο στόχος αυτός έχει για το άτομο (Graham & Weiner, 1996. Woolfolk, 2007). Με άλλα λόγια η παρακίνηση του ανθρώπου να επιδείξει μια συμπεριφορά δεν εξαρτάται μόνο από την προσδοκία για το αποτέλεσμα που θα έχει η προσπάθειά του. Παράλληλα εξαρτάται και από την αξία που αποδίδει το άτομο στο συγκεκριμένο στόχο. Η αξία αυτή βασίζεται σε ατομικές υποκειμενικές του ανάγκες. Εάν οποιοσδήποτε από τους δύο αυτούς παράγοντες απουσιάζει, δηλαδή εάν το άτομο δεν πιστεύει ότι μπορεί να τα καταφέρει ή εάν ο στόχος δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικός ή ελκυστικός, τότε το άτομο δεν έχει κίνητρο για να πετύχει το στόχο. Οι πεποιθήσεις, που διατηρεί κάποιος για την αυτοαποτελεσματικότητά του, επιδρούν καταλυτικά στον πρώτο από τους δύο παράγοντες. Όπως έχει αποδειχθεί ερευνητικά (Bandura & Cervone, 1983) ο ίδιος ο στόχος, όσο επιθυμητός και αν είναι, αποκτά παρωθητική δύναμη μέσα από τις αξιολογικές κρίσεις του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του. Υπάρχουν αμέτρητοι ελκυστικοί στόχοι που οι άνθρωποι δεν επιδιώκουν, επειδή κρίνουν ότι δεν κατέχουν τις απαιτούμενες ικανότητες. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας δεν πιστεύουν στην ικανότητά τους να επιδείξουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή να εκτελέσουν επιτυχώς ένα έργο και κατά συνέπεια δεν κινητοποιούνται στο να καταβάλλουν προσπάθεια για την επίτευξή του. Υπό αυτή τη σκοπιά οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να λειτουργήσουν ως ένα είδος αυτό-εκπληρούμενης προφητείας (Margolis & McCabe, 2006).

Σύμφωνα με τη θεωρία της στοχοθέτησης (Locke & Latham, 1990, όπως αναφέρεται στο Bandura, 1997) η επιθυμία επίτευξης ενός συγκεκριμένου στόχου αποτελεί πρωταρχικό κίνητρο, αφού ωθεί τα άτομα να δράσουν προκειμένου να μειώσουν την ασυμφωνία που υπάρχει ανάμεσα στην κατάσταση στην οποία βρίσκονται και στην κατάσταση στην οποία θα ήθελαν να βρίσκονται, δηλαδή την ιδανική κατάσταση (Woolfolk, 2007). Τα κίνητρα που βασίζονται στους στόχους εμπεριέχουν μια διαδικασία γνωστικής σύγκρισης της παρούσας

κατάστασης με την επιθυμητή. Είναι η απόσταση μεταξύ αυτών των δύο καταστάσεων και η αναζήτηση του αισθήματος ικανοποίησης στο μηδενισμό αυτής της απόστασης, που δημιουργεί στο άτομο κίνητρα δράσης προς συγκεκριμένη κατεύθυνση. Μεγάλο μέρος των μελετών πάνω στην στοχοθεσία επικεντρώθηκε στο είδος των στόχων και το βαθμό στον οποίο το κάθε είδος επιδρά στην ενεργοποίηση του ατόμου. Οι στόχοι που είναι συγκεκριμένοι, μέτριας δυσκολίας και βραχυπρόθεσμοι, συνήθως ενισχύουν τα κίνητρα και την επιμονή μας (Pintrich & Schunk, 2002. Stipek, 2002 όπως αναφέρεται στο Woolfolk, 2007). Εξετάζοντας το ρόλο της αυτοαποτελεσματικότητας στα πλαίσια της συγκεκριμένης θεωρίας, θα λέγαμε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένας σημαντικός ατομικός παράγοντας που επιδρά στη διαδικασία καθορισμού των στόχων και στα κίνητρα με ποικίλους τρόπους. Η πεποίθηση ενός ατόμου ότι μπορεί να κατακτήσει ένα συγκεκριμένο στόχο είναι εκείνη που το ενθαρρύνει ή στην αντίθετη περίπτωση το αποθαρρύνει. Όσο υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα έχει κάποιος τόσο υψηλότερους στόχους θα επιδιώξει. Αντίθετα, κάποιος που παλεύει με αυτό-αμφιβολίες έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να παραιτηθεί πρόωρα και να αρκεστεί σε επιδόσεις μετρίου επιπέδου (Bandura, 1997).

2.3.3. Συναισθηματικές Διαδικασίες

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων κατά την επιδίωξη των στόχων της ζωής τους. Συγκεκριμένα επηρεάζουν τον τρόπο αντιμετώπισης του άγχους και τα καταθλιπτικά συμπτώματα που θα βιώσει κανείς στην περίπτωση απειλητικών ή δύσκολων καταστάσεων (Bandura, 1997).

Οι άνθρωποι με υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας προσεγγίζουν τα γεγονότα με καλύτερη διάθεση και διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα το άγχος τους. Επιπροσθέτως, αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε ανεπαρκείς γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες όμως πιστεύουν ότι μπορούν να αποκτήσουν. Αντίθετα, οι άνθρωποι που αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους επικεντρώνονται σε σκέψεις μειονεξίας, κάνουν αρνητικούς συνειρμούς, αδυνατούν να ελέγξουν τις επαναλαμβανόμενες αρνητικές τους σκέψεις, εστιάζουν την προσοχή τους στην «επικείμενη καταστροφή» και μεγεθύνουν στη φαντασία τους τις πιθανές δυσκολίες, ανησυχώντας για πράγματα που σπάνια συμβαίνουν (Καλαντζή-Αζίζι, 2002, σελ.112). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις που απομακρύνουν το άτομο ακόμη περισσότερο από το επιθυμητό αποτέλεσμα. Μάλιστα, όπως

αναφέρει ο Barlow (1991), η αντίληψη του ατόμου για ανικανότητα να αντιμετωπίσει την κατάσταση ίσως στη συνέχεια να περιπλεχθεί με την αντίληψη για ανικανότητα να αντιμετωπίσει το ίδιο το άγχος – μια αντίδραση φόβου για το φόβο, η οποία μπορεί να οδηγήσει στον πανικό (Pervin & John, 2001, σελ. 556). Για τα άτομα με χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας η ανικανότητα διακοπής των επαναλαμβανόμενων αρνητικών σκέψεων είναι εκείνη που συμβάλλει στην εμφάνιση, τη διατήρηση και την επανεμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων.

Αυτός ο τρόπος σκέψης συνοδεύεται, συνήθως, από διάφορες ψυχοσωματικές αντιδράσεις, που επηρεάζουν την υγεία. Δεν είναι τόσο οι αγχωγόνες συνθήκες της ζωής, όσο η ανικανότητα διαχείρισης των συνθηκών που επιφέρει αρνητικές βιολογικές επιδράσεις, οι οποίες εξουθενώνουν και φθείρουν το ανοσοποιητικό. Όταν το άτομο πιστέψει στις ικανότητές του, μπορεί να ρυθμίσει με ορθολογικό τρόπο τη συναισθηματική του διέγερση και να υιοθετήσει συνήθειες που προάγουν τη ζωή του (Κολιάδης, 1997).

2.3.4. Διαδικασίες Επιλογής

Όσα περιγράψαμε έως τώρα καταδεικνύουν την επιρροή που ασκούν οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στις επιλογές του ατόμου για δράση. Εν γένει, οι άνθρωποι αποφεύγουν καταστάσεις που πιστεύουν ότι υπερβαίνουν τις ικανότητές τους, ενώ αντίθετα επιλέγουν εκείνες στις οποίες νιώθουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν. Οι επιλογές που κάνουν έχουν βαθύτατες συνέπειες στην πορεία της προσωπικής τους ανάπτυξης, αφού η ενασχόληση με δραστηριότητες είναι εκείνη που συμβάλλει στην ανάπτυξη των αντίστοιχων ικανοτήτων (Τραγάκη, Γαλάνη, Κοκολοδημητράκη, Κονδύλη, Ξυδά, 2002). Οι εμπειρίες, που βιώνει κανείς, είναι το μέσο της προσωπικής αλλαγής και εξέλιξης. Και οι εμπειρίες έχουν άμεση σχέση με τη δομή του περιβάλλοντος που περιστοιχίζει ένα άτομο. Είναι γεγονός ότι το περιβάλλον που επιλέγει κάποιος να δραστηριοποιηθεί και το κοινωνικό δίκτυο με το οποίο συναναστρέφεται προάγει συγκεκριμένες αξίες και καλλιεργεί συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες.

Όπως αναφέρει ο Bandura (1997) ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της δύναμης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας στην πορεία της ζωής, μέσω των διαδικασιών επιλογής, είναι η επιλογή του επαγγέλματος. Πλήθος ερευνών στον τομέα του επαγγελματικού προσανατολισμού των νέων έχει αποκαλύψει ότι οι πεποιθήσεις

αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα των επαγγελματικών επιλογών. Αυτό ισχύει ακόμη και αν στο προβλεπτικό μοντέλο εισαχθούν παράγοντες όπως οι πραγματικές ικανότητες, το προηγούμενο επίπεδο των ακαδημαϊκών επιδόσεων και τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα (Bandura, 2001).

2.4. Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας

Οι πεποιθήσεις που οι άνθρωποι διατηρούν για την προσωπική τους αυτοαποτελεσματικότητα δομούνται μέσω πληροφοριών οι οποίες προέρχονται από το περιβάλλον στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται. Αποφασιστικό ρόλο φαίνεται καταρχήν να διαδραματίζουν η οικογένεια, οι συνομήλικοι και το σχολείο. Στην πορεία της ζωής και ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο το οποίο διανύει κανείς οι άνθρωποι αναλαμβάνουν νέους ρόλους, που απαιτούν από εκείνους την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων. Οι συνεχείς αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον, απρόβλεπτα περιστατικά, τεχνολογικές εξελίξεις και κοινωνικές αλλαγές απαιτούν από το άτομο διαρκή επανεκτίμηση των ικανοτήτων του. Οι πληροφορίες που συλλέγει για την εκτίμηση των ικανοτήτων του και κατ' επέκταση για τη διαμόρφωση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητάς του προέρχονται από τέσσερις βασικές πηγές (Bandura 1986, 1994, 1995, 1997. Δήμου, 2002α. Καλαντζή – Αζίζι, 2002. Κολιάδης, 1997. Pajares, 2002):

- *Προσωπικές εμπειρίες*
- *Εμπειρίες μέσω προτύπου*
- *Κοινωνική πειθώ*
- *Σωματική και συναισθηματική διέγερση*

Οι πληροφορίες οι οποίες σχετίζονται με τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, ανεξάρτητα από ποια πηγή προέρχονται, δεν αποτελούν αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης των ικανοτήτων του ατόμου. Αποκτούν νόημα μέσω της γνωστικής τους επεξεργασίας από το ίδιο το άτομο. Επομένως, η προσωπική υποκειμενική ερμηνεία των πληροφοριών αυτών είναι εκείνη που επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου. Με άλλα λόγια, όλα εξαρτώνται από το πώς το άτομο κατανοεί και ερμηνεύει τις πληροφορίες που δέχεται. Κατά συνέπεια, οι πληροφορίες που προέρχονται από τις πηγές διαμόρφωσης θα πρέπει να

διαχωριστούν από τις γνωστικές διαδικασίες μέσω των οποίων τα άτομα θα επιλέξουν (Bandura, 1986, 1997):

- τους τύπους των πληροφοριών στους οποίους θα δώσουν ιδιαίτερη προσοχή και τους οποίους θα χρησιμοποιήσουν ως δείκτες της προσωπικής τους αποτελεσματικότητας
- τους κανόνες που θα υιοθετήσουν και θα συνδυάσουν προκειμένου να ενσωματώσουν στις προσωπικές τους αξιολογήσεις, πληροφορίες που προέρχονται από διάφορες πηγές.

Ένα πλήθος από παράγοντες, προσωπικοί και κοινωνικοί, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο κατανοεί και ερμηνεύει τις πληροφορίες που σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητά του. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις τέσσερις βασικές πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και σε κάποιες από τις διαδικασίες, οι οποίες ελέγχουν την επιλογή, την ερμηνεία και την ενσωμάτωση πληροφοριών που σχετίζονται με τις ικανότητες του ατόμου.

2.4.1. Προσωπικές εμπειρίες

Οι προσωπικές εμπειρίες του ατόμου σχετίζονται με τις παρελθοντικές του επιδόσεις. Παρέχουν τις πιο αυθεντικές ενδείξεις σχετικά με το εάν κάποιος διαθέτει τις ικανότητες που απαιτούνται προκειμένου να εκτελέσει επιτυχώς ένα έργο. Οι εμπειρίες του ατόμου στο παρελθόν μπορούν να δημιουργήσουν μία ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας για την εκτέλεση παρόμοιων έργων στο μέλλον και για αυτό θεωρείται η πιο σημαντική πηγή διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Ο Bandura (1997) περιέγραψε λεπτομερώς το ρόλο που ασκούν οι προσωπικές εμπειρίες στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας. Σε γενικές γραμμές οι επιτυχίες ενισχύουν τις προσδοκίες αποτελεσματικότητας. Αντίθετα οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες οδηγούν στην αποδυνάμωση των προσδοκιών αποτελεσματικότητας. Αυτό ισχύει, ιδιαίτερα, στην περίπτωση που οι αποτυχίες αυτές σημειωθούν προτού καθιερωθεί μία σταθερή αίσθηση αποτελεσματικότητας και δεν αντικατοπτρίζουν την έλλειψη προσπάθειας ή τις αντίξοες συνθήκες.

Κάτι τέτοιο βέβαια δεν αποτελεί κανόνα, αφού, όπως τονίσαμε και προηγουμένως, η επίδραση των τεσσάρων πηγών και οι αντίστοιχες αλλαγές στην αυτοαποτελεσματικότητα είναι αποτέλεσμα της γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών από το άτομο.

Συγκεκριμένα, κάθε άτομο ερμηνεύει τα αποτελέσματα των πράξεών του και αξιολογεί τις γνώσεις και τις ικανότητες που διαθέτει, με βάση τα αποτελέσματα αυτά. Στις αξιολογήσεις αυτές το άτομο λαμβάνει υπόψη του ότι στην επίδοσή του κατά την εκτέλεση ενός έργου συμβάλλουν πλήθος παραγόντων, πολλοί από τους οποίους ελάχιστα σχετίζονται με τις ικανότητές του. Κατά συνέπεια η επίδραση των εμπειριών του ατόμου στην αυτοαποτελεσματικότητα εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει τις αποτυχίες και τις επιτυχίες του με βάση προσωπικούς και περιστασιακούς παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτές (Bandura, 1997).:

- Οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις του ατόμου

Οι άνθρωποι διατηρούν αντιλήψεις για τον εαυτό τους και τον κόσμο που τους περιβάλλει. Αυτές οι αντιλήψεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν και οργανώνουν τις πληροφορίες που προκύπτουν από τις συναλλαγές με το περιβάλλον, καθώς και τα στοιχεία που ανακαλούν από τη μνήμη τους προκειμένου να αξιολογήσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η βαρύτητα, που δίνουν οι άνθρωποι σε νέες εμπειρίες και το πώς τις ανακατασκευάζουν στη μνήμη τους, εξαρτάται, εν μέρει, από τις αντιλήψεις που ήδη διατηρούν για τον εαυτό τους (Bandura, 1992, 1997, σελ. 82). Οι εμπειρίες που έρχονται σε αντίφαση με τις αυτοαντιλήψεις κάποιου κατατείνουν να υποτιμούνται, να παραβλέπονται ή και να ξεχνιούνται. Αντίθετα σε πληροφορίες που ταιριάζουν με τις αυτοαντιλήψεις αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία. Έτσι, τα άτομα που αμφισβητούν την αυτοαποτελεσματικότητά τους είναι πολύ πιθανό να αντιλαμβάνονται επαναλαμβανόμενες επιτυχίες ως αποτέλεσμα επίμοχθης προσπάθειας, παρά ως απόδειξη των ικανοτήτων τους. Αντίθετα, τα άτομα που είναι σίγουρα για τον εαυτό τους, μετά από παρόμοιες επιτυχίες, πιστεύουν ακόμη περισσότερο στις ικανότητές τους, ενώ αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε περιστασιακούς παράγοντες, στη χρήση μη κατάλληλων στρατηγικών και σε ανεπαρκή προσπάθεια (Alden, 1987).

- Ο βαθμός δυσκολίας του έργου

Η επίπτωση, που θα έχει μία επιτυχία ή μία αποτυχία στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, εξαρτάται από το βαθμό δυσκολίας του έργου και πιο συγκεκριμένα από το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται το επίπεδο της δυσκολίας. Διαφοροποιήσεις στην εκτίμηση του επιπέδου δυσκολίας ενός έργου θα αποφέρει διαφορετικές επιπτώσεις στην αυτοαποτελεσματικότητα, ανεξάρτητα από το βαθμό επιτυχίας. Για την εκτίμηση του επιπέδου δυσκολίας ενός έργου το άτομο λαμβάνει υπόψη του τα

χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου έργου, παρόμοιες δραστηριότητες, αλλά και πληροφορίες που προέρχονται από τις επιδόσεις άλλων προσώπων. Η ικανότητα ανταπόκρισης κάποιου σε δύσκολα έργα οδηγεί στην αύξηση της πίστης στις ικανότητές του. Αντίθετα, η επιτυχία που σημειώνεται σε ένα σχετικά εύκολο έργο, δεν έχει καμία επίπτωση στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας.

- Μέγεθος της καταβαλλόμενης προσπάθειας

Επειδή οι ικανότητες, που διαθέτει ένα άτομο και η προσπάθεια που καταβάλλει για την εκτέλεση ενός έργου θεωρούνται αλληλένδετοι καθοριστικοί παράγοντες της τελικής επίδοσης, το μέγεθος της καταβαλλόμενης προσπάθειας παρέχει πληροφορίες για τις ικανότητες τις οποίες διαθέτει το άτομο. Η ελάχιστη προσπάθεια η οποία οδηγεί στην επιτυχία σε δραστηριότητες που θεωρούνται δύσκολες συνεπάγεται υψηλές ικανότητες, ενώ παρόμοια κατορθώματα που επιτυγχάνονται μετά από κοπιώδη προσπάθεια δύσκολα οδηγούν στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπροσθέτως οι αποτυχίες, που είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς προσπάθειας, δεν παρέχουν επαρκείς πληροφορίες για τις ικανότητες του ατόμου και κατά συνέπεια δεν έχουν επιπτώσεις στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας. Αντίθετα, οι αποτυχίες ύστερα από επίμονη προσπάθεια σηματοδοτούν περιορισμένες ικανότητες.

- Επιλεκτική αυτοεποπτεία

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζεται όχι μόνο από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο επεξεργάζεται γνωστικά τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του, αλλά και από την επιλεκτική αυτοεποπτεία των ίδιων του των επιδόσεων. Οι άνθρωποι που προσέχουν και ανακαλούν επιλεκτικά τις φτωχές τους επιδόσεις είναι πιθανό να υποτιμήσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους, ανεξάρτητα από το εάν ο τρόπος επεξεργασίας των αναμνήσεών τους είναι σωστός. Τουναντίον, η επιλεκτική αυτοεποπτεία μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας, εάν κάποιος δίνει ιδιαίτερη σημασία και θυμάται μόνο τις επιτυχημένες τους προσπάθειες.

- Ικανότητα ανάκλησης εμπειριών

Η ικανότητα ανάκλησης εμπειριών ποικίλει αναπτυξιακά. Τα μικρά παιδιά, τα οποία δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τις γνωστικές τους ικανότητες, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάκληση εμπειριών του παρελθόντος. Κατά συνέπεια οι πιο πρόσφατες εμπειρίες έχουν για αυτά μεγάλη βαρύτητα. Η μνήμη έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς επιτρέπει στο άτομο να κατανείμει

χρονικά τα επιτεύγματά του και να τα αξιολογήσει, λαμβάνοντας υπόψη τις ποικίλες συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτεύχθηκαν.

- Πρόοδος των επιδόσεων

Άνθρωποι οι οποίοι βιώνουν περιοδικές αποτυχίες, αλλά με το πέρασμα του χρόνου παρατηρούν τις ικανότητές τους να βελτιώνονται, έχουν περισσότερες πιθανότητες να διαμορφώσουν μία υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, σε σύγκριση με εκείνους οι οποίοι γέυνονται επιτυχίες παρατηρούν, όμως, τις επιδόσεις τους προοδευτικά να μειώνονται.

- Παράγοντες περίπτωσης

Στην επίδοση ενός ατόμου κατά την εκτέλεση ενός έργου συμβάλλουν πλήθος παραγόντων, που ελάχιστα σχετίζονται με τις ικανότητες του ατόμου, αλλά έχουν να κάνουν περισσότερο με τις συνθήκες της περίπτωσης, κάτω από τις οποίες δραστηριοποιείται το άτομο. Σε αυτούς τους παράγοντες συγκαταλέγονται οι εξωτερικές συνθήκες κατά τη διάρκεια της προσπάθειας, περιστασιακά εμπόδια, η καταλληλότητα των μέσων που το άτομο έχει στη διάθεσή του και η βοήθεια που δέχεται από άλλα πρόσωπα (Bandura, 1997, σελ. 83). Κατά συνέπεια μία επιτυχία, η οποία πραγματοποιήθηκε με εξωτερική βοήθεια, έχει μικρή αξία και δε συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας. Όσο περισσότεροι από τους παράγοντες αυτούς συμβάλλουν στην επίδοση του ατόμου, τόσο μικρότερη αξία θα αποδώσει σε αυτή το άτομο για τη διάγνωση των προσωπικών του ικανοτήτων.

Στα πλαίσια του σχολείου οι προσωπικές εμπειρίες σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών. Οι βαθμοί, οι επιδόσεις τους στα γραπτά διαγωνίσματα, η ικανότητά τους να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, να απαντούν επιτυχώς στα ερωτήματα των δασκάλων - καθηγητών τους, όπως και η χωρίς δυσκολίες επίλυση των κατ' οίκων εργασιών είναι κάποιες από τις ενδείξεις σχετικά με το αν διαθέτουν τις ικανότητες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Σε γενικές γραμμές οι υψηλές βαθμολογικές επιδόσεις ενισχύουν τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και διασφαλίζουν τη συμμετοχή των μαθητών στα αντίστοιχα μαθήματα. Αντίθετα, οι χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις αποδυναμώνουν τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό βέβαια δεν αποτελεί κανόνα, αφού, όπως τονίσαμε, κάθε άτομο ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο τα αποτελέσματα των προσπαθειών του και τα κατορθώματά του. Οι Usher και Pajares (2006, σελ. 126) αναφέρουν σχετικά ένα συνηθισμένο σχολικό σενάριο που αποτυπώνει αυτό το φαινόμενο: «Ας φανταστούμε δύο μαθήτριες που πριν τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις Μαθηματικών καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια προετοιμασίας. Και οι δύο βαθμολογούνται τελικά με Β. Η Αμάντα, συνηθισμένη στο να βαθμολογείται με Α,

αντιμετωπίζει το Β με απογοήτευση και με βάση την προσπάθεια που έχει καταβάλλει αρχίζει να αναρωτιέται αν είναι τόσο ικανή μαθήτρια όσο πίστευε. Στην περίπτωση της Αμάντα ο συγκεκριμένος βαθμός επέδρασε κλονίζοντας τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς της στα Μαθηματικά. Από την άλλη πλευρά, η Μαρία όλο το εξάμηνο πάλευε για να κερδίσει ένα Γ. Σε αντίθεση με την Αμάντα, η Μαρία είναι εξαιρετικά ευχαριστημένη με το βαθμό, που απέσπασε, και αρχίζει να πιστεύει ότι οι μαθηματικές της ικανότητες έχουν βελτιωθεί. Για τη Μαρία το Β αποδείχτηκε μια εμπειρία ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητάς της. Όπως τονίζει ο Bandura (1997) το ίδιο επίπεδο επίδοσης μπορεί να αυξήσει, να μην επηρεάσει ή να αποδυναμώσει την αυτοαποτελεσματικότητα, ανάλογα με το πώς οι προσωπικοί και περιστασιακοί παράγοντες αξιολογούνται».

2.4.2. Εμπειρίες μέσω προτύπου

Οι άνθρωποι δομούν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας μέσω έμμεσων εμπειριών που αποκτώνται από την παρακολούθηση της επίδοσης άλλων ατόμων, τα οποία λειτουργούν ως κοινωνικά πρότυπα. Από την κοινωνική σύγκριση οι άνθρωποι συγκεντρώνουν πληροφορίες απαραίτητες για την αξιολόγηση των δικών τους ικανοτήτων. Έτσι, η αίσια έκβαση των προσπαθειών προσώπων με παρόμοιες ικανότητες ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα του παρατηρητή, καθώς αντιλαμβάνεται την επίδοση του προτύπου ως διαγνωστικό κριτήριο της δικής του επίδοσης (Bandura, 1982). Με την ίδια λογική, η παρατήρηση ατόμων να αποτυγχάνουν, παρά τις επίμονες προσπάθειες, μειώνει την αυτοαποτελεσματικότητα του παρατηρητή και αποδυναμώνει τις προσπάθειές του (Bandura, 1997, σελ. 87).

Στην καθημερινή ζωή οι άνθρωποι συγκρίνουν τους εαυτούς τους με άτομα που συναναστρέφονται και συνεργάζονται, αλλά και με ανθρώπους που κινούνται σε διαφορετικά πλαίσια, ασχολούνται όμως με παρόμοιες δραστηριότητες. Επίσης, κοινωνικά πρότυπα μπορούν να αποτελέσουν άτομα που προβάλλονται από την τηλεόραση και τα άλλα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Ανάλογα με τις ικανότητες εκείνων που επιλέχθηκαν από τα άτομα για κοινωνική σύγκριση, η αποτίμηση της προσωπικής τους αποτελεσματικότητας θα διαφέρει σημαντικά. (Bandura & Jourden, 1991). Στο σχολείο κοινωνικά πρότυπα αποτελούν κατά κύριο λόγο οι συμμαθητές και οι δάσκαλοι. Γενικότερα, για τους μαθητές πρότυπα ακαδημαϊκών επιδόσεων μπορούν να αποτελέσουν μέλη του οικογενειακού τους

περιβάλλοντος, όπως τα αδέλφια, οι γονείς ή και τα ξαδέλφια, αλλά και πρόσωπα του στενού φιλικού περιβάλλοντος της οικογένειας.

Θα πρέπει να τονίσουμε πως η επιρροή που ασκεί ένα πρότυπο δεν περιορίζεται απλώς στην παροχή ενός κριτηρίου με βάση το οποίο ο παρατηρητής θα αξιολογήσει τις προσωπικές του ικανότητες και θα εκτιμήσει το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Τα πρότυπα είναι σε θέση να μεταλαμπαδεύσουν γνώσεις, να μεταβιβάσουν δεξιότητες και να διδάξουν αποτελεσματικές στρατηγικές για διαχείριση των απαιτήσεων του περιβάλλοντος. Παράλληλα, παρέχουν κανόνες για παραγωγική και δημιουργική σκέψη και το κυριότερο, μπορούν να πείσουν ότι τα προβλήματα είναι επιλύσιμα, οι απειλές αντιμετωπίσιμες, οι φόβοι ελέγξιμοι και οι στόχοι εφικτοί. Αυτό γίνεται αντιληπτό από τους ανθρώπους, οι οποίοι ενεργά αναζητούν πρότυπα, τα οποία να διαθέτουν τις ικανότητες που εποφθαλμιούν, και, παρατηρώντας τα πρότυπα αυτά, αντλούν πληροφορίες τις οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν για να παραγάγουν νέες συμπεριφορές που εκτείνονται πέρα των όσων είδαν και άκουσαν (Bandura, 1986).

Υπάρχουν κάποιες συνθήκες οι οποίες καθιστούν τα άτομα ακόμη πιο ευαίσθητα απέναντι σε πληροφορίες που προέρχονται από εμπειρίες έμμεσης συμμετοχής. Η παρακολούθηση της επίδοσης κοινωνικών προτύπων επηρεάζει σημαντικά τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, όταν τα άτομα νοιώθουν *αβεβαιότητα* για τις ικανότητές τους ή όταν διαθέτουν *περιορισμένη προηγούμενη εμπειρία* στην εκτέλεση ενός συγκεκριμένου έργου. Και αυτό γιατί, στερούμενοι άμεσων εμπειριών, που παρέχουν αντικειμενικά κριτήρια για την αξιολόγηση των ικανοτήτων τους, αξιοποιούν, ως βάση των προσωπικών τους εκτιμήσεων αλλά και ως πηγή άντλησης γνώσεων και δεξιοτήτων, πληροφορίες που προέρχονται από την παρακολούθηση της επίδοσης άλλων ατόμων.

Όπως και στην περίπτωση των άμεσων εμπειριών η επίδραση των πληροφοριών, που προέρχονται από έμμεσες εμπειρίες στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, εξαρτάται από τη γνωστική τους επεξεργασία. Παράγοντες που συνδέονται με τη γνωστική επεξεργασία είναι οι εξής (Bandura, 1997):

- *Ομοιότητες προτύπου και παρατηρητή*

Η επίδραση των πληροφοριών κοινωνικής σύγκρισης στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα *κοινά χαρακτηριστικά* προτύπου και παρατηρητή, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από την πλευρά του παρατηρητή. Όσο μεγαλύτερη η υποτιθέμενη ομοιότητα, τόσο μεγαλύτερη και η επίδραση των έμμεσων εμπειριών στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας του παρατηρητή. Εάν οι άνθρωποι

αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα παρατήρησης πολύ διαφορετικά από τους εαυτούς τους, η προσωπική τους αυτοαποτελεσματικότητα δεν επηρεάζεται από τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των προτύπων.

Η ομοιότητα μπορεί να εντοπίζεται είτε σε παρελθοντικές επιδόσεις προτύπου και παρατηρητή, είτε σε χαρακτηριστικά του προτύπου που μπορούν να προβλέψουν την αίσια έκβαση της προσπάθειάς του. Αυτό ισχύει και στην περίπτωση που τα κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία μοιράζονται πρότυπο και παρατηρητής, δε σχετίζονται άμεσα με τις ικανότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση ενός έργου (Rosenthal & Bandura, 1978). Συγκεκριμένα, οι άνθρωποι συχνά διατηρούν κάποιες προκαταλήψεις για ικανότητες που σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και την εθνικότητα, παρόλο που τα άτομα σε αυτές τις κοινωνικές ομάδες έχουν πολύ σημαντικές διαφορές σε επίπεδο ικανοτήτων. Οι προκαταλήψεις αυτές έχουν να κάνουν με πολιτιστικά στερεότυπα και γενικεύσεις στις οποίες προβαίνει το άτομο.

- *Επίπεδο ικανότητας του μοντέλου*

Ανάμεσα στα ποικίλα χαρακτηριστικά των μοντέλων, το επίπεδο των ικανοτήτων τους έχει μεγάλη βαρύτητα, ακόμη και όταν υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε επίπεδο προσωπικών χαρακτηριστικών. Ικανά μοντέλα εμπνέουν μεγαλύτερη προσοχή και ασκούν μεγαλύτερη επιρροή. Οι άνθρωποι δεν αγνοούν πληροφορίες που προέρχονται από πηγές με τις οποίες δεν έχουν ομοιότητες, όταν οι πληροφορίες αυτές έχουν μεγάλη λειτουργική αξία. Όπως αναφέρει ο Bandura (1997, σελ. 101) «το επίπεδο ικανοτήτων του μοντέλου είναι ένας πολύ δυνατός παράγοντας επιρροής, όταν οι παρατηρητές έχουν πολλά να μάθουν και τα μοντέλα πολλά να διδάξουν μέσω της επίδειξης ικανοτήτων και στρατηγικών».

- *Πολλαπλότητα και ποικιλία κοινωνικών προτύπων*

Στη καθημερινή ζωή οι άνθρωποι έχουν άφθονες ευκαιρίες να παρατηρήσουν τα κατορθώματα πολλών ατόμων παρόμοιων ικανοτήτων. Οι επιτυχίες ή οι αποτυχίες ενός συγκεκριμένου ατόμου δεν έχουν τη δύναμη να πείσουν τον παρατηρητή σε αντίθεση με παρόμοιες επιδόσεις πολλών ατόμων. Πράγματι, η έκθεση σε πολλά επιδέξια μοντέλα ενισχύει την πίστη κάποιου στην ικανότητά του να μαθαίνει, αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητά του για σημαντικές επιδιώξεις και συμβάλλει στην ευρύτερη ανάπτυξη των ικανοτήτων του (Schunk, Hanson & Cox, 1987).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία οι μαθητές ενδέχεται να συγκεντρώσουν πληροφορίες για την αυτοαποτελεσματικότητά τους μέσω της κοινωνικής σύγκρισης με τους συμμαθητές τους. Έτσι, η παρατήρηση ενός συμμαθητή, ο οποίος έχει παρόμοιες ικανότητες και ανάλογες

βαθμολογικές επιδόσεις, να τα «καταφέρνει» σε μια ακαδημαϊκή δραστηριότητα είναι πολύ πιθανό να πείσει το μαθητή πως μπορεί και ο ίδιος να τα καταφέρει. Φυσικά τα πρότυπα δεν παρέχουν απλά διαγνωστικά κριτήρια των προσωπικών ικανοτήτων κάποιου, αλλά είναι και σε θέση να μεταβιβάσουν γνώσεις, δεξιότητες και αποτελεσματικές στρατηγικές. Όπως προαναφέραμε, στα πλαίσια του σχολείου πρότυπα μπορούν να αποτελέσουν οι συμμαθητές, ο ίδιος ο δάσκαλος, αλλά και πρόσωπα του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος. Κατά συνέπεια η στάση, που διατηρούν οι στενοί φίλοι προς το σχολείο και η συμπεριφορά τους ενδέχεται να επηρεάσει το επίπεδο της προσπάθειας που θα καταβάλλει ένας μαθητής, τις επιδόσεις του και κατ' επέκταση την αυτοαποτελεσματικότητά του. Ομοίως τα πρότυπα από το οικογενειακό περιβάλλον, για παράδειγμα το επίπεδο σπουδών των γονέων, ενδέχεται να επηρεάσουν τη γενικότερη στάση του μαθητή προς το σχολείο.

2.4.3. Κοινωνική Πειθώ

Η κοινωνική πειθώ αποτελεί την τρίτη πηγή ενίσχυσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Η κοινωνική πειθώ αναφέρεται στη λεκτική υποστήριξη που παρέχουν τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται κανείς και σκοπό έχει να πείσει τους ανθρώπους ότι διαθέτουν τις ικανότητες, που απαιτούνται, προκειμένου να εκτελέσουν επιτυχώς ένα έργο. Σε σχέση με τις υπόλοιπες πηγές η κοινωνική πειθώ έχει περιορισμένη δύναμη επιρροής. Όμως μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας και κατ' επέκταση σε επιτυχημένες επιδόσεις, όταν κινείται εντός ρεαλιστικών ορίων. Οι άνθρωποι, που πείθονται λεκτικά ότι διαθέτουν τις ικανότητες που απαιτούνται προκειμένου να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε δραστηριότητες που ειδάλλως θα απέφυγαν, να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και κατά συνέπεια να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους. Ωστόσο, η καλλιέργεια μη ρεαλιστικών πεποιθήσεων προσωπικής ικανότητας γρήγορα διαψεύδεται από τα απογοητευτικά αποτελέσματα των προσπαθειών κάποιου, αναιρώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα άτομα, που την καλλιεργούν, και αποδυναμώνοντας ακόμη περισσότερο την αυτοαποτελεσματικότητα του αποδέκτη.

Η σημασία, που θα αποδώσει κάποιος στις κοινωνικές εκτιμήσεις, εξαρτάται κυρίως από την *εμπιστοσύνη* που έχει στο πρόσωπο που την εκφράζει. Γενικά, οι άνθρωποι έχουν την τάση να εμπιστεύονται τις γνώμες ατόμων που κατέχουν ένα ευρύ σώμα γνώσεων σε ένα

συγκεκριμένο τομέα δράσης. Όσο πιο αξιόπιστη θεωρείται η πηγή της πληροφορίας, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες έχει να υπερισχύσει των προσωπικών εκτιμήσεων και να επηρεάσει τις κρίσεις αυτοαποτελεσματικότητας. Εξάλλου, υπάρχουν τομείς δράσης για τους οποίους οι άνθρωποι διαθέτουν περιορισμένες γνώσεις και κατά συνέπεια δεν μπορούν να βασιστούν αποκλειστικά στις προσωπικές τους εκτιμήσεις.

Η κοινωνική πειθώ λειτουργεί καλύτερα όταν δεν περιορίζεται στη διατύπωση θετικών αξιολογήσεων, αλλά αποτελεί μέρος μιας πολυδιάστατης στρατηγικής, που αποβλέπει στην προσωπική ανάπτυξη και την ενίσχυση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Η απλή λεκτική ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αποτελεσματικότητας των ατόμων δε σημαίνει ότι θα οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο καλύτερος τρόπος ενστάλαξης υψηλών προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας επιτυγχάνεται παρουσιάζοντας τους στόχους ως εύκολα επιτεύξιμους μέσω δεξιοτήτων που μπορούν να αποκτηθούν, ενισχύοντας την πίστη του ατόμου στην ικανότητά του να αποκτήσει αυτές τις δεξιότητες, δομώντας δραστηριότητες που εξασφαλίζουν ένα υψηλό επίπεδο αρχικής επιτυχίας και παρέχοντας λεπτομερή ανατροφοδότηση της συνεχούς προόδου, αποφεύγοντας να τοποθετηθούν πρόωρα τα άτομα σε καταστάσεις, όπου υπάρχουν πολλές πιθανότητες να αποτύχουν.

Για τους μαθητές, η λεκτική υποστήριξη που παρέχουν οι δάσκαλοι, οι γονείς, αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον επιδρά στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Η παρότρυνση, η ενθάρρυνση, οι θετικές αξιολογήσεις, η επιβράβευση των προσπαθειών και των επιδόσεων των μαθητών συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Ειδικά οι μικρότεροι μαθητές, που δεν έχουν ακόμη σχηματίσει εμπεριστατωμένη άποψη για το εύρος και το επίπεδο των ικανοτήτων τους, βασίζονται στην ανατροφοδότηση, που δέχονται από τους άλλους, για την εκτίμηση και την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων.

2.4.4. Σωματική και συναισθηματική διέγερση

Η τελευταία πηγή πληροφόρησης για τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου είναι η σωματική και συναισθηματική του κατάσταση. Οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη σωματική τους διέγερση και τα συναισθήματα που τη συνοδεύουν ως ενδείξεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και καταστάσεις

υψηλής σωματικής διέγερσης κατά την εκτέλεση ενός έργου ερμηνεύονται από το άτομο ως ενδείξεις ευπάθειας στην αποτυχία (Bandura, 1997, σελ. 106). Έρευνες έδειξαν ότι όταν το άτομο εμπλέκεται σε δραστηριότητες που απαιτούν σωματική δύναμη και αντοχή, αντιλαμβάνεται την κόυραση και τους πόνους ως ενδείξεις φυσικής αδυναμίας. Με τη μείωση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας αυξάνεται ο φόβος της αποτυχίας, ο οποίος παράγει ακόμη περισσότερο άγχος και συντελεί εν τέλει σε ανεπαρκείς επιδόσεις, οι οποίες επιβεβαιώνουν τις αρχικές ανησυχίες του ατόμου (Bandura, 1997, σελ. 106).

Φυσικά οι πληροφορίες, που σχετίζονται με τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, δεν προέρχονται από την ίδια τη σωματική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τα συμπτώματα αυτά. Διαφορετικοί τρόποι ερμηνείας των εσωτερικών καταστάσεων που βιώνουν οι άνθρωποι κατά την εκτέλεση ενός έργου έχουν διαφορετικό αντίκτυπο στην αυτοαποτελεσματικότητά τους και το αντίθετο, αφού άνθρωποι διαφορετικού επιπέδου αυτοαποτελεσματικότητας ερμηνεύουν διαφορετικά τα συναισθήματα και τη σωματική τους διέγερση. Έτσι, άνθρωποι υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας αντιλαμβάνονται μία κατάσταση διέγερσης ως ένα παράγοντα που ενεργοποιεί τις σωματικές και πνευματικές τους δυνάμεις και κατά συνέπεια συμβάλλει στην επιτυχία.

Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει τη σωματική και συναισθηματική του κατάσταση κατά την εκτέλεση ενός έργου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις εμπειρίες του. Παρατηρώντας πόσο καλά αποδίδει σε διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις, τελικά διαμορφώνει μία πεποίθηση σχετικά με το πώς η συναισθηματική και σωματική του διέγερση μπορεί να επηρεάσει την προσωπική του αποτελεσματικότητα. Σε αυτή τη διαδικασία γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών υπεισέρχονται πλήθος άλλων παραγόντων. Μεταξύ αυτών (Bandura, 1997):

- *Η ένταση της διέγερσης*

Γενικά, μέτρια επίπεδα διέγερσης εντείνουν την προσοχή και διευκολύνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβάλλοντας σε επιτυχημένες επιδόσεις, ενώ υψηλά επίπεδα διέγερσης δυσκολεύουν την ποιότητα της απόδοσης. Αυτό εξαρτάται και από την πολυπλοκότητα της δραστηριότητας. Η εκτέλεση ενός απλού έργου ή ενός έργου που το άτομο γνωρίζει καλά δεν επηρεάζεται εύκολα από υψηλά επίπεδα διέγερσης, σε αντίθεση με πολύπλοκες δραστηριότητες οι οποίες απαιτούν λεπτομερή οργάνωση και ακριβή εκτέλεση.

- *Πηγή διέγερσης*

Η ερμηνεία, που θα αποδώσει το άτομο στο επίπεδο της σωματικής και συναισθηματικής του διέγερσης, εξαρτάται από τους παράγοντες που θα απομονώσει σε μία κατάσταση και θα θεωρήσει ότι προκαλούν την αντίστοιχη διέγερση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bandura (1997, σελ. 107), οι ομιλητές που αποδίδουν τον ιδρώτα τους στη θερμοκρασία του δωματίου εκλαμβάνουν τη σωματική τους κατάσταση διαφορετικά από εκείνους που θεωρούν τον ιδρώτα τους αποτέλεσμα άγχους που αντικατοπτρίζει την προσωπική τους αναποτελεσματικότητα. Εξάλλου, η κατάσταση είναι εκείνη που θα δώσει στο άτομο τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να διακρίνει φαινομενολογικά διαφορετικά συναισθήματα που προκαλούν παρόμοιες εσωτερικές αντιδράσεις. Έτσι, η εσωτερική αντίδραση που εμφανίζεται σε καταστάσεις απειλής γίνεται αντιληπτή ως φόβος, σε καταστάσεις ματαίωσης ως θυμός και σε καταστάσεις απώλειας ως θλίψη (Bandura, 1997, σελ.108).

- *Προϋπάρχουσες αντιλήψεις*

Οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις του ατόμου επηρεάζουν τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών που δέχεται σε κάθε κατάσταση. Μία χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζει το βαθμό ευαισθητοποίησης απέναντι σε καταστάσεις διέγερσης. Όπως ήδη αναφέραμε εκείνοι οι οποίοι έχουν την τάση να ερμηνεύουν τις έντονες σωματικές και συναισθηματικές τους καταστάσεις ως αποτέλεσμα των προσωπικών τους ανεπαρειών έχουν περισσότερες πιθανότητες να διατυπώσουν χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με εκείνους οι οποίοι αντιμετωπίζουν αντίστοιχα συμπτώματα ως μία κοινή αντίδραση που ακόμη και τα πιο ικανά άτομα βιώνουν από καιρό σε καιρό.

- *Διάθεση*

Η διάθεση του ατόμου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο κρίνει τις ικανότητές του και αντιλαμβάνεται τη σωματική και συναισθηματική του κατάσταση. Η θετική διάθεση ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ η αρνητική διάθεση την αποδυναμώνει. Σύμφωνα με τον Bower (Bandura, 1997, σελ.111) η διάθεση ενεργοποιεί την επιλεκτική ανάκληση γεγονότων, τα οποία διατηρούνται στη μνήμη. Η θετική διάθεση φέρνει στο προσκήνιο επιτυχίες του παρελθόντος, ενώ η αρνητική διάθεση, σύμφωνα με τον Teasdale, δεν ενεργοποιεί απλά δυσάρεστες αναμνήσεις, αλλά συμβάλλει σε μια συνολική αξιολόγηση του ατόμου ως ανεπαρκές και ανίκανου να ασκήσει έλεγχο σε δύσκολες καταστάσεις. Γενικά οι άνθρωποι

κάνουν θετικές εκτιμήσεις, όταν έχουν καλή διάθεση, και αρνητικές εκτιμήσεις, όταν έχουν κακή διάθεση. Η επίδραση, που ασκεί η διάθεση στην αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου, γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτή όταν διάθεση και επίδοση διαφοροποιούνται. Οι άνθρωποι, που αποτυγχάνουν έχοντας θετική διάθεση, έχουν την τάση να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους, σε αντίθεση με εκείνους, που επιτυγχάνουν έχοντας αρνητική διάθεση, και οι οποίοι έχουν την τάση να υποτιμούν τις ικανότητές τους (Wright & Mische, 1982).

Κατά τη μαθησιακή διαδικασία ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές ερμηνεύουν τις ψυχολογικές τους καταστάσεις επιδρά στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Υψηλά επίπεδα άγχους και ανησυχίας στην περίπτωση των γραπτών διαγωνισμάτων ή κατά την καθημερινή εξέταση των μαθητών ή ακόμη και σωματικές ενδείξεις, όπως ο ιδρώτας, ο στομαχόπονος ή οι ταχυκαρδίες, είναι πολύ πιθανό να ερμηνεύονται από τους μαθητές ως ενδείξεις αδυναμίας και έλλειψης των απαιτούμενων ικανοτήτων.

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν το προϊόν γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών που συχνά προέρχονται από ετερόκλητες πηγές, οι οποίες ποικίλουν όσον αφορά την πληροφοριακή τους αξία και τον τρόπο με τον οποίο επιδρούν στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας. Οι κανόνες, τους οποίους οι άνθρωποι χρησιμοποιούν προκειμένου να επεξεργαστούν και να σταθμίσουν τη βαρύτητα των πληροφοριών, που δέχονται, ποικίλουν ανά άτομο και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις περιοχές δραστηριοποίησης του ατόμου. Κάποιοι συνδυάζουν σχετικές πληροφορίες αθροιστικά, άλλοι αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα σε πληροφορίες που προέρχονται από συγκεκριμένες πηγές, ενώ κάποιοι άλλοι ενδέχεται να χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό των παραπάνω κανόνων (Bandura, 1997).

Η ικανότητα στάθμισης και συνδυασμού των πληροφοριών, που σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου, βελτιώνεται με την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων, όπως είναι οι ικανότητες μνήμης και προσοχής, καθώς και με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων για την εκτίμηση της επάρκειας των αυτοαξιολογήσεων, που προκύπτει από τη συσχέτιση των προσδοκιών προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας και των επιδόσεων που επακολουθούν. Λανθασμένες επαναλαμβανόμενες κρίσεις απαιτούν αυτοδιορθωτικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι πληροφορίες επιλέγονται και επεξεργάζονται γνωστικά (Bandura, 1997).

2.5. Μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας

Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας οι ερευνητές εφαρμόζουν ψυχομετρικές δοκιμασίες προκειμένου να διαπιστώσουν τις εκτιμήσεις του ατόμου για την αξία των ικανοτήτων του, δηλαδή το βαθμό εμπιστοσύνης στις ικανότητές του να οργανώνει και να εκτελεί τις ενέργειες, που απαιτούνται, για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Ο Bandura (2006, 1997) παρέχει οδηγίες απαραίτητες κατά τη διαδικασία σύνταξης δοκιμασιών μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας και πληροφορίες που συμβάλλουν στην αξιολόγηση της καταλληλότητας διαθέσιμων δοκιμασιών με βάση το σκοπό της έρευνας.

Στην καθιερωμένη μεθοδολογία για τη μέτρηση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, που αφορούν στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ατόμου να εκτελεί συγκεκριμένες ενέργειες. Σε κάθε πρόταση οι συμμετέχοντες δηλώνουν τη βεβαιότητά τους να ασκήσουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά κατά τη στιγμή της μέτρησης. Ο εξεταζόμενος τοποθετεί τον εαυτό του σε μια κλίμακα διαβαθμίσεων, με την υψηλότερη τιμή να δηλώνει μεγαλύτερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και το αντίστροφο.

Ο Bandura (2006, 1997) προτείνει κλίμακες 10 διαβαθμίσεων. Οι κλίμακες αυτές εκτείνονται από το 0 έως το 100 ή από το 0 έως το 10, όπου το 0 αντιστοιχεί σε μια κατάσταση πλήρους αβεβαιότητας για την άσκηση συγκεκριμένης συμπεριφοράς (δεν μπορώ να το κάνω), το 50 ή αντίστοιχα το 5 σε μια μέτρια βεβαιότητα και το 100 ή αντίστοιχα το 10 στην απόλυτη βεβαιότητα. Σε μία εναλλακτική μορφή αξιολόγησης το υποκείμενο καλείται καταρχήν να κρίνει με ένα «ναι» ή με ένα «όχι» την ικανότητά του να εκτελέσει συγκεκριμένες ενέργειες. Έπειτα, για εκείνες τις προτάσεις που δήλωσε ότι μπορεί να κάνει, αποτυπώνει το βαθμό της βεβαιότητάς του χρησιμοποιώντας την κλίμακα που του παρέχεται. Επειδή η προηγούμενη μορφή αξιολόγησης παρέχει τις ίδιες πληροφορίες με αυτή και είναι πιο εύκολη στη χρήση της έχει επικρατήσει.

Οι κλίμακες αυτοαποτελεσματικότητας διαφέρουν ως προς τη δομή τους. Αυτό εξαρτάται από τον τομέα δράσης που εξετάζουμε κάθε φορά καθώς και από την ηλικία των υποκειμένων στα οποία απευθυνόμαστε. Γενικά, οι κλίμακες περιορισμένων διαβαθμίσεων θα πρέπει να αποφεύγονται, γιατί είναι λιγότερο ευαίσθητες και έγκυρες (Pajares, Hartley & Valiante, 2001). Αυτό συμβαίνει διότι στις κλίμακες περιορισμένων διαβαθμίσεων χάνονται πολύτιμες διαφοροποιητικές πληροφορίες, καθώς οι άνθρωποι που δίνουν την ίδια απάντηση, μπορεί να είχαν διαφοροποιηθεί εάν υπήρχαν και ενδιάμεσα στάδια.

Η βαθμολόγηση γίνεται με την άθροιση των απαντήσεων του υποκειμένου δια του συνολικού αριθμού των ερωτήσεων (Bandura, 2006, 1997). Το πηλίκο που προκύπτει συνιστά την τελική βαθμολογία, που αντικατοπτρίζει την *ένταση* των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας στο συγκεκριμένο τομέα δράσης, και αντιστοιχεί σε ένα από τα σημεία της κλίμακας. Η υψηλότερη συνολική βαθμολογία δηλώνει μεγαλύτερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και το αντίστροφο.

Τα ερωτήματα που εμπεριέχονται στις ψυχομετρικές δοκιμασίες μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας δε θα πρέπει να είναι αποκομμένα από το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιούνται οι καταστάσεις στις οποίες αναφέρονται. Οι κλίμακες αυτοαποτελεσματικότητας θα πρέπει να κατασκευάζονται ειδικά για τον κάθε τομέα δράσης, που αποτελεί το αντικείμενο του ενδιαφέροντος. Με άλλα λόγια δεν υπάρχει μία κλίμακα η οποία να εξυπηρετεί όλους τους σκοπούς. Μία τέτοια ολιστική προσέγγιση έχει περιορισμένη εξηγηματική και προβλεπτική αξία, καθώς υπάρχει μία ασάφεια σχετικά με το τι αξιολογείται. Η κατασκευή βάσιμων κλιμάκων αυτοαποτελεσματικότητας βασίζεται σε μία καλή ανάλυση του σχετικού τομέα δράσης, ώστε να προσδιοριστούν οι εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες καθώς και οι παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν την ποιότητα της λειτουργίας στον τομέα του ενδιαφέροντος. Οι πολυδιάστατες κλίμακες συμπεριφοράς δεν έχουν απλά προβλεπτική αξία, αλλά παρέχουν και μια βαθιά γνώση στις δυναμικές της αυτοδιαχείρισης της συμπεριφοράς (Bandura, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

3.1. Εισαγωγή

Οι πολυάριθμες έρευνες και οι εκτενείς μελέτες γύρω από την αυτοαποτελεσματικότητα έχουν καταδείξει τη σπουδαιότητά της και επιβεβαίωσαν την ισχύ των θεωρητικών θέσεων του Bandura (βλ. ενδεικτικά Bandura, 1997). Ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας καθορίζουν τη συμπεριφορά και αποτελούν έναν ισχυρό προβλεπτικό δείκτη των επιδόσεων που επιτυγχάνει ένα άτομο. Η υπόθεση αυτή έχει ελεγχθεί σε τομείς της ανθρώπινης δράσης τόσο ετερόκλητους, όπως είναι η ιατρική, ο αθλητισμός, η ψυχολογία, η ψυχιατρική, η εκπαίδευση και έχει εφαρμοστεί σε μια εκτεταμένη σειρά φαινομένων, όπως είναι οι **ακαδημαϊκές επιδόσεις** (Andrew, 1998. Bandura, 1997. Britner & Pajares, 2001. Kupermitntz, 2002. Lau & Roeser, 2002. Multon, Brown & Lent, 1991. Pajares, 1997. Pajares, Britner & Valiante, 2000. Pajares & Graham, 1999. Pajares & Johnson, 1994. Pajares & Miller, 1994. Pajares, Miller & Johnson, 1999. Stajkovic & Luthans, 1998), οι **επαγγελματικές επιλογές** (Hackett & Betz, 1981. Hackett, 1985. Καραδήμας, 1998. Lent & Hackett, 1987), η **ανοχή στον πόνο** (Litt, 1988), οι **φοβίες** (Bandura, Adams, Hardy & Howells, 1980. Bandura, Reese & Adams, 1982. Williams, Kinney & Falbo, 1989), η **λειτουργία του ανοσοποιητικού συστήματος** (Wiedenfeld, O'Leary, Bandura, Braun, Levine, & Raska, 1990), η **απόδοση στα αθλήματα** (Barling & Abel, 1983. Ducan & McAuley, 1987. Gayton, Matthews & Burchstead, 1986. Lee, 1982. Lee, 1989. Martin & Gill, 1991. Miller & McAuley, 1987. Okwumabua, 1986. Weiss, Weiss & Klint, 1989), η **εγκατάλειψη της συνήθειας του καπνίσματος** (Colletti, Supnick & Payne, 1985. McIntyre, Lichtenstein & Mermelstein, 1983) και το **άγχος και η κατάθλιψη** (Bandura, 1988, 1989, 1992b).

Στον Ελλαδικό χώρο η ερευνητική δραστηριότητα στο συγκεκριμένο τομέα παραμένει περιορισμένη. Ωστόσο έχουν διεξαχθεί αντίστοιχες έρευνες που κατέδειξαν τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την **αντιμετώπιση ερεθισμάτων άγχους** (Κάμτσιος & Φυλακτίδου, 2008), την αρνητική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τη **μοναξιά** και την **κοινωνική δυσαρέσκεια** σε μαθητές Δημοτικού (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999), την ευεργετική επίδραση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας στην **ψυχοκοινωνική προσαρμογή** και την **ψυχική υγεία** των εφήβων ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους και το βαθμό κοινωνικής αντιξοότητας κάτω από την οποία ζει η οικογένειά τους (Μόττη-Στεφανίδη, Τάκης, Παυλόπουλος, & Masten,

υπό έκδοση), το ρόλο της αυτοαποτελεσματικότητας ως παράγοντα ενίσχυσης της συμμετοχής των εφήβων μαθητών σε **δραστηριότητες φυσικής άσκησης** (Τζέτζης, 2007), τη θετική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας των καθηγητών Φυσικής Αγωγής με την **εφαρμογή των προτεινόμενων πλάνων διδασκαλίας** των νέων αναλυτικών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής (Γοροζίδης, 2009), το ρόλο της αυτοαποτελεσματικότητας σε **θέματα διατροφικής συμπεριφοράς** (Καρασούλη, 2006) καθώς και **τη βελτίωση της ψυχοσωματικής υγείας** φοιτητών που συμμετείχαν σε γνωσιακά – συμπεριφοριστικά προγράμματα ενίσχυσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας (Καλαντζή-Αζίζι, Καραδήμας & Σωτηροπούλου, 2001).

Μία εκτενής ερευνητική ανασκόπηση των ερευνών που αφορούν την αυτοαποτελεσματικότητα ξεφεύγει από τους σκοπούς του συγκεκριμένου πονήματος. Η ανάλυση που ακολουθεί επικεντρώνεται στον τομέα της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρθηκε, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με συγκεκριμένους τομείς λειτουργίας και αφορούν σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Στα πλαίσια του σχολείου και από την πλευρά των μαθητών κάνουμε λόγο για την **Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα** (Academic Self-efficacy). Η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα αντικατοπτρίζει τις πεποιθήσεις, που διατηρεί ένα άτομο, στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής περίπτωσης. Αναφέρεται στη βεβαιότητα κάθε εκπαιδευόμενου για την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί σειρά δράσεων, ώστε να επιτύχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Zimmerman, 1995). Σε όρους ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας οι τρεις διαστάσεις, που περιγράψαμε προηγουμένως, μπορούν να συγκεκριμενοποιηθούν ως εξής:

- *Επίπεδο:* Αναφέρεται στο επίπεδο δυσκολίας των ακαδημαϊκών έργων. Για παράδειγμα στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών, οι ασκήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ένας μαθητής ποικίλουν όσον αφορά τη δυσκολία τους. Ξεκινώντας από «εύκολες» ασκήσεις οι μαθητές προοδευτικά έρχονται σε επαφή με ασκήσεις αυξανόμενης δυσκολίας.

- *Γενικότητα:* Αναφέρεται στη μεταφορά της αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες ένας μαθητής έχει υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας μόνο για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και άλλες που οι προσδοκίες αυτές θα λέγαμε ότι έχουν καθολική ισχύ και επεκτείνονται σε όλους τους τομείς δράσης του ατόμου στο σχολείο.

- *Ένταση*: Αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένας εκπαιδευόμενος πιστεύει ότι έχει τις απαιτούμενες ικανότητες για να αντεπεξέλθει στις σχολικές υποχρεώσεις. Υπάρχουν άτομα που διατηρούν υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και άλλα που διατηρούν χαμηλές.

Στην ερευνητική ανασκόπηση που ακολουθεί καταρχήν θα αναφερθούμε συνοπτικά στην έρευνα η οποία έχει διεξαχθεί στον τομέα της εκπαίδευσης και έπειτα θα προβούμε σε μια περισσότερο λεπτομερή καταγραφή των ερευνών που αφορούν στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης και φυσικά σε εκείνες οι οποίες έχουν επικεντρωθεί στους παράγοντες ή αλλιώς στις τέσσερις πηγές που διαμορφώνουν τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας.

3.2. Η αυτοαποτελεσματικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης

Στον τομέα της εκπαίδευσης έχει διεξαχθεί πλήθος ερευνών για την επαλήθευση υποθέσεων που προέρχονται από τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura. Σε μια απόπειρα ομαδοποίησης των ερευνών, που έχουν γίνει στο χώρο της εκπαίδευσης, θα λέγαμε ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί σε δύο πρωταρχικής σπουδαιότητας τομείς διερεύνησης:

(α) στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας που οι **εκπαιδευτικοί** διατηρούν για τον εαυτό τους και

(β) στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας που οι **μαθητές** διατηρούν για τον εαυτό τους.

Στόχος μας δεν είναι μια διεξοδική ανασκόπηση των ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά η παρουσίαση ερευνητικών ευρημάτων τα οποία αφορούν στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης και τις πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, μια συνοπτική αναφορά σε αποτελέσματα ερευνών που αφορούν στους δύο παραπάνω τομείς και προεχόντως στο δεύτερο κρίνεται σκόπιμη.

3.2.1. Αυτοαποτελεσματικότητα και Εκπαιδευτικοί

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται ως «ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει την πεποίθηση ότι διαθέτει την ικανότητα να επηρεάζει τις επιδόσεις των

μαθητών του» (Bergman, McLaughlin, Bass, Pauly & Zellman, 1977, σελ.137, όπως αναφέρεται στο Brouwers & Tomic, 2000) ή ως «η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να επηρεάζει το πόσο καλά μαθαίνουν οι μαθητές, ακόμη και αυτοί που πιθανότατα είναι «δύσκολοι» ή στερούνται κινήτρων» (Guskey & Passaro, 1994, σελ.4, όπως αναφέρεται στο Brouwers & Tomic, 2000).

Σε εκτεταμένη ερευνητική ανασκόπηση ο Ross (1994) συγκέντρωσε τα ευρήματα 88 ερευνών και αποκάλυψε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τις διδακτικές πρακτικές που συνηθίζουν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και με τις επιδόσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιούν πρωτοποριακές και αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας εφαρμόζοντας σύγχρονες και απαιτητικές διδακτικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα η ομαδοσυνεργατική μέθοδος (Tracs & Gibson, 1986. Dutton, 1990. Moore, 1990, όπως αναφέρονται στο Ross, 1994). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι περισσότερο ανοικτοί σε νέες ιδέες και περισσότερο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των μαθητών τους (Guskey, 1988. Stein & Wang, 1988). Επιπρόσθετα, η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, την προσπάθεια που καταβάλλουν, την επιμονή και την προσαρμοστικότητα τους όταν η μαθησιακή-διδασκτική διαδικασία δεν εξελίσσεται κατά τον επιθυμητό τρόπο (Gibson & Dembo, 1984. Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα «επιτρέπει» στους εκπαιδευτικούς να είναι λιγότερο επικριτικοί απέναντι στους μαθητές που κάνουν λάθη (Ashton & Webb, 1986), να εργάζονται περισσότερο με μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Gibson & Dembo, 1984) και είναι λιγότερο επιρρεπείς να παραπέμψουν κάποιο μαθητή που έχει ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ειδική Αγωγή, αναπτύσσοντας και εφαρμόζοντας οι ίδιοι υποστηρικτικά προγράμματα (Jackson-Barco, 2007. Meijer & Foster 1988. Podell & Soodak, 1993. Soodak & Podell, 1993). Επιπλέον, συνηθίζουν να εμπλέκουν τους γονείς των μαθητών τους στις σχολικές δραστηριότητες (Hoover-Dempsey et al, 1987, 1992). Τέλος, είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους και έχουν περισσότερες πιθανότητες να παραμείνουν σε αυτό (Coladarci, 1992. Evans & Tribble, 1986. Glickman & Tamashiro, 1982. Trentham et al, 1985).

Σε σχέση με τους μαθητές, έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τις επιδόσεις των μαθητών τους και τα κίνητρα για μάθηση (Anderson et al, 1988. Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989. Ross,

1992. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998) καθώς και με τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών (Anderson, Greene & Loewen, 1988).

Δοθέντος ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση, τον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο, έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της ερευνητικής εκπαιδευτικής κοινότητας. Το γεγονός αυτό καταδεικνύεται από τον όγκο των δημοσιευμάτων στο συγκεκριμένο πεδίο. Η ενότητα που προηγήθηκε ακροθιγώς έθιξε τα βασικότερα ευρήματα.

3.2.2. Αυτοαποτελεσματικότητα και Μαθητές

Σε αυτόν τον τομέα μπορούμε να διακρίνουμε δύο περιοχές ενδιαφέροντος. Η πρώτη έχει να κάνει με την επιρροή, που ασκούν οι προσδοκίες ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, στις επιδόσεις και τα κίνητρα των μαθητών. Η δεύτερη αφορά στην επίδραση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας στην επιλογή επαγγέλματος.

(α) Επιδόσεις και κίνητρα

Στα χρόνια που ακολούθησαν τη διατύπωση της θεωρίας του Bandura περί αυτοαποτελεσματικότητας υπήρξαν ποικίλες εφαρμογές από διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη διερεύνηση των γνωστικών διεργασιών των μαθητών κατά τη διαδικασία της μάθησης. Ανάμεσά τους ο Schunk (1985a, 1987) παρουσίασε ένα μοντέλο μάθησης στο οποίο κεντρική θέση κατέχουν τα κίνητρα. Για την ακρίβεια το επιστημονικό του ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην κατάκτηση των γνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές. Υποστήριξε ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας διαδραματίζουν ένα πρωταρχικής σημασίας ρόλο στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και αποτελούν μια μεταβλητή κατανόησης των κινήτρων των μαθητών. Τα ευρήματα από τις πολυάριθμες έρευνες, που διεξήχθησαν από το 1981 έως το 1990, έχουν συνοψιστεί στη μετανάλυση των Multon, Brown και Lent (1991). Στη μετανάλυση συμπεριλήφθησαν 36 έρευνες που αφορούσαν στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και της επίδοσης, και 18 έρευνες που αφορούσαν στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και της επιμονής στα ακαδημαϊκά πλαίσια (βλ. ενδεικτικά Bandura & Schunk, 1981. Bouffard-Bouchard, Paretn & Larivee, 1991. Lent, Brown & Larkin, 1984, 1986. Pintrich & De Groot, 1990. Schunk, 1981). Έτσι, επιβεβαιώθηκε η θετική

και στατιστικά σημαντική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την επιμονή.

Όπως αναφέρει ο Zimmerman (2000) έχει εδραιωθεί η εγκυρότητα της αυτοαποτελεσματικότητας ως προβλεπτικής μεταβλητής των κινήτρων, των επιδόσεων και της επιμονής των μαθητών. Εν γένει, σχετικά με το ρόλο των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας, τα ευρήματα των ερευνών, που επακολούθησαν της θεωρίας του Bandura και της επέκτασής της στα ακαδημαϊκά πλαίσια από τον Schunk, έχουν δείξει ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύει το επίπεδο της προσπάθειας που καταβάλλουν οι εκπαιδευόμενοι και κατ' επέκταση την απόδοσή τους, την επιμονή που επιδεικνύουν κατά την αντιμετώπιση δύσκολων ακαδημαϊκών έργων, την εκούσια επιλογή δύσκολων και απαιτητικών ακαδημαϊκών έργων και τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης (Bandura, 1995, 1997. Pajares, 1996. Schunk, 1989).

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα συνεχίζουν να καταδεικνύουν το ρόλο των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι έρευνες επικεντρώνονται σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα όπως τα Μαθηματικά, η Γλώσσα και οι Φυσικές Επιστήμες (Andrew, 1998. Britner & Pajares, 2001. Kupermitntz, 2002. Lau & Roeser, 2002. Miller & Johnson, 1999. Pajares, Britner & Valiante, 2000. Pajares & Graham, 1999. Pajares & Johnson, 1994. Pajares & Miller, 1994.).

(β) Επαγγελματικές επιλογές

Η επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να οριστεί ως *«οι εκτιμήσεις της προσωπικής ικανότητας κάποιου να εκδηλώσει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών, που σχετίζονται με τις επαγγελματικές επιλογές και την επαγγελματική προσαρμογή»* (Lent & Hackett, 1987). Η έρευνα στον τομέα της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας αναπτύχθηκε πρωτογενώς ως ένα μέσο κατανόησης των γυναικείων επαγγελματικών επιλογών και την περιορισμένη παρουσία τους σε θέσεις υψηλών βαθμίδων επαγγελματικής ιεραρχίας καθώς και σε παραδοσιακά ανδρικά επαγγέλματα. Οι Hackett και Betz (1981) υπήρξαν οι πρώτοι που αντιλήφθηκαν τη σημασία και τον καταλυτικό ρόλο των γνωστικών μηχανισμών, συγκεκριμένα της αυτοαποτελεσματικότητας στην επιλογή του επαγγέλματος.

Σε έρευνα, που διεξήγαγαν το 1981, υποστήριξαν ότι οι γυναίκες περιορίζουν τις επαγγελματικές τους επιλογές ως αποτέλεσμα της έλλειψης ισχυρών πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με ικανότητες και συμπεριφορές που σχετίζονται με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Σύμφωνα με τους Hackett και Betz (1981, 1983) οι

διαφοροποιημένες εμπειρίες που βιώνουν τα αγόρια και τα κορίτσια από μικρή ηλικία οδηγούν στη διαφοροποίηση των πεποιθήσεων που διαμορφώνουν για την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες ασχολούνται περισσότερο με οικιακές εργασίες και λιγότερο με δραστηριότητες όπως είναι οι αθλητικές δραστηριότητες και οι μηχανολογικές ενασχολήσεις. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται σε αυτές μεγαλύτερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις γυναικείες ενασχολήσεις και χαμηλότερη ως προς τις ανδρικές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η επιλογή θεωρητικών σπουδών έναντι των θετικών. Το ίδιο επιτυγχάνεται και με τις έμμεσες εμπειρίες που αποκτώνται από την παρακολούθηση προτύπων άλλων γυναικών, πρότυπα όπου η γυναίκα ασχολείται με παραδοσιακούς ρόλους. Εν τέλει, ο περιορισμός στα όρια της συμπεριφοράς, που υπάγεται από τον κοινωνικό ρόλο του φύλου τους, δεν τους επιτρέπει να συνειδητοποιήσουν και να καλλιεργήσουν επαρκώς τις ικανότητές τους. Κατά συνέπεια, στερούνται της ευκαιρίας να πραγματοποιήσουν τις επιθυμίες τους σχετικά με τις επαγγελματικές τους προτιμήσεις. Διακατεχόμενες από αισθήματα αμφιβολίας για τον εαυτό τους αποφεύγουν τα λεγόμενα ανδρικά επαγγέλματα, κυρίως εκείνα που απαιτούν μεγάλες ευθύνες, ακόμη και όταν έχουν τα κατάλληλα προσόντα για να τα ασκήσουν. Τα αποτελέσματα από την έρευνα, που διεξήγαγαν, επιβεβαίωσαν τον επιδραστικό ρόλο των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας στην επιλογή του επαγγέλματος και την χρησιμότητα και συνεισφορά της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura στην κατανόηση των γυναικείων επαγγελματικών διλημμάτων (Hackett, 1995). Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες φοιτητές, που συμμετείχαν στην έρευνα, έδειξαν να παίρνουν τις αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο των επαγγελματικών τους επιδιώξεων βασιζόμενοι στην αντίληψη, την οποία έχουν για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις και τις επαγγελματικές υποχρεώσεις που συνεπάγεται η επιλογή τους. Ωστόσο, οι γυναίκες επέδειξαν πολύ χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε επαγγελματικούς τομείς, όπου παραδοσιακά κυριαρχεί η ανδρική παρουσία.

Έκτοτε οι ερευνητές που δραστηριοποιήθηκαν ερευνητικά στον τομέα αυτό επιβεβαίωσαν την έντονη και αυτόνομη συμβολή των προσδοκιών επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των νέων στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και επέκτειναν τα αρχικά ευρήματα των Betz και Hackett (Hackett, 1995). Όπως αναφέρουν ο Bandura και οι συνεργάτες του (2001), οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα των επαγγελματικών επιλογών ακόμη και αν στο προβλεπτικό μοντέλο εισαχθούν παράγοντες όπως οι πραγματικές ικανότητες, το προηγούμενο επίπεδο

των ακαδημαϊκών επιδόσεων και τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα (Brown, Lent & Larkin, 1989. Lent, Brown & Larkin, 1984, 1986, 1987. Lent, Lopez & Bierschke, 1993).

Εκτεταμένη έρευνα έχει διεξαχθεί στον τομέα που αφορά σε επαγγέλματα τα οποία σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών αποκάλυψαν ότι οι πεποιθήσεις των γυναικών σχετικά με την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις επαγγελμάτων που σχετίζονται με τα Μαθηματικά και παρόμοιους τομείς είναι στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες των αντρών (Betz & Hackett, 1981, 1983. Lent, Lopez & Bierschke, 1991, 1993). Επιπροσθέτως, γυναίκες, που είναι ικανές στα Μαθηματικά, συχνά αποφεύγουν να επιδιώξουν κάποιο σχετικό επάγγελμα εξαιτίας των χαμηλών πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας (Betz & Hackett, 1997).

Παρόλο που η αρχική εφαρμογή της θεωρίας του Bandura στη μελέτη των επαγγελματικών επιλογών επικεντρώθηκε στην κατανόηση της γυναικείας επαγγελματικής σταδιοδρομίας, το έργο των Betz και Hackett εκτιμάται πλέον ως το κλειδί στην κατανόηση του επαγγελματικού προσανατολισμού γενικότερα. Η ερευνητική δραστηριότητα, που ακολούθησε, έβαλε τα θεμέλια για τη διατύπωση της κοινωνικο-γνωστικής επαγγελματικής θεωρίας (Social Cognitive Career Theory), μιας από τις βασικές επαγγελματικές θεωρίες (Lent, 2005).

3.3. Αυτοαποτελεσματικότητα και μαθητές με δυσκολίες μάθησης

Η έρευνα για το ρόλο της αυτοαποτελεσματικότητας στην σχολική-ακαδημαϊκή λειτουργικότητα των ατόμων, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, έχει προσανατολιστεί σε τρεις κατευθύνσεις:

(α) Διδακτικές παρεμβάσεις

Ένα μεγάλο μέρος των ερευνών έχει σχεδιαστεί προκειμένου να εκτιμήσει την αποτελεσματικότητα πληθώρας διδακτικών παρεμβάσεων, οι οποίες εφαρμόστηκαν σε ποικίλες ηλικιακές ομάδες και ετερόκλητα γνωστικά αντικείμενα. Στόχος δεν ήταν μόνο η αξιολόγηση της βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών, αλλά και η επιρροή των παρεμβάσεων στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων. Η πλειοψηφία αυτών αφορούσε στη γραπτή έκφραση και στόχευε στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Garcia-Sanchez & de Caso-Fuertes, 2005. Garcia-Sanchez & Fidalgo-

Redondo, 2006. Garcia & de Caso, 2004. Graham & Harris, 1989a. Graham & Harris, 1989b. Graham, Page-Voth & Graham, 1999. Harris & Mason, 2005. Wong, Butler, Ficzere, & Kuperis, 1996). Τα διδακτικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν επεδίωξαν κυρίως μέσω της στοχοθεσίας να συμβάλλουν στην αποτελεσματική χρήση γνωστικών και αυτό-ρυθμιστικών στρατηγικών, καθώς και στην ανάπτυξη και ενίσχυση κινήτρων. Λιγότερες έρευνες αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών (Bryan & Bryan, 1991. Schunk, 1985a. Schunk & Cox, 1986). Και εδώ τα διδακτικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν στόχευαν στην κατάκτηση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων μέσω της καθοδήγησης του εκπαιδευτικού.

Στην πλειοψηφία των ερευνών αυτών η εφαρμογή των διδακτικών προγραμμάτων οδήγησε σε ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών, η οποία συνοδευόταν από ενίσχυση των προσδοκίων αυτοαποτελεσματικότητας και βελτίωση των επιδόσεών τους στους αντίστοιχους τομείς (Bryan & Bryan, 1991. Butler, 1995, 1989b. Garcia & de Caso, 2004. Garcia-Sanchez & de Caso-Fuertes, 2005. Garcia-Sanchez & Fidalgo-Redondo, 2006. Omizo, Cubberly & Cubberly, 1985. Shechtman & Pastor, 2005. Schunk, 1985a, Schunk & Cox, 1986. Wong, Butler, Ficzere & Kuperis, 1996). Ωστόσο, όσον αφορά στο επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων, κάποιες από τις έρευνες δεν οδήγησαν στα αναμενόμενα αποτελέσματα, με την έννοια ότι δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές αλλαγές (Graham & Harris, 1989a. Graham, Harris & Mason, 2005. Page-Voth & Graham, 1999. Sawyer, Graham & Harris, 1992. Wong, Butler, Ficzere & Kuperis, 1997).

Η διαφοροποίηση των παραπάνω ευρημάτων θα πρέπει να αξιολογηθεί λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς συγκεκριμένων ερευνών. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Wong et al (1997) οι ερευνητές δεν εφάρμοσαν συγκεκριμένες τεχνικές ενίσχυσης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και συνεπώς ήταν λογικό να μην παρατηρηθούν μεταβολές σε αυτό το επίπεδο. Επιπλέον, όπως σημειώνουν οι Graham και Harris (1989a) και οι Graham, Harris και Mason (2005) οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, που συμμετείχαν στις έρευνες, ήταν εξ αρχής αρκετά υψηλές, γεγονός που δεν άφηνε περιθώρια ενίσχυσής τους μετά την εφαρμογή των προγραμμάτων. Τέλος, όπως αναφέρουν οι Page-Voth και Graham (1999), οι μεταβολές σε αυτό το επίπεδο ίσως να απαιτούν περισσότερο χρόνο, για αυτό και δεν ανιχνεύονται στις μετρήσεις που ακολουθούν την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων.

(β) Ακρίβεια προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας

Σε κάποιες από τις έρευνες, που έχουν διεξαχθεί, οι ερευνητές επιδιώκουν να εξακριβώσουν την ακρίβεια των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών με βάση τις επιδόσεις που έπονται. Οι έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί στην κατεύθυνση αυτή, δείχνουν ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που κατέχουν οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης αποτελούν στην ουσία υπερεκτιμήσεις των αντικειμενικών ακαδημαϊκών τους ικανοτήτων (Graham & Harris, 1989b. Graham, Schwartz & MacArthur, 1993. Pintrich, Aderman & Klobucar, 1994. Sawyer, Graham & Harris, 1992). Για παράδειγμα, σε πρόσφατη έρευνα, που διενήργησε ο Klassen (2007), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης υπερεκτιμούν τις ορθογραφικές τους επιδόσεις και τις επιδόσεις τους στη γραπτή έκφραση σε ποσοστό 52% και 19% αντίστοιχα. Αντίθετα, οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές είναι περισσότερο ακριβείς στις προσδοκίες, που διατηρούν για τις μελλοντικές τους επιδόσεις. Ωστόσο, και σε αυτόν τον τομέα υπήρξαν έρευνες που δεν επιβεβαίωσαν την τάση των μαθητών να διατηρούν υπερβολικά αισιόδοξες προσδοκίες για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους (Alvarez & Adelman, 1986. Slemon & Shafir, 1998).

Όπως αναφέρει ο Klassen (2002), σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης είναι λιγότερο μεταγνωστικά ενήμεροι και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκτίμηση και την πρόβλεψη μελλοντικών συμπεριφορών. Με δεδομένο ότι η συγκρότηση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας είναι μια μεταγνωστική δραστηριότητα, η οποία απαιτεί συνειδητή γνώση του εαυτού, οι αισιόδοξες ή απαισιόδοξες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ενδέχεται να είναι αποτέλεσμα έλλειψης αυτογνωσίας ή λανθασμένης ανάλυσης των απαιτήσεων ενός έργου.

Οι Kruger και Dunning (1999) υποστηρίζουν ότι τα άτομα που δεν κατανοούν επαρκώς έναν τομέα και στερούνται των δεξιοτήτων να ανταποκριθούν σε αυτόν δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τη δική τους έλλειψη ικανοτήτων. Αυτό ενδέχεται να οδηγήσει τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης σε μια λανθασμένα υπερβολική ακαδημαϊκή αυτοπεποίθηση. Κάτι τέτοιο ενέχει κινδύνους για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, αφού είναι πολύ πιθανό εξαιτίας αυτού να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην προετοιμασία τους για το σχολείο, αφού αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν τα ακαδημαϊκά τους μειονεκτήματα. Βέβαια, όπως σημειώνουν οι Klassen και Lynch (2007), δεν είναι ακόμη ξεκάθαρο εάν αυτές οι ψυχομετρικές υπερεκτιμήσεις, οι οποίες προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τις πραγματικές πεποιθήσεις των ατόμων με δυσκολίες μάθησης ή είναι αποκλειστικά και μόνο κατασκευάσμα των εργαλείων μέτρησης που

χρησιμοποιούνται και εν τέλει το αποτέλεσμα της αυτοπροστατευτικής τάσης των μαθητών αυτών να απεικονίσουν, λόγω άμυνας, θετικά τον εαυτό τους.

(γ) Σύγκριση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών σε επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας

Επειδή η σύγκριση της αυτοαποτελεσματικότητας μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης αποτελεί μέρος των ερευνητικών στόχων της παρούσης εργασίας, θα προβούμε σε μια αναλυτική παρουσίαση των ερευνών αυτών. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποκαλύπτει πως, αν και η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί τον σημαντικότερο και πιο καθοριστικό παράγοντα των κινήτρων (Pajares, 2003), ερευνητικά έχει δοθεί ελάχιστη προσοχή στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Κάποιοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή και κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης (Baum & Owen, 1988. Clever, Bear & Juvonen, 1992. Gresham et al, 1988. Hampton & Mason, 2003. Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006. Tabassam & Graiger, 2002). Άλλοι δεν κατάφεραν να εντοπίσουν αντίστοιχες διαφορές ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς (Garcia & de Caso, 2004. Graham, Schwartz & MacArthur, 1993. Pintrich, Anderman & Klobucar, 1994. Saracoglu, Minden & Wilchesky, 1989). Η διαφοροποίηση των παραπάνω ευρημάτων θα πρέπει να αξιολογηθεί λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς συγκεκριμένων ερευνών, αλλά και τα εργαλεία μέτρησης, που χρησιμοποιήθηκαν, στην κάθε περίπτωση. Για παράδειγμα, όπως αναφέρεται στο Garcia-Sanchez & de Caso-Fuertes (2005) στην έρευνα των Graham et al (1993), τα υποκείμενα υποβλήθηκαν στη συμπλήρωση ενός σύντομου ερωτηματολογίου, χωρίς να γίνει χρήση ενός συγκεκριμένου εργαλείου μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας και κατά συνέπεια τα ευρήματα μπορούν να χαρακτηριστούν επισφαλή.

Αναλυτικότερα, οι **Baum και Owen (1988)** διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης υψηλής νοημοσύνης από τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης μέσω γνωστικών ικανοτήτων και τους μαθητές υψηλών γνωστικών ικανοτήτων. Στην έρευνα συμμετείχαν 112 μαθητές 4^{ης}, 5^{ης} και 6^{ης} τάξης Δημοτικού, οι οποίοι χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης με δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο του 119, μαθητές με δυσκολίες μάθησης με δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο του 119 και μαθητές με δυσκολίες μάθησης μέσης ικανότητας. Μεταξύ άλλων διαγνωστικών εργαλείων στα υποκείμενα χορηγήθηκε η

κλίμακα «Self-efficacy for Academic Tasks - SEAT» (Owen & Baum, 1985) για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας. Η κλίμακα SEAT αποτελείται από 34 ερωτήσεις, που αφορούν στη μέτρηση της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και τις αιτιακές αποδόσεις επιτυχίας-αποτυχίας από τους μαθητές. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης υψηλής ικανότητας (δείκτης νοημοσύνης μεγαλύτερος του 119) επέδειξαν χαμηλότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες.

Ο **Gresham και οι συνεργάτες του (1988)** διερεύνησαν την ακαδημαϊκή και κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών, χαρισματικών μαθητών και μαθητών ήπιων ειδικών αναγκών, στους οποίους συμπεριλήφθηκαν και μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 336 μαθητές 3^{ης}, 4^{ης} και 5^{ης} τάξης Δημοτικού. Για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα “Academic and Social Self-efficacy Scale” (ASSESS), η οποία αποτελείται από τροποποιημένες ερωτήσεις δύο ερωτηματολογίων συμπεριφοράς: α) του Walker Problem Behavior Identification Checklist (WPBIC) (Walker, 1976) και β) του Social Skills Rating Scales (SSRS) (Gresham & Elliot, in preparation). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ομάδα των μαθητών με ήπιες ειδικές ανάγκες παρουσίασαν τη χαμηλότερη κοινωνική και ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα.

Σε μία ακόμη έρευνα σύγκρισης οι **Clever, Bear και Juvonen (1992)** εξέτασαν τις αυτοπεποιθήσεις σχολικής ικανότητας μαθητών με δυσκολίες μάθησης, τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών και μαθητών με χαμηλή επίδοση 5^{ης} τάξης Δημοτικού. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 184 μαθητές (122 τυπικώς αναπτυσσόμενοι, 35 με δυσκολίες μάθησης και 27 χαμηλών επιδόσεων). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν την κλίμακα “Self-Perception Profile for Children” (SPP-C) (Harter, 1985). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από έξι υποκλίμακες, μία από τις οποίες αφορά στην αυτοαξιολόγηση σχολικής επάρκειας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης και οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις είχαν χαμηλότερες προσδοκίες σχολικής επάρκειας σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Οι **Tabassam και Graiger** σε έρευνα που διεξήγαγαν το **2002** εξέτασαν κατά πόσο μαθητές με δυσκολίες μάθησης και σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας διαφοροποιούνται από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους σε επίπεδο αυτοαντίληψης, αυτοαποτελεσματικότητας και επιδόσεων. Στην έρευνα συμμετείχαν 172 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς οι 44 αντιμετώπιζαν δυσκολίες μάθησης, οι

72 σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας και οι υπόλοιποι 82 μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως τυπικά αναπτυσσόμενοι. Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων οι ερευνητές χρησιμοποίησαν την κλίμακα ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας (Academic Self-Efficacy Scale – ASES), η οποία αποτελείται από 14 προτάσεις, που επιδιώκουν να αξιολογήσουν τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών στην ανάγνωση και τα Μαθηματικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τόσο οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης, όσο και οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης και σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας, εκφράζουν χαμηλότερες ακαδημαϊκές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Η **Hampton και Mason (2003)** σε έρευνα, που εκπόνησαν, επεδίωξαν να διερευνήσουν τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, τις πηγές διαμόρφωσης τους και την ακαδημαϊκή βαθμολογία σε μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 278 μαθητές Λυκείου. Ανάμεσα σε αυτούς 128 ήταν μαθητές με δυσκολίες μάθησης και 150 τυπικώς αναπτυσσόμενοι. Για την εκτίμηση των προσδοκιών ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας για Αυτορυθμιζόμενη Μάθηση (Self-Efficacy for Self-Regulated Learning) του Bandura (1989). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης είχαν χαμηλότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, χαμηλότερες επιδόσεις και περισσότερες απουσίες από τα σχολικά μαθήματα σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης.

Το 2006 οι **Lackaye, Margalit, Ziv και Ziman** διεξήγαγαν έρευνα με στόχο τη σύγκριση 123 εφήβων με δυσκολίες μάθησης και 123 τυπικώς αναπτυσσόμενων εφήβων αντίστοιχου γένους και ανάλογων ακαδημαϊκών επιδόσεων, σε επίπεδο ακαδημαϊκής, κοινωνικής και συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας, ψυχικής διάθεσης και προσδοκιών. Για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας οι ερευνητές χρησιμοποίησαν την κλίμακα του Zimmerman (1992). Για τη μέτρηση της συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας έγινε προσαρμογή του Ερωτηματολογίου Αυτοαποτελεσματικότητας για παιδιά (Self-efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C)–Muris, 2001). Από το ίδιο ερωτηματολόγιο υιοθετήθηκε και η κλίμακα κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας (SEQ-C). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης έχουν χαμηλότερες επιδόσεις ακαδημαϊκής και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ δεν επισημάνθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Αντίθετα, σε έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από τους **Saracoglu, Minden και Wilchesky (1989)**, δε σημειώθηκαν διαφορές μεταξύ φοιτητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης τόσο στη γενική όσο και στην κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 34 φοιτητές πανεπιστημίου με δυσκολίες μάθησης και 31 τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές. Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποίησαν την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των Sherer et al (1982). Όπως σημειώνουν οι ίδιοι οι ερευνητές το εργαλείο των Sherer et al (1982) φαίνεται να επικεντρώνεται περισσότερο στα κίνητρα και την καταβαλλόμενη προσπάθεια, παρά σε πραγματικά συναισθήματα και πεποιθήσεις προσωπικής ικανότητας. Επίσης, όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι ερευνητές, ίσως αυτός να είναι και ο λόγος, που δεν κατεγράφησαν διαφορές ανάμεσα στις δύο πληθυσμιακές ομάδες της έρευνας.

Το 1993 οι **Graham, Schwartz και MacArthur** διερεύνησαν την αυτοαποτελεσματικότητα στον τομέα της γραπτής έκφρασης 39 μαθητών με δυσκολίες μάθησης και 29 τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών. Τα εμπειρικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο συντάχθηκε με βάση τις οδηγίες που έχουν εκθέσει οι Bandura και Schunk (1981). Αν και οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης είχαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Ομοίως, οι **Pintrich, Anderman και Klobucar (1994)** συνέκριναν 19 μαθητές με δυσκολίες μάθησης και 20 μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης όσον αφορά την αναγνωστική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αν και οι επιδόσεις των δύο ομάδων διαφοροποιήθηκαν, δεν καταγράφηκαν διαφορές σε επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας. Βέβαια, εξαιτίας του μικρού αριθμού των υποκειμένων της έρευνας τα συμπεράσματα είναι επισφαλή.

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν και οι **Garcia και de Caso το 2004**. Μεταξύ άλλων διερεύνησαν την αυτοαποτελεσματικότητα γραπτής έκφρασης 127 μαθητών δημοτικού, ηλικίας 10 έως 12 ετών. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητας στη γραπτή έκφραση αποτελούσε μέρος ενός ευρύτερου ερωτηματολογίου (Assessment of Writing Planning Processes and other Psychological Factors) από τους Garcia, Marban και de Caso (2001) και βασιζόταν σε ανάλογη κλίμακα των Wong, Buttler, Ficzer και Kuperis (1996, 1997). Οι ερευνητές δεν κατάφεραν να εντοπίσουν διαφορές στο επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης.

Αν και τα αποτελέσματα των ερευνών, που αφορούν στις διαφορές των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης, στερούνται

σταθερότητας, εκείνο που διαφαίνεται και χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Klassen και Lynch (2007, σελ.2) είναι πως, ακόμη και στις περιπτώσεις που οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης διατυπώνουν χαμηλότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, οι επιδόσεις τους είναι χαμηλότερες των προσδοκιών τους. Η μη ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς παραπέμπει στην υπερεκτίμηση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων από την πλευρά των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Η παρατήρηση αυτή δεν είναι επουσιώδης καθώς η αβάσιμη αυτοπεποίθηση των μαθητών αυτών τους εμποδίζει να καταβάλλουν την προσπάθεια, που απαιτείται, για να οργανώσουν αποτελεσματικά τη μελέτη και τη δράση τους.

3.4. Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης

Η επίδραση των τεσσάρων πηγών, που θεωρητικά ορίζει ο Bandura, έχει μελετηθεί ερευνητικά προκειμένου να καθοριστεί η συμβολή τους στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας. Μέρος των ερευνών αυτών έχει διεξαχθεί στον τομέα της εκπαίδευσης. Ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποκαλύπτει πλήθος ερευνών, κατά κύριο λόγο ποσοτικών. Ωστόσο οι ποιοτικές έρευνες δεν απουσιάζουν.

Για τη μέτρηση της συμβολής των πηγών οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει πλήθος μεθόδων. Στις ποιοτικές έρευνες τα εμπειρικά δεδομένα έχουν συλλεχθεί, κατά βάση, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων (Pajares, 1994. Zeldin, 2000. Zeldin & Pajares, 2000). Η μέθοδος αυτή, μερικά κατευθυνόμενη από τον ερευνητή, παρέχει τη δυνατότητα στα υποκείμενα της έρευνας να επεξηγήσουν και να αναλύσουν διεξοδικά εκείνες τις εμπειρίες της σχολικής και κοινωνικής τους ζωής που αξιολογούν ως εξέχουσες στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων που διατηρούν για τις ικανότητές τους. Εντούτοις, κάποιοι ερευνητές χρησιμοποίησαν λιγότερο παραδοσιακές μεθόδους. Για παράδειγμα, οι Lent, Brown et al (1996) χωρίς να κατευθύνουν στο ελάχιστο τους φοιτητές της έρευνάς τους, τους ζήτησαν να ιεραρχήσουν τους παράγοντες που πίστευαν ότι έχουν επηρεάσει την αντίληψή τους για τις μαθηματικές τους ικανότητες.

Στις ποσοτικές έρευνες η μέτρηση της συμβολής των τεσσάρων πηγών έγινε κατά κύριο λόγο μέσω της χρήσης κλιμάκων. Στην πλειοψηφία τους οι κλίμακες αυτές βασίζονται

στην κλίμακα, την οποία κατασκεύασε ο Lent και οι συνεργάτες του το 1991. Η εν λόγω κλίμακα αφορά στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών και απευθύνεται σε φοιτητές. Περιληπτικά, η συμβολή της πρώτης πηγής, αυτής των *Προηγούμενων Εμπειριών*, αξιολογήθηκε ζητώντας από τους φοιτητές, που συμμετείχαν στην έρευνα, να αποτιμήσουν τις μέχρι σήμερα επιδόσεις τους στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών. Οι προτάσεις που αφορούσαν στις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* ζητούσαν από τους συμμετέχοντες να αναφερθούν στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των γονέων τους, των συμμαθητών τους, των συγγενών τους και των επαγγελματικών τους προτύπων. Για τη συμβολή της τρίτης πηγής, της *Κοινωνικής Πειθούς*, οι φοιτητές παρείχαν πληροφορίες για τη λεκτική ανατροφοδότηση, που δέχονταν από τους συνομηλίκους τους, τους γονείς τους, τους δασκάλους τους και άλλους ενήλικες. Τέλος, οι ερωτήσεις που αφορούσαν στη *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* υιοθετήθηκαν από την κλίμακα Μαθηματικού Άγχους των Fennema-Sherman (Fennema-Sherman Math Anxiety Scale), όπως αναθεωρήθηκε από τον Betz (1983). Διασκευές της συγκεκριμένης κλίμακας έχουν χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ερευνών, που θα δούμε αναλυτικά παρακάτω (Britner & Pajares, 2006. Gainor & Lent, 1998. Lopez & Lent, 1992. Lopez et al, 1997. Ozyurek, 2005. Smith, 2001. Usher & Pajares, 2006).

Μία ακόμη κλίμακα, που αποτέλεσε σημείο αναφοράς, είναι η κλίμακα του Matsui και των συνεργατών του (1990), η οποία επίσης αφορά στα Μαθηματικά και απευθύνεται σε φοιτητές. Η κλίμακα αυτή με τροποποιήσεις και λεκτική προσαρμογή χρησιμοποιήθηκε από τον Klassen (2004) σε μαθητές Γυμνασίου. Χαρακτηριστικό της κλίμακας είναι ότι για τη μέτρηση της πρώτης πηγής, ο ερευνητής ζήτησε από τους φοιτητές απλώς να καταγράψουν τη βαθμολογία τους στο μάθημα των Μαθηματικών. Βέβαια, όπως αναφέρουν οι Usher και Pajares (2008) κάτι τέτοιο δε συνάδει με τη θεωρία του Bandura, αφού ο ίδιος βαθμός μπορεί να ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα ενός μαθητή, αλλά να αποδυναμώνει την αυτοαποτελεσματικότητα ενός άλλου. Εξίσου εναλλακτικοί τρόποι έχουν χρησιμοποιηθεί και από άλλους ερευνητές και για τις υπόλοιπες κλίμακες (Chin & Kameoka, 2002).

Η μέτρηση του επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών που συμμετείχαν στις εν λόγω έρευνες έγινε επίσης μέσω της χρήσης κλιμάκων. Στις έρευνες που αφορούν την Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα, και όχι κάποιο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, γίνεται χρήση δύο υποκλιμάκων της Πολυδιάστατης Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας για Παιδιά του Bandura (2006) (Children's Multidimensional Self-Efficacy Scale). Η πρώτη υποκλίμακα διερευνά την Αυτοαποτελεσματικότητα για Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Self-Efficacy for Self Regulated Learning Scale). Η κλίμακα

αυτή περιλαμβάνει 11 προτάσεις, που μετρούν τις προσωπικές αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για την ικανότητά τους να εφαρμόζουν στρατηγικές αυτορρύθμισης με σκοπό την επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων (Britner & Pajares, 2006. Hampton & Mason, 2003. Usher & Pajares, 2006). Η δεύτερη υποκλίμακα διερευνά την Αυτοαποτελεσματικότητα για Ακαδημαϊκή Επιτυχία (Self-Efficacy for Academic Achievement). Στην κλίμακα αυτή ζητείται από τους μαθητές να σημειώσουν πόσο καλά μπορούν να μάθουν (learn) μαθηματικά, άλγεβρα, φυσικές επιστήμες, βιολογία, γλώσσα, χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, μία ξένη γλώσσα, κοινωνικές επιστήμες και γραμματική (για παράδειγμα, «How well can you learn mathematics?») τοποθετώντας τον εαυτό τους σε μια 6βαθμη κλίμακα. Αποσκοπεί στη μέτρηση των προσωπικών αντιλήψεων των μαθητών για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο (Usher & Pajares, 2006).

Όσον αφορά συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, η πλειοψηφία των ερευνητών που στόχευαν στη μέτρηση της Μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας αξιοποίησε την Κλίμακα Μαθηματικής Αυτοαποτελεσματικότητας (Mathematics Self-Efficacy Scale) των Betz and Hackett (1983), αυτούσια ή με ελάχιστες τροποποιήσεις (Gainor & Lent, 1998, Matsui et al, 1990. Lent et al, 1991. Lent et al, 1996. Lent, Lopez et al, 1996). Στην κλίμακα αυτή οι συμμετέχοντες δηλώνουν τη βεβαιότητά τους να ανταποκριθούν επιτυχώς σε δραστηριότητες – ασκήσεις, που υπάγονται στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών, τοποθετώντας τον εαυτό τους σε μια 10βαθμη κλίμακα, με την υψηλότερη τιμή να δηλώνει μεγαλύτερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και το αντίστροφο. Οι ερευνητές που δε βασίστηκαν στην κλίμακα αυτή κατασκεύασαν αντίστοιχες κλίμακες με μαθηματικά προβλήματα που επιλέχθηκαν ως αντιπροσωπευτικά της διδακτέας ύλης του μαθήματος των Μαθηματικών (Klassen, 2004. Lopez & Lent, 1992. Ozyurek, 2005. Stevens, 2006, 2007). Σε ορισμένες περιπτώσεις στη διαδικασία συμμετείχε και το επιστημονικό προσωπικό των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα (Lopez et al, 1997). Ανάλογη τακτική ακολουθήθηκε και στις έρευνες που δεν αφορούσαν στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών (Anderson & Betz, 2001. Bates & Khasawneh, 2007. Britner & Pajares, 2006. Chin & Kameoka, 2002. Pajares, Johnson & Usher, 2007). Ακολουθεί λεπτομερής παρουσίαση των ερευνών όσον αφορά τις πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η πρώτη έρευνα που διεξήχθη ήταν το **1990** από τον **Matsui** και τους συνεργάτες του (Matsui, 1990). Επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος ήταν η επίδραση των τεσσάρων

πηγών στη διαμόρφωση της μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας σε δείγμα 163 Ιαπώνων πρωτοετών φοιτητών (97 άνδρες, 66 γυναίκες). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος ήταν μια γιαπωνέζικη έκδοση της κλίμακας μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Mathematics Self-Efficacy Scale) των Betz and Hackett (1983). Οι φοιτητές δήλωσαν τη βεβαιότητά τους να ανταποκριθούν επιτυχώς σε δραστηριότητες – ασκήσεις που υπάγονται στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών. Το δεύτερο μέρος στόχευε στην εκτίμηση της συμβολής των τεσσάρων πηγών στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας. Για την επίτευξη του στόχου αυτού διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο με τέσσερις υποκλίμακες, μία για κάθε πηγή. Οι κλίμακες που αφορούσαν στις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου*, στην *Κοινωνική Πειθώ* και στη *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση*, αποτελούνταν η κάθε μία από πέντε ερωτήσεις-προτάσεις οι οποίες αφορούσαν σε εμπειρίες από το Λύκειο. Για την εκτίμηση των *Προηγούμενων Εμπειριών* των ατόμων ζητήθηκε από τα υποκείμενα να καταγράψουν τους βαθμούς που είχαν στα Μαθηματικά στο Λύκειο.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι άνδρες, που συμμετείχαν στην έρευνα, επέδειξαν υψηλότερες προσδοκίες Μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τις γυναίκες. Η διαφορά αν και μικρή ήταν στατιστικά σημαντική. Αντιθέτως, δεν καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη πρόσβαση των δύο φύλων στις πηγές. Όπως οι ίδιοι ερευνητές υποστήριζαν, η μη ύπαρξη διαφοράς ίσως να οφείλεται στη σχετική ομοιογένεια του δείγματος (Matsui et al, 1990, σελ.235). Όσον αφορά τις τέσσερις πηγές, τα πορίσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν καταρχήν τη θετική συσχέτισή τους με τη Μαθηματική Αυτοαποτελεσματικότητα, με εξαίρεση τις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* στις γυναίκες. Επιπλέον σημειώθηκε υψηλή αλληλοσυσχέτιση των τεσσάρων πηγών, κυρίως των *Προηγούμενων Εμπειριών* και της *Κοινωνικής Πειθούς*. Όσον αφορά τον ιδιαίτερο ρόλο της κάθε μίας ως διαμορφωτή της αυτοαποτελεσματικότητας, κάθε πηγή συνεισφέρει στην πρόβλεψη της Μαθηματικής Αυτοαποτελεσματικότητας με εξαίρεση την *Κοινωνική Πειθώ*. Όπως σημείωσαν οι ερευνητές (Matsui et al, 1990, σελ.236), η υψηλή συσχέτιση των *Προηγούμενων Εμπειριών* και της *Κοινωνικής Πειθούς* πιθανότατα να ακύρωσε τη συμβολή της *Κοινωνικής Πειθούς* στη Μαθηματική Αυτοαποτελεσματικότητα.

Ο Lent και οι συνεργάτες του το 1991 (Lent et al, 1991) διεξήγαγαν έρευνα με στόχο να διερευνήσουν την επίδραση των τεσσάρων πηγών στη διαμόρφωση της μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας και επιπλέον τις σχέσεις ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, τις προσδοκίες αποτελέσματος, το ενδιαφέρον στα μαθήματα που υπάγονται στο γνωστικό

αντικείμενο των Μαθηματικών και τις επαγγελματικές επιλογές. Στην έρευνα συμμετείχαν 138 φοιτητές (53 άνδρες και 85 γυναίκες) Πανεπιστημιακού τμήματος Ψυχολογίας. Για την εκτίμηση της μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε μια παραλλαγή της κλίμακας μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Mathematics Self-Efficacy Scale) των Betz και Hackett (1983). Σε αυτή τα υποκείμενα δηλώνουν τη βεβαιότητά τους να ανταποκριθούν επιτυχώς σε μαθήματα που υπάγονται στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών (για παράδειγμα Στατιστική) με βαθμό Β ή μεγαλύτερο. Για την εκτίμηση της συμβολής των τεσσάρων πηγών στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας, διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο με τέσσερις υποκλίμακες, μία για κάθε πηγή. Οι κλίμακες που αφορούσαν στις *Προσωπικές Εμπειρίες*, στις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* και στην *Κοινωνική Πειθώ* αναπτύχθηκαν από τους ίδιους τους ερευνητές. Αντιθέτως, οι ερωτήσεις από την κλίμακα της *Σωματικής και Συναισθηματικής Διέγερσης* υιοθετήθηκαν από την κλίμακα Μαθηματικού άγχους των Fennema-Sherman (Fennema-Sherman Math Anxiety Scale), όπως αναθεωρήθηκε από τον Betz (1983). Έτσι δημιουργήθηκε η Κλίμακα των Πηγών διαμόρφωσης των προσδοκιών μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Sources of Math Efficacy Scale – SMES).

Όπως ο Matsui και οι συνεργάτες του (1990), έτσι και ο Lent και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν μικρή, αν και στατιστικά σημαντική, φυλετική διαφορά στη μαθηματική αυτοαποτελεσματικότητα, με τους άνδρες να επιδεικνύουν υψηλότερες προσδοκίες σε σύγκριση με τις γυναίκες. Συνεξετάζοντας την επίδραση των τεσσάρων πηγών στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας και την επίδραση του φύλου, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι φυλετικές διαφορές οφείλονται στη διαφορετική πρόσβαση, που έχουν τα δύο φύλα, στις πηγές διαμόρφωσης της μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας και πιο συγκεκριμένα σε διαφορετικές *Προσωπικές Εμπειρίες* (Lent et al, 1991, σελ. 428). Όπως και στην προηγούμενη έρευνα σημειώθηκε υψηλή αλληλοσυσχέτιση των τεσσάρων πηγών και συσχέτιση της κάθε μιας με τη Μαθηματική Αυτοαποτελεσματικότητα. Σε αντίθεση με τα πορίσματα της έρευνας των Matsui et al (1991), στην οποία κάθε πηγή συνεισφέρει στην πρόβλεψη της Μαθηματικής Αυτοαποτελεσματικότητας με εξαίρεση την *Κοινωνική Πειθώ*, ο Lent και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν, ότι μόνο οι *Προσωπικές Εμπειρίες* του ατόμου αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα.

Οι Lopez και Lent (1992) επεδίωξαν να επαναλάβουν και να επεκτείνουν τις προηγούμενες έρευνες, εξετάζοντας την επίδραση των τεσσάρων πηγών στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας σε δείγμα μαθητών Λυκείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 50

μαθητές Λυκείου (19 αγόρια και 31 κορίτσια). Για την εκτίμηση της μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων κατασκευάστηκε κλίμακα με 20 μαθηματικά προβλήματα, που επιλέχθηκαν ως αντιπροσωπευτικά των προβλημάτων τα οποία διδάσκονταν στο μάθημα των Μαθηματικών. Οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν τη βεβαιότητά τους να ανταποκριθούν επιτυχώς στα συγκεκριμένα προβλήματα. Για την εκτίμηση της συμβολής των τεσσάρων πηγών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα των Πηγών διαμόρφωσης των προσδοκιών μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Sources of Math Efficacy Scale – SMES), η οποία κατασκευάστηκε από τον Lent και τους συνεργάτες του το 1991. Η κλίμακα υποβλήθηκε σε ελάχιστες απαραίτητες αλλαγές προκειμένου το εργαλείο να προσαρμοστεί στο επίπεδο των μαθητών Λυκείου.

Σύμφωνα με τις θεωρητικές υποθέσεις του Bandura (1986) και τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών (Lent et al, 1991) οι *Προσωπικές Εμπειρίες του ατόμου* αναδείχθηκαν ως η πηγή, η οποία ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες πηγές, η *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* συνέβαλε σημαντικά στην πρόβλεψη της αυτοαποτελεσματικότητας. Όσον αφορά τις φυλετικές διαφορές, σε αντίθεση με τα πορίσματα των προηγούμενων ερευνών (Lent et al, 1991. Matsui et al, 1990), οι γυναίκες, οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα, επέδειξαν υψηλότερες προσδοκίες Μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους άνδρες. Η διαφορά βέβαια δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Επιπρόσθετα, οι γυναίκες συγκέντρωναν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της *Κοινωνικής Πειθούς*, γεγονός που υποδηλώνει πως η κοινωνική υποστήριξη και η παρότρυνση από συνομηλίκους και ενηλίκους επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ενασχόλησή τους με το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών και επιδρά στη διαμόρφωση της μαθηματικής τους αυτοαποτελεσματικότητας.

Το 1994 ο Pajares πήρε συνέντευξη από τέσσερις φοιτητές, οι οποίοι σε προηγούμενη έρευνα που είχαν διεξάγει οι Pajares και Johnson (1993) είχαν την υψηλότερη ή χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα γραπτής έκφρασης. Η κάθε συνέντευξη διήρκησε περίπου μία ώρα, ήταν ημιδομημένη και ακολουθούνταν από αποσαφηνιστικές ερωτήσεις.

Οι συνεντεύξεις αποκάλυψαν ότι η λεκτική ανατροφοδότηση με τη μορφή της ενθάρρυνσης, δηλαδή η *Κοινωνική Πειθώ*, ήταν η πηγή που συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας.

Το 1996 ο Lent και οι συνεργάτες του προσπάθησαν να επεκτείνουν την έρευνα, η οποία είχε διεξαχθεί στις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας, εφαρμόζοντας

μια διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση. Αφού χορήγησαν σε 103 φοιτητές (45 άνδρες, 58 γυναίκες) μια παραλλαγή της κλίμακας μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Mathematics Self-Efficacy Scale) των Betz and Hackett (1983) (Lent et al, 1991), τους ζήτησαν να περιγράψουν σύντομα όλους τους παράγοντες που επηρέασαν τις απαντήσεις, τις οποίες έδωσαν στην κλίμακα και στη συνέχεια να τις ιεραρχήσουν.

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν για μία ακόμη φορά τη σπουδαιότητα των *Προσωπικών Εμπειριών* στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες. Σε αρκετά μικρότερο βαθμό αναφέρθηκαν παράγοντες που έχουν να κάνουν με τις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* και τη *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση*, ενώ κανείς από τους συμμετέχοντες δεν αναφέρθηκε στην *Κοινωνική Πειθώ*. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι ίσως οι πληροφορίες, οι οποίες προέρχονται από τις πηγές αυτές, να ασκούν επιρροή σε μαθητές που βρίσκονται σε πρώιμα στάδια της εκπαιδευτικής τους ιστορίας, όταν έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από παρότρυνση ή χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες για να εκτιμήσουν τις επιδόσεις τους (Lent, Brown et al, 1996, σελ.41).

Οι **Lent, Lopez et al (1996)** διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό να διερευνήσουν το είδος των εμπειριών που πληροφορούν και αλλάζουν τη γνώμη, την οποία διατηρεί κάποιος για την αυτοαποτελεσματικότητά του. Συγκεκριμένα, επεδίωξαν να εξακριβώσουν την διάρθρωση και τις συσχετίσεις μεταξύ των θεμελιωδών πηγών που, σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία, αποτελούν το θεμέλιο των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Με δεδομένες τις παρατηρούμενες συσχετίσεις μεταξύ των πηγών, οι ερευνητές θεώρησαν πως θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί κατά πόσο οι πηγές αυτές αντιστοιχούν σε τέσσερις ή ολιγαριθμότερες δομές-κατασκευές. Για το σκοπό αυτό ανέπτυξαν και υπέβαλαν σε δοκιμή τέσσερα εναλλακτικά μοντέλα διάρθρωσης των πηγών πληροφόρησης, προκειμένου να καθοριστεί ποιο παρέχει την καλύτερη εφαρμογή στα δεδομένα. Εν πρώτοις, επειδή η θεωρία του Bandura εισηγείται ότι κάθε μία από τις τέσσερις πηγές παρέχει σχετικά ξεχωριστά, αν και προσθετικά, πληροφοριακά στοιχεία για την εκτίμηση της προσωπικής αποτελεσματικότητας, εξετάστηκε ένα μοντέλο τεσσάρων παραγόντων, όπου κάθε πηγή αποτελούσε ένα παράγοντα. Εναλλακτικά, εξετάστηκε ένα μοντέλο δύο παραγόντων, από τους οποίους ο ένας παράγοντας έχει να κάνει με τις άμεσες προσωπικές εμπειρίες του ατόμου (*Προσωπικές Εμπειρίες*, *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* και *Κοινωνική Πειθώ*) και ο άλλος αντικατοπτρίζει τις έμμεσες εμπειρίες (*Εμπειρίες μέσω Προτύπου*). Επιπλέον, επειδή τα *Προσωπικά Επιτεύγματα* συνήθως συνοδεύονται από *Κοινωνική Πειθώ*

(επί παραδείγματι, η προφορική ενίσχυση από δασκάλους και γονείς), αναπτύχθηκε ακόμη ένα μοντέλο από τρεις παράγοντες, στο οποίο οι *Προσωπικές Εμπειρίες* και η *Κοινωνική Πειθώ* αποτελούν ένα παράγοντα, ενώ οι *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* και η *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* δύο διαφορετικούς παράγοντες. Τέλος, εξετάστηκε ένα μοντέλο πέντε παραγόντων πανομοιότυπο με το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων, πλην του ότι η πηγή των *Εμπειριών μέσω Προτύπου* υποδιαιρέθηκε σε στοιχεία, που προέρχονται από συνομηλίκους (φίλοι), και στοιχεία, που προέρχονται από ενήλικες (γονείς/ δάσκαλοι).

Πραγματοποιήθηκαν δύο έρευνες. Μία σε φοιτητές πανεπιστημίου και μία σε μαθητές Λυκείου. Στην πρώτη έρευνα συμμετείχαν 295 φοιτητές (110 άνδρες και 185 γυναίκες). Όλα τα υποκείμενα συμπλήρωσαν την κλίμακα μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Mathematics Self-Efficacy Scale) και την Κλίμακα των Πηγών διαμόρφωσης των προσδοκιών μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Sources of Math Efficacy Scale – SMES) (Lent et al 1991). Στη δεύτερη έρευνα συμμετείχαν 481 μαθητές Λυκείου (231 αγόρια και 250 κορίτσια). Για την εκτίμηση της συμβολής των τεσσάρων πηγών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα των Πηγών διαμόρφωσης των προσδοκιών Μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Sources of Math Efficacy Scale – SMES), όπως προσαρμόστηκε από τον Lopez και τους συνεργάτες του προκειμένου να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών Λυκείου (Lopez et al, 1992). Η μαθηματική αυτοαποτελεσματικότητα μετρήθηκε με εργαλείο, που αναφερόταν σε συγκεκριμένους τομείς των Μαθηματικών (για παράδειγμα, Γεωμετρία).

Η επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων παρείχε μια σχετικά καλύτερη εφαρμογή στα δεδομένα και των δύο δειγμάτων, σε σύγκριση με τα μοντέλα των τριών και δύο παραγόντων. Μάλιστα, το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων είχε καλύτερη εφαρμογή σε σύγκριση με το μοντέλο των πέντε παραγόντων στο δείγμα των φοιτητών, μολονότι το αντίθετο ίσχυε για το δείγμα των μαθητών Λυκείου.

Όπως σημειώνουν οι ίδιοι οι ερευνητές (Lent, Lopez et al, 1996, σελ.304), για να κατανοήσουμε τα ευρήματα αυτά θα πρέπει να διακρίνουμε ανάμεσα στη θεωρητική και την πρακτική τους σημασία. Θεωρητικά, οι πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας εκπροσωπούν σχετικά ξεχωριστά είδη πληροφοριών. Ωστόσο, σε πρακτικό επίπεδο, η ισχυρή αλληλοσυσχέτιση ανάμεσα στις *Προσωπικές Εμπειρίες*, την *Κοινωνική Πειθώ* και τη *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* θα πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά. Αυτή η αλληλεξάρτηση δείχνει να επιχειρηματολογεί υπέρ ενός μοντέλου, στο οποίο υπάρχουν

λιγότερες από τέσσερις βασικές πηγές πληροφορίας. Ενδεχομένως αυτές οι τρεις πηγές τείνουν εκ φύσεως να παρατηρούνται ταυτόχρονα καθώς οι άνθρωποι αναπτύσσουν δεξιότητες σε σχετικά δομημένους τομείς όπως τα Μαθηματικά. Οι *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* σε σύγκριση με τις άλλες πηγές φαίνεται να διαφοροποιείται.

Σε επόμενη έρευνα ο **Lopez** και οι συνεργάτες του (1997) μελέτησαν τη μαθηματική αυτοαποτελεσματικότητα, τις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας, τις προσδοκίες αποτελέσματος, το ενδιαφέρον στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών και τη μαθηματική ικανότητα σε 296 μαθητές Λυκείου. Το δείγμα χωρίστηκε σε 151 μαθητές Γεωμετρίας και 145 μαθητές Άλγεβρας. Οι πληροφορίες για τις πηγές συγκεντρώθηκαν με τη χρήση της Κλίμακας των Πηγών διαμόρφωσης των προσδοκιών μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Sources of Math Efficacy Scale – SMES), όπως προσαρμόστηκε από τον Lopez (1992). Για την εκτίμηση της μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων κατασκευάστηκαν δύο κλίμακες. Μία για το μάθημα της Γεωμετρίας και μία για το μάθημα της Άλγεβρας. Για την κατασκευή τους οι ερευνητές συνεργάστηκαν με το επιστημονικό προσωπικό των Λυκείων, που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τα πορίσματα της έρευνας ανέδειξαν τις *Προσωπικές Εμπειρίες* ως τη σημαντικότερη προβλεπτική μεταβλητή της μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας στο σύνολο των συμμετεχόντων. Επιπλέον, η *Κοινωνική Πειθώ* αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα για το δείγμα των μαθητών που παρακολουθούσε το μάθημα της Άλγεβρας, όχι όμως και για αυτό της Γεωμετρίας. Όσον αφορά τις φυλετικές διαφορές που κατεγράφησαν, στο δείγμα των μαθητών που παρακολουθούσαν το μάθημα της Άλγεβρας, οι γυναίκες συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία στη κλίμακα της *Κοινωνικής Πειθούς* και των *Εμπειριών μέσω Προτύπου*. Στο δείγμα των μαθητών που παρακολουθούσαν το μάθημα της Γεωμετρίας δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές φυλετικές διαφορές.

Σε έρευνα, την οποία διενήργησαν οι **Gainor** και **Lent** (1998), διερεύνησαν μεταξύ άλλων τις προσδοκίες μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις πηγές διαμόρφωσής τους σε 164 πρωτοετείς νέγρους φοιτητές (50 αγόρια, 114 κορίτσια), ηλικίας 17 έως 22 χρόνων. Για τη μέτρηση της μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας οι ερευνητές χρησιμοποίησαν την κλίμακα των Betz και Hackett (1983) ελαφρώς τροποποιημένη. Για την εκτίμηση της συμβολής των τεσσάρων πηγών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα των Πηγών διαμόρφωσης των προσδοκιών μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Sources of Math Efficacy Scale – SMES), που κατασκευάστηκε από τον Lent και τους συνεργάτες του το 1991.

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε υψηλή συσχέτιση της κάθε πηγής με τη μαθηματική αυτοαποτελεσματικότητα. Σε προβλεπτικούς παράγοντες αναδείχτηκαν η *Κοινωνική Πειθώ* και η *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση*, ενώ δεν αποδείχτηκε κάτι παρόμοιο για τις *Προσωπικές Εμπειρίες* και τις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου*. Τα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια, επέδειξαν υψηλότερα επίπεδα μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Το 1999 ο **Luzzo** και οι συνεργάτες του επεδίωξαν να αξιολογήσουν την επίδραση, που θα ασκήσουν στη αυτοαποτελεσματικότητα για τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες, διδακτικές παρεμβάσεις που θα στοχεύουν σε δύο από τις τέσσερις πηγές. Συγκεκριμένα, στις *Προσωπικές Εμπειρίες* και τις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου*. Στην έρευνα συμμετείχαν 94 πρωτοετείς φοιτητές (55 γυναίκες και 39 άνδρες) ηλικίας 18 έως 23 ετών. Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας στα μαθήματα που σχετίζονται με τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τρεις κλίμακες: **(α)** Math/Science Course Self-Efficacy Scale (διασκευή της κλίμακας Mathematics Self-Efficacy College Courses Scale των Betz και Hackett, 1981) **(β)** Self-Efficacy for Technical/ Scientific Fields-Educational Requirements (Lent et al, 1984) και **(γ)** Math/ Science Occupational Self-Efficacy Scale (διασκευή της κλίμακας Mathematics Career Self-Efficacy Scale των Cooper και Robinson, 1991). Η παρέμβαση στις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* έγινε με την προβολή μιας 15λεπτης παρουσίασης δύο αποφοίτων πανεπιστημίου, οι οποίοι μετά από συνεχείς επιτυχίες σε τομείς που σχετίζονται με τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες έκαναν επιτυχημένη καριέρα σε συναφείς με το αντικείμενο επαγγελματικούς τομείς. Για την ενίσχυση των *Προσωπικών Εμπειριών* οι συμμετέχοντες πήραν μέρος σε ένα διαγωνισμό μαθηματικής ικανότητας, στον οποίο αντεπεξήλθαν όλοι με επιτυχία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν, όπως ήταν αναμενόμενο, την υπεροχή των *Προσωπικών Εμπειριών* έναντι των *Εμπειριών μέσω Προτύπου*. Συγκεκριμένα, η παρέμβαση που αφορούσε την πρώτη πηγή συνέβαλε στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στη δεύτερη περίπτωση. Σημειώνουμε ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

Οι **Zeldin και Pajares (2000)** ανέπτυξαν ένα πρωτόκολλο συνέντευξης με σκοπό να διερευνήσουν τις προσωπικές ιστορίες γυναικών, οι οποίες επέλεξαν και διέπρεψαν σε επαγγέλματα σχετικά με τα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και την Τεχνολογία. Στόχος ήταν να καταστεί κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές επιλογές. Η ανάλυση 15 εξιστορήσεων αποκάλυψε ότι οι *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* και η *Κοινωνική*

Πειθώ διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας των γυναικών αυτών. Τα ευρήματα αυτά διαφέρουν από τα ευρήματα μιας επόμενης έρευνας, στην οποία η **Zeldin (2000)** προσπάθησε να εξακριβώσει την προέλευση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ανδρών, οι οποίοι δραστηριοποιούνται σε αντίστοιχους τομείς. Η ανάλυση 10 εξιστορήσεων αποκάλυψε πως οι *Προσωπικές Εμπειρίες* είναι η πηγή, η οποία ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας. Φαίνεται λοιπόν πως σε θεωρητικά ανδροκρατούμενους επαγγελματικούς τομείς άνδρες και γυναίκες βασίζονται σε διαφορετικές πληροφορίες για την ανάπτυξη των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας.

Ο **Smith (2001)** υποστηρίζει ότι το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών έχει να κάνει με την επίδραση των τεσσάρων πηγών, που ορίζει ο Bandura (1997), διεξήγαγε έρευνα προκειμένου να επισημάνει τις διαφορές, που προκύπτουν στην επίδραση των πηγών, σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα. Στην έρευνα συμμετείχαν 210 φοιτητές (115 γυναίκες, 95 άνδρες). Από αυτούς το 53% ήταν Λευκοί, το 41% Αφρικανικής καταγωγής, το 2% Ισπανικής καταγωγής, το 1% Ασιατικής καταγωγής και το 3% άλλων εθνικοτήτων. Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε η κλίμακα «The Sources of Computer Self-Efficacy Scale (SCSE)», η οποία βασίζεται στην κλίμακα των Lent, Lopez και Biescke (1991).

Οι συγκριτικές αναλύσεις, που πραγματοποιήθηκαν, έδειξαν ότι ο μόνος παράγοντας στον οποίο σημειώθηκαν φυλετικές διαφορές ήταν η *Κοινωνική Πειθώ*. Συγκεκριμένα, οι άνδρες του δείγματος συγκέντρωσαν υψηλότερα επίπεδα *Κοινωνικής Πειθούς* σε σύγκριση με τις γυναίκες. Σε επίπεδο εθνικότητας, οι Λευκοί φάνηκε να είναι σε σαφώς πιο πλεονεκτική θέση έναντι των υπολοίπων, αφού σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα *Προσωπικών Εμπειριών*, *Εμπειριών μέσω Προτύπου*, *Κοινωνικής Πειθούς* και χαμηλότερα επίπεδα *Σωματικής και Συναισθηματικής Διέγερσης*.

Οι **Anderson και Betz (2001)** επεδίωξαν να κατασκευάσουν ένα εργαλείο για τη μέτρηση των πηγών της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας. Παράλληλα θέλησαν να επανεξετάσουν συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών (Lent et al, 1996), σύμφωνα με τα οποία υπάρχουν ευδιάκριτες επιδράσεις άμεσων, έναντι έμμεσων πηγών διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, οι *Προσωπικές Εμπειρίες*, η *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* και η *Κοινωνική Πειθώ* μπορούν σύμφωνα με τους ερευνητές να ομαδοποιηθούν ξεχωριστά από τις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου*.

Για την κατασκευή της κλίμακας των τεσσάρων πηγών διαμόρφωσης στον τομέα της κοινωνικής συμπεριφοράς ζητήθηκε από 229 φοιτητές (120 άνδρες, 109 γυναίκες) να ανακαλέσουν εμπειρίες, που θα μπορούσαν να σχετίζονται με την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας ή την εμπιστοσύνη κάποιου στις κοινωνικές του δεξιότητες. Έτσι προέκυψε ένα σύνολο 30 προτάσεων. Οι προτάσεις αυτές μειώθηκαν στις 22 ύστερα από αναμορφωτική παρέμβαση 10 τελειόφοιτων φοιτητών, αναφορικά με το βαθμό κατανοητότητας των προτάσεων. Τελικά η μικρή εσωτερική συνάφεια των ερωτήσεων οδήγησε τους ερευνητές στην επέκταση της κλίμακας (10 προτάσεις σε κάθε πηγή). Με αυτή τη μορφή χορηγήθηκε σε 250 φοιτητές (166 γυναίκες και 84 άνδρες).

Για την εκτίμηση της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία: η υποκλίμακα Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας από την Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας (Self-efficacy Scale) (Sheres et al, 1982. Sherer & Adams, 1983) και η Κλίμακα Κοινωνικής Αυτοπεποίθησης από τον Κατάλογο Δεξιοτήτων Αυτοπεποίθησης (Skills Confidence Inventory) (Betz, Borgen & Hannon, 1996). Οι δύο αυτές κλίμακες αντιπροσωπεύουν διαφορετικές πτυχές της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας. Η πρώτη έχει να κάνει με τις ανθρώπινες σχέσεις και η δεύτερη επικεντρώνεται σε κοινωνικές δραστηριότητες, όπως η διδασκαλία ή η παροχή συμβουλευτικής βοήθειας.

Από τις τέσσερις πηγές οι *Προσωπικές Εμπειρίες* και η *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* κατεγράφησαν ως οι πιο ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας. Για την κλίμακα της κοινωνικής αυτοπεποίθησης η *Κοινωνική Πειθώ* και οι *Προσωπικές Εμπειρίες* ήταν προβλεπτικοί παράγοντες ανάμεσα στους άνδρες και στο σύνολο του δείγματος, ενώ η *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* ήταν ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας για τις γυναίκες. Σε αντίθεση με προηγούμενα ευρήματα οι *Προσωπικές Εμπειρίες* δεν αποτελούσαν τον κυρίαρχο προβλεπτικό παράγοντα, αλλά και οι τρεις άμεσες πηγές συμβάλλουν αυξητικά στην πρόβλεψη της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και της κοινωνικής αυτοπεποίθησης. Σύμμορφα με προηγούμενες έρευνες στις πηγές διαμόρφωσης της Μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας, οι πηγές συγκροτούν, όπως πρότεινε ο Lent (1991), δύο ομάδες, όπου η μία αντιπροσωπεύει άμεσες προσωπικές εμπειρίες (*Προσωπικές Εμπειρίες*, *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση*, *Κοινωνική Πειθώ*) και η δεύτερη έμμεσες εμπειρίες (*Εμπειρίες μέσω Προτύπου*). Η ομοιότητα των ευρημάτων σε τομείς τόσο διαφορετικούς όσο τα Μαθηματικά και η κοινωνική

συμπεριφορά εισηγούνται τη γενικότητα αυτής της διάκρισης με ακόλουθες θεωρητικές και πρακτικές εφαρμογές.

Το 2002 οι **Chin** και **Kameoka** διερεύνησαν ψυχοκοινωνικούς παράγοντες διαμόρφωσης των πεποιθήσεων εκπαιδευτικής και επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας σε Ισπανούς μαθητές. Στην έρευνα συμμετείχαν 107 μαθητές ηλικίας 10 έως 13 ετών. Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας οι ερευνητές κατασκεύασαν την Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας για Μελλοντικά Επιτεύγματα (Self-Efficacy Scale for Future Attainments - SESFA). Η κλίμακα διερευνά (α) τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες και την πιθανότητα να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και (β) τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το αν κατέχουν εκείνα τα χαρακτηριστικά, που θα τους εξασφαλίσουν την ευκαιρία να ασκήσουν το επάγγελμα το οποίο επιθυμούν στο μέλλον. Η εκτίμηση των *Προσωπικών Εμπειριών* των συμμετεχόντων έγινε λαμβάνοντας υπόψη τις βαθμολογίες τους σε ένα σταθμισμένο τεστ αναγνωστικής ικανότητας που τους χορηγούνταν σε ετήσια βάση. Οι *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* αξιολογήθηκαν ζητώντας από τους συμμετέχοντες να παρέχουν στοιχεία για το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονιών τους. Επιπλέον, οι ερευνητές έλαβαν υπόψη τους το ποσοστό των μελών της οικογένειας (γονείς, αδέρφια, συγγενείς), τα οποία είχαν πανεπιστημιακή μόρφωση. Η συμβολή της τρίτης πηγής διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, της *Κοινωνικής Πειθούς*, προσδιορίστηκε με βάση τις προσδοκίες δασκάλων, γονέων και συνομηλίκων για την ικανότητα του συμμετέχοντα να εισαχθεί στο Πανεπιστήμιο και να εξασφαλίσει ένα καλό επάγγελμα. Πληροφορίες που προέρχονται από την τέταρτη πηγή διαμόρφωσης, τη *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση*, δεν αξιολογήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Η στατιστική επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων αποκάλυψε ότι η *Κοινωνική Πειθώ*, αποτελούσε την ισχυρότερη προβλεπτική μεταβλητή τόσο για την εκπαιδευτική, όσο και για την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα. Οι *Προσωπικές Εμπειρίες* των μαθητών μπορούσαν να προβλέψουν την εκπαιδευτική, αλλά όχι την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα. Οι *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* δεν είχαν προβλεπτική δύναμη.

Οι **Hampton** και **Mason (2003)** σε έρευνα, που εκπόνησαν, επεδίωξαν να διερευνήσουν το πλέγμα των σχέσεων ανάμεσα στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, τις πηγές διαμόρφωσής τους και την ακαδημαϊκή βαθμολογία σε μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 278 μαθητές Λυκείου. Ανάμεσα σε αυτούς 128 ήταν μαθητές με δυσκολίες μάθησης και 150 τυπικώς αναπτυσσόμενοι. Για την εκτίμηση

της συμβολής των τεσσάρων πηγών στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας, διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια ένα ερωτηματολόγιο με τέσσερις υποκλίμακες, μία για κάθε πηγή. Οι ερωτήσεις–προτάσεις βασίστηκαν σε προηγούμενες κλίμακες, οι οποίες είχαν χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες έρευνες. Συγκεκριμένα, οι κλίμακες που οι ερευνητές έλαβαν υπόψη ήταν η Κλίμακα των Πηγών διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας (Sources of Math Efficacy Scale – SMES) των Lent et al (1991) και η κλίμακα μαθηματικού άγχους (Math Anxiety Scale) του Betz (1978). Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας επιβεβαιώθηκε σε πιλοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 196 μαθητές Λυκείου, εκ των οποίων 91 ήταν αγόρια, 104 κορίτσια και οι 64 από αυτούς είχαν μαθησιακές δυσκολίες (Hampton, 1998). Με τις απαραίτητες τροποποιήσεις προέκυψε η Κλίμακα Πηγών των προσδοκιών Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας (Perceived Sources of Academic Self-efficacy Scale – PSASES). Για την εκτίμηση των προσδοκιών ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας για Αυτορυθμιζόμενη Μάθηση (Self-Efficacy for Self-Regulated Learning) (Bandura, 1989).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης είχαν συλλογικά μικρότερη πρόσβαση στις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι διαφορές σημειώθηκαν στους παράγοντες των *Προσωπικών Εμπειριών* και των *Εμπειριών μέσω Προτύπου*. Επιπλέον, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης είχαν χαμηλότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, χαμηλότερες επιδόσεις και περισσότερες απουσίες από τα σχολικά μαθήματα σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης. Αν και η ύπαρξη δυσκολιών μάθησης μπορούσε από μόνη της να αιτιολογήσει το 10% της διακύμανσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων, οι πηγές διαμόρφωσης ήταν εκείνες που μπορούσαν να προβλέψουν την αυτοαποτελεσματικότητα. Αναλυτικότερα, όσον αφορά τις πηγές και το ρόλο τους στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων στηρίζει την άποψη ότι οι *Προσωπικές Εμπειρίες του ατόμου* είναι η πηγή που ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή. Επίσης, διαπιστώθηκε πως οι *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* μπορούν να προβλέψουν την αυτοαποτελεσματικότητα, κάτι που δεν ισχύει για την *Κοινωνική πειθώ* και τη *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση*.

Σε έρευνα, που διενήργησε ο **Klassen (2004)**, διερεύνησε μεταξύ άλλων τις προσδοκίες μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας και τις πηγές διαμόρφωσής τους σε 112 Άγγλο-Καναδούς μαθητές (44 αγόρια, 68 κορίτσια) και 158 πρόσφυγες Ινδικής καταγωγής

(74 αγόρια, 84 κορίτσια) ηλικίας 11 έως 14 χρόνων. Για τη μέτρηση της μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας ο ερευνητής κατασκεύασε ανάλογο εργαλείο. Οι πληροφορίες για τις πηγές συγκεντρώθηκαν με τη χρήση της κλίμακας, που κατασκευάστηκε από τον Matsui και τους συνεργάτες του (1990), όπως τροποποιήθηκε από τον ερευνητή.

Τα ευρήματα, τα οποία προέκυψαν από την κλίμακα των τεσσάρων πηγών, επαλήθευσαν τις θεωρητικές υποθέσεις του Bandura και επιβεβαίωσαν την επίδραση και των τεσσάρων πηγών στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας. Για τους Άγγλο-Καναδούς οι *Προσωπικές Εμπειρίες* του ατόμου αναδείχθηκαν ως η πηγή που ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας και ακολουθεί η *Σωματική και συναισθηματική διέγερση*, οι *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* και τέλος η *Κοινωνική Πειθώ*. Για το δείγμα των Ινδο-Καναδών η πηγή, που ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή, είναι οι *Προσωπικές Εμπειρίες* του ατόμου και ακολουθούν οι *Εμπειρίες μέσω Προτύπου*, η *Κοινωνική Πειθώ* και τέλος η *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση*. Εξετάζοντας το βαθμό στον οποίο μπορούν οι τέσσερις πηγές να προβλέψουν την αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων, για τους Άγγλο-Καναδούς οι *Προσωπικές Εμπειρίες* και η *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* ήταν οι μόνοι προβλεπτικοί παράγοντες, ενώ για τους Ινδο-Καναδούς όλες οι πηγές συνέβαλαν στην πρόβλεψη της αυτοαποτελεσματικότητας.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το **2005**, ο **Ozyurek** εξέτασε μεταξύ άλλων τις συσχετίσεις ανάμεσα στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας στα Μαθηματικά και τις πηγές διαμόρφωσής της. Στην έρευνα συμμετείχαν 590 μαθητές Λυκείου από την Τουρκία. Για την εκτίμηση της επίδρασης των πηγών, ο ερευνητής με βάση την κλίμακα των Lent, Lopez, Brown και Gore (1996), διαμόρφωσε σχετικό ερωτηματολόγιο, το οποίο αναφέρεται σε τρεις παράγοντες (οι *Προσωπικές Εμπειρίες* και η *Κοινωνική Πειθώ* αποτελούν έναν παράγοντα). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δίνονται σε 4βαθμη κλίμακα. Για την εκτίμηση της μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας ο ερευνητής κατασκεύασε τρία εργαλεία μέτρησης: **(α)** Self-efficacy measure for student selection exam (SSE-SE), **(β)** Self-efficacy measure for math raw scores (MR-SE) και **(γ)** Measuring lack of self-efficacy: Negative and biased opinions about mathematics (Math-opinions).

Οι *Προσωπικές Εμπειρίες*, η *Κοινωνική Πειθώ* και η *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* κατεγράφησαν ως προβλεπτικοί παράγοντες της μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας. Για τις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* τα αποτελέσματα δεν ήταν στατιστικά σημαντικά.

Το 2006 οι Usher και Pajares επεδίωξαν να εξετάσουν την επιρροή των τεσσάρων πηγών στις προσδοκίες ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και την αυτοαποτελεσματικότητα αυτορύθμισης σε 263 μαθητές ηλικίας 10-13 ετών (140 κορίτσια, 123 αγόρια) και να διερευνήσουν κατά πόσο η επίδραση, που ασκούν οι πηγές αυτές, διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο, την αναγνωστική ικανότητα και την εθνικότητα. Για την εκτίμηση της συμβολής των τεσσάρων πηγών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα των Πηγών διαμόρφωσης των προσδοκιών μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας του Lent (1991) και των συνεργατών του (Sources of Math Efficacy Scale – SMES). Για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε μία υποκλίμακα της *Πολυδιάστατης Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας για Παιδιά* (Children's Multidimensional Self-Efficacy Scale) του Bandura (1989). Για την εκτίμηση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας για αυτορυθμιζόμενη μάθηση, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν μία ακόμη υποκλίμακα της *Πολυδιάστατης Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας για Παιδιά* (Self-Efficacy for Self-Regulated Learning).

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε υψηλή αλληλοσυσχέτιση των τεσσάρων πηγών και συσχέτιση της κάθε μιας με τη ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα αυτορρύθμισης. Επιπλέον, στο σύνολο των συμμετεχόντων, κάθε πηγή μπορούσε να προβλέψει την αυτοαποτελεσματικότητα αυτορύθμισης, ενώ για την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα προβλεπτικοί παράγοντες ήταν οι *Προσωπικές Εμπειρίες*, η *Κοινωνική Πειθώ* και η *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση*. Όπως και σε προηγούμενες έρευνες οι *Προσωπικές Εμπειρίες* ήταν η σημαντικότερη προβλεπτική μεταβλητή. Όσον αφορά τις φυλετικές διαφορές, που κατεγράφησαν, οι γυναίκες συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα της *Κοινωνικής Πειθούς* και των *Εμπειριών μέσω Προτύπου*. Μάλιστα για τα κορίτσια η *Κοινωνική Πειθώ* αποτελούσε το μόνο προβλεπτικό παράγοντα τόσο για την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, όσο και για την αυτοαποτελεσματικότητα αυτορύθμισης. Αντίθετα, στα αγόρια οι *Προσωπικές Εμπειρίες* ήταν ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας, ενώ η *Κοινωνική Πειθώ* δεν μπορούσε να προβλέψει ούτε την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, ούτε την αυτοαποτελεσματικότητα αυτορύθμισης. Σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα, οι μαθητές υψηλής αναγνωστικής ικανότητας συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα των *Προσωπικών Εμπειριών*, από τους μαθητές μέτριας αναγνωστικής ικανότητας και εκείνοι με τη σειρά τους υψηλότερη από τους μαθητές

χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας. Οι μαθητές χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας σημείωσαν υψηλότερη *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους μαθητές. Από τις τέσσερις πηγές καμία δεν αποδείχτηκε προβλεπτικός παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας. Τέλος σε σχέση με τους λευκούς μαθητές, οι μαθητές αφρικανικής καταγωγής σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα *Σωματικής και Συναισθηματικής Διέγερσης*. Επιπλέον, για τους μαθητές αυτούς μόνο οι *Προσωπικές Εμπειρίες* και η *Κοινωνική Πειθώ* μπορούσε να προβλέψει την ακαδημαϊκή τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Σε έρευνα, που διεξήγαγαν οι **Britner και Pajares (2006)**, επεδίωξαν να διερευνήσουν το βαθμό στον οποίο οι τέσσερις πηγές μπορούν να προβλέψουν την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών Γυμνασίου στις Θετικές Επιστήμες. Στην έρευνα συμμετείχαν 319 μαθητές (155 αγόρια, 164 κορίτσια). Για την εκτίμηση της συμβολής των τεσσάρων πηγών, οι ερευνητές, βασιζόμενοι στην Κλίμακα των Πηγών διαμόρφωσης των προσδοκιών μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Sources of Math Efficacy Scale – SMES) (Lent et al, 1991), κατασκεύασαν την Κλίμακα των Πηγών διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας στις Φυσικές Επιστήμες (Sources of Science Self-Efficacy Scale). Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας οι ερευνητές χρησιμοποίησαν δύο κλίμακες. Η πρώτη αφορούσε στην αυτοαποτελεσματικότητα βαθμολογικής επίδοσης στις Φυσικές Επιστήμες (Science grade self-efficacy). Η δεύτερη αφορούσε στην εκτίμηση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας για αυτορυθμιζόμενη μάθηση. Οι ερευνητές διασκεύασαν μία υποκλίμακα της *Πολυδιάστατης Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας για Παιδιά* του Bandura (Self-Efficacy for Self-Regulated Learning).

Όσον αφορά τις τέσσερις πηγές, τα πορίσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τη θετική συσχέτιση τους με την αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ τους και με τους βαθμούς των μαθητών στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών. Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα αποδείχτηκε ο ισχυρότερος προβλεπτικός παράγοντας της επίδοσης, τόσο στα αγόρια, όσο και στα κορίτσια. Από τις τέσσερις πηγές μόνο οι *Προσωπικές Εμπειρίες* μπορούσαν να προβλέψουν την αυτοαποτελεσματικότητα στις θετικές επιστήμες. Οι υπόλοιπες τρεις πηγές συνέβαλαν ελάχιστα στο συνολικό ποσοστό διακύμανσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Σε σύγκριση με τα κορίτσια, τα αγόρια συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα των *Προσωπικών Εμπειριών* και χαμηλότερη στην κλίμακα της *Σωματικής και Συναισθηματικής Διέγερσης*.

Το 2006 ο **Stevens** και οι συνεργάτες του μελέτησαν πλήθος παραγόντων, που επιδρούν και μπορούν να προβλέψουν τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. Μεταξύ άλλων οι ερευνητές διερεύνησαν την μαθηματική αυτοαποτελεσματικότητα και τις πηγές διαμόρφωσής της. Στην έρευνα συμμετείχαν 666 μαθητές ηλικίας 8 έως 18 ετών. Από αυτούς το 44% ήταν Λευκοί, το 47,6% Μεξικανικής καταγωγής και το 6,9% άλλων εθνικοτήτων. Για τις ανάγκες της έρευνας οι ερευνητές κατασκεύασαν την κλίμακα Mathematics Experience Scale (MES).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι τέσσερις πηγές, που ορίζει ο Bandura (1997), μπορούν συνολικά να προβλέψουν τη μαθηματική αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων. Στη συγκριτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο εθνικότητας, οι Ισπανόφωνοι είχαν τη χαμηλότερη μαθηματική αυτοαποτελεσματικότητα και επιπλέον τα χαμηλότερα σκορ στις κλίμακες τις *Κοινωνικής Πειθούς* και στην κλίμακα των *Προηγούμενων Εμπειριών*. Αντιθέτως συγκέντρωσαν υψηλότερα σκορ στις κλίμακες της *Συναισθηματικής και Σωματικής Διέγερσης* και στην κλίμακα των *Εμπειριών μέσω Προτύπου*. Συνολικά οι τέσσερις πηγές μπορούσαν να προβλέψουν το επίπεδο της μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων.

Σε επόμενη έρευνα, που διεξήγαγε ο **Stevens** και οι συνεργάτες του (2007), επεδίωξαν να καταγράψουν τον τρόπο με τον οποίο η μαθηματική αυτοαποτελεσματικότητα και το προσωπικό ενδιαφέρον επιδρούν στην πρόθεση αγοριών και κοριτσιών να παρακολουθήσουν μαθήματα, τα οποία υπάγονται στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 438 μαθητές ηλικίας 13 έως 16 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μαθηματική αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει πολύ περισσότερο τα αγόρια, τόσο στην επιλογή των μαθημάτων, όσο και στις επιδόσεις τους σε αυτά, ενώ για τα κορίτσια το προσωπικό ενδιαφέρον αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα. Παράλληλα οι ερευνητές μελέτησαν τις πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, προκειμένου να κατανοήσουν την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας και τους παράγοντες που επιδρούν και διαφοροποιούν τα αγόρια από τα κορίτσια. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στις τρεις από τις τέσσερις πηγές, τις *Προσωπικές Εμπειρίες*, την *Κοινωνική Πειθώ* και τις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου*. Οι μετρήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα και τις πηγές διαμόρφωσης έγιναν με τις κλίμακες, που κατασκευάστηκαν για την έρευνα των Stevens et al (2006).

Δεν κατεγράφησαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια της έρευνας. Για

τα αγόρια, οι τρεις πηγές εξηγούσαν το 18% της συνολικής διακύμανσης της μαθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ για τα κορίτσια το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 15%.

Σε έρευνα των **Pajares, Johnson και Usher (2007)** μελετήθηκε η επίδραση, που ασκούν οι τέσσερις πηγές στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας, στην γραπτή έκφραση σε σχέση με το φύλο και την εκπαιδευτική βαθμίδα (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο). Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 1256 μαθητές (633 κορίτσια, 623 αγόρια). Από αυτούς οι 296 φοιτούσαν στο δημοτικό, οι 497 στο Γυμνάσιο και οι 463 στο Λύκειο. Για την εκτίμηση της συμβολής των τεσσάρων πηγών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Sources of Self-Efficacy Scale, η οποία βασίζεται στην κλίμακα του Lent και των συνεργατών του (Lent et al, 1991. Lent, Lopez et al, 1996). Για την εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητας γραπτής έκφρασης κατασκευάστηκε κλίμακα, στην οποία οι συμμετέχοντες δήλωναν τη βεβαιότητά τους να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες, που σχετίζονταν με τη γραπτή έκφραση. Οι δραστηριότητες ήταν προσαρμοσμένες στην κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Η κατασκευή της κλίμακας έγινε με τη βοήθεια φιλόλογων και δασκάλων, που συμμετείχαν στα σχολεία της έρευνας.

Όπως ήταν αναμενόμενο οι *Προσωπικές Εμπειρίες* των μαθητών στο παρελθόν, μπορούσαν να εξηγήσουν το μεγαλύτερο ποσοστό διακύμανσης της αυτοαποτελεσματικότητας στην γραπτή έκφραση. Αυτό ίσχυε τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η *Κοινωνική Πειθώ* και η *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* είχαν προβλεπτική δύναμη, κάτι όμως που δεν ίσχυε για τις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου*. Όσον αφορά τις φυλετικές διαφορές, τα κορίτσια συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία στις κλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας, των *Προσωπικών Εμπειριών*, των *Εμπειριών μέσω Προτύπου* και της *Κοινωνικής Πειθούς* και χαμηλότερη στην κλίμακα της *Σωματικής και Συναισθηματικής Διέγερσης*. Τέλος, για τους μαθητές του δημοτικού κατεγράφησαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, *Προσωπικών εμπειριών*, *Κοινωνικής πειθούς* και *Σωματικής και Συναισθηματικής Διέγερσης* σε σχέση με τους μαθητές των υπόλοιπων εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Το 2007 οι **Bates και Khasawneh** διεξήγαγαν έρευνα για τη μελέτη των παραγόντων που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητα διαδικτυακής μάθησης των φοιτητών, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τις προσδοκίες αποτελέσματος και το χρόνο που αφιερώνουν εβδομαδιαίως στη χρήση διαδικτυακής τεχνολογίας για την εκπόνηση εργασιών στα πλαίσια των σπουδών τους. Το δείγμα των συμμετεχόντων αποτελούνταν από 288 φοιτητές (72%

γυναίκες, 18% άνδρες). Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας διαδικτυακής μάθησης οι ερευνητές τροποποίησαν ελαφρώς την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των Compeau και Higgins (1995), η οποία αφορά στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Από τις πηγές, που ορίζει ο Bandura, οι Bates και Khasawneh μελέτησαν τις *Προσωπικές Εμπειρίες*, την *Κοινωνική Πειθώ* και τη *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση*. Για την κατασκευή των αντίστοιχων κλιμάκων βασίστηκαν στη σχετική βιβλιογραφία και συνεργάστηκαν με άτομα, τα οποία κατείχαν αρτιότητα γνώσεων στη χρήση διαδικτυακών συστημάτων μάθησης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τη θετική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τις *Προσωπικές Εμπειρίες* και αρνητική συσχέτιση με τη *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση*. Δεν καταγράφηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας και της *Κοινωνικής Πειθούς*. Και οι τρεις παράγοντες συνέβαλαν στην πρόβλεψη της αυτοαποτελεσματικότητας, με τις *Προσωπικές Εμπειρίες* να αποτελούν την ισχυρότερη πηγή διαμόρφωσης.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997), οι *Προσωπικές Εμπειρίες* του ατόμου είναι η πηγή η οποία ασκεί τη μεγαλύτερη επιρροή στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας. Ερευνητικά δεδομένα στηρίζουν την άποψη αυτή (Britner & Pajares, 2006. Hampton, 1998. Klassen, 2004. Lent et al, 1991. Lent & Lopez, 1992. Lent, Brown, Gover & Nijjer, 1996. Lent, Lopez et al, 1996. Matsui et al, 1990. Pajares et al, 2007. Usher & Pajares, 2006). Σε όλες τις έρευνες που έχουν διενεργηθεί ως σήμερα αποδείχτηκε θετική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας και των *Προσωπικών Εμπειριών*. Επιπλέον, σε όλες τις έρευνες που εξετάστηκε η προβλεπτική δύναμη των τεσσάρων πηγών οι *Προσωπικές Εμπειρίες* ήταν ένας από τους προβλεπτικούς παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας, με εξαίρεση την έρευνα των Gainor και Lent (1998). Όσον αφορά τις υπόλοιπες τρεις πηγές, τα αποτελέσματα στερούνται σταθερότητας.

Συγκεκριμένα, για τις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου*, υπάρχουν ερευνητές που διαπίστωσαν τη συσχέτισή της με την αυτοαποτελεσματικότητα (Hampton, 1998. Klassen, 2004. Matsui et al, 1990) και άλλοι που δεν αναφέρουν μία τέτοια σχέση (Anderson & Betz, 2001. Chin & Kameoka, 2002. Lent & Lopez, 1992). Επιπλέον, η πηγή αυτή φαίνεται ότι έχει τη μικρότερη προβλεπτική δύναμη μεταξύ των υπολοίπων, όπως έχει αποδειχτεί στην πλειοψηφία των ερευνών (Gainor & Lent, 1998. Lent et al, 1991. Ozyurek, 2005. Pajares et al, 2007. Usher & Pajares, 2006).

Στην πλειοψηφία των ερευνών η *Κοινωνική Πειθώ* συσχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα. Όμως, η προβλεπτική δύναμη της πηγής αυτής αποδείχτηκε μόνο από τους Gainor και Lent (1998) σε δείγμα νέγων φοιτητών, τους Chin και Kameoka (2002) σε δείγμα Ισπανών φοιτητών, τον Klassen (2004) σε δείγμα Καναδών μαθητών Ινδικής καταγωγής και τους Usher και Pajares (2006) σε δείγμα μαθητών Γυμνασίου.

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα, τα οποία αφορούν στην επίδραση της *Σωματικής και Συναισθηματικής Διέγερσης*. Κάποιοι επιβεβαιώνουν την προβλεπτική δύναμη της συγκεκριμένης πηγής (Anderson & Betz, 2001. Klassen, 2004. Lent & Lopez, 1992. Matsui et al, 1990), ενώ άλλοι απέτυχαν να εντοπίσουν μία τέτοια σχέση (Britner & Pajares, 2006. Hampton, 1998. Lent et al, 1991).

Επιπλέον, κάποιοι ερευνητές έχουν εντοπίσει σημαντικές **διαφορές** στην πρόσβαση των **δύο φύλων** στις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Οι φυλετικές διαφορές, που έχουν καταγραφεί, φαίνεται να έχουν σχέση με το γνωστικό αντικείμενο που αποτέλεσε κάθε φορά αντικείμενο έρευνας. Για παράδειγμα, στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών και των Θετικών Επιστημών τα αγόρια σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία στις κλίμακες των *Προσωπικών Εμπειριών* και χαμηλότερη στην κλίμακα της *Σωματικής και Συναισθηματικής Διέγερσης* (Britner & Pajares, 2006. Lent et al, 1991. Lent, Lopez et al, 1996). Αντίστοιχα, τα κορίτσια σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία στις κλίμακες των *Προσωπικών Εμπειριών* και χαμηλότερη στην κλίμακα της *Σωματικής και Συναισθηματικής Διέγερσης* στη γραπτή έκφραση (Pajares et al, 2007). Ακόμη, ανάμεσα σε μαθητές Γυμνασίου, Λυκείου και φοιτητές, οι γυναίκες σημειώνουν υψηλότερο σκορ στις κλίμακες των *Εμπειριών μέσω Προτύπου* και της *Κοινωνικής Πειθούς* σε σύγκριση με τους άνδρες (Anderson & Betz, 2001. Lent, Lopez et al, 1996. Lopez & Lent, 1992. Usher & Pajares, 2006. Zeldin & Pajares, 2000). Άλλοι πάλι απέτυχαν να εντοπίσουν τέτοιες διαφορές (Lent et al, 1991. Matsui et al, 1990).

Τέλος, όσον αφορά τους **μαθητές με δυσκολίες μάθησης**, μόνο μία έρευνα έχει μελετήσει τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου πληθυσμού σε σχέση με τις πηγές που τις διαμορφώνουν (Hampton & Mason, 2003. Usher & Pajares, 2006). Συγκεκριμένα, οι Hampton και Mason το 2003 επεδίωξαν να διερευνήσουν τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και τις πηγές διαμόρφωσής τους σε μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών αυτών οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης είχαν συλλογικά μικρότερη πρόσβαση στις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης είχαν χαμηλότερο σκορ στις κλίμακες των *Προσωπικών Εμπειριών*, των *Εμπειριών μέσω Προτύπου*, της *Κοινωνικής Πειθούς* και μεγαλύτερο στην κλίμακα της *Σωματικής και Συναισθηματικής Διέγερσης*. Επιπλέον, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης είχαν χαμηλότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης.

3.5. Το σκεπτικό της έρευνας

Η θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura και οι υποθέσεις που απορρέουν από αυτή έχουν κεντρίσει το επιστημονικό ενδιαφέρον, κυρίως, λόγω των προεκτάσεών της. Ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας καθορίζουν τη συμπεριφορά και αποτελούν ένα ισχυρό προβλεπτικό δείκτη των επιδόσεων που επιτυγχάνει ένα άτομο (βλ. ενδεικτικά Bandura, 1995, 1997. Multon, Brown & Lent, 1991. Pajares, 1996. Schunk, 1989). Όπως σημειώνει η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005) η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου, η οποία τροφοδοτείται από διεργασίες αυτοπαρακολούθησης, αυτοενημερότητας και αυτοαξιολόγησης, προσφέρει μια υποκειμενική τροφοδότηση που ελέγχει την προθεσιακή συμπεριφορά και επηρεάζει τους στόχους, τις προσδοκίες και τις φιλοδοξίες του ατόμου.

Σε διεθνές επίπεδο η εκπαιδευτική έρευνα, που έχει διεξαχθεί στον τομέα αυτό, έχει επιβεβαιώσει την επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας στις ακαδημαϊκές επιλογές και επιδόσεις των μαθητών. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποκάλυψε πως, αν και κατά καιρούς το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί στον τρόπο δόμησης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας μέσω της επίδρασης που ασκούν οι τέσσερις πηγές που θεωρητικά ορίζει ο Bandura, το σύνολο των αντίστοιχων ερευνών έχει διεξαχθεί σε μαθητές Λυκείου και φοιτητές Πανεπιστημίου. Παράλληλα, μόνο μία έρευνα έχει μελετήσει την επίδραση που ασκούν οι πηγές σε σχέση με την ύπαρξη δυσκολιών μάθησης (Hampton & Mason, 2003). Συνοπτικά, η βιβλιογραφική ανασκόπηση, που πραγματοποιήθηκε, ανέδειξε:

I) την ανύπαρκτη ερευνητική προσέγγιση του θέματος σε εθνικό επίπεδο

Με δεδομένο ότι η αποδοχή ή η απόρριψη ενός συγκεκριμένου θεωρητικού σχήματος για οποιοδήποτε φαινόμενο θα πρέπει να εξαρτάται από αντίστοιχη ερευνητική προσέγγιση,

προβάλλει η ανάγκη για μια πρώτη διεξαγωγή έρευνας στην ελληνική πραγματικότητα. Όπως σημειώνει ο Klassen (2002), οι ερευνητές πλέον συγκλίνουν στην ιδέα ότι η καθολική ισχύς των ευρημάτων στην ψυχολογία είναι ανοικτή προς αμφισβήτηση, αφού στην πραγματικότητα εξαρτώνται από την ιδιαίτερη δομή του συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου εντός του οποίου έχουν μελετηθεί.

Η πλειοψηφία των σύγχρονων ψυχολογικών θεωριών αναπτύχθηκε και μελετήθηκε στην Αμερική. Όπως σημειώνει ο Triantis (1996), για την κατασκευή των θεωριών αυτών οι ψυχολόγοι βασίστηκαν σε υποθέσεις που απέρρεαν από τη δική τους κουλτούρα, με αποτέλεσμα οι θεωρίες που κατασκευάστηκαν να αντικατοπτρίζουν και την κουλτούρα ενός συγκεκριμένου λαού. Για την έννοια της κουλτούρας ο Triantis (1996) αναφέρει ότι αν και κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πολυάριθμοι ορισμοί, αυτοί συγκλίνουν στην άποψη ότι η κουλτούρα συνίσταται στο σύνολο των κοινών όρων-στοιχείων που μοιράζεται ένα κοινωνικό σύνολο, το οποίο ομιλεί την ίδια γλώσσα σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και σε ορισμένη γεωγραφική περιοχή και τα οποία παρέχουν στο μεμονωμένο άτομο τα κριτήρια με τα οποία αντιλαμβάνεται τον κόσμο, αξιολογεί καταστάσεις, επικοινωνεί και δραστηριοποιείται.

Πρόσφατα το έργο ψυχολόγων, που δεν προέρχονται από Δυτικές κοινωνίες, υποδεικνύει ότι κάθε κουλτούρα έχει ως ένα βαθμό τη δική της ψυχολογία (Triantis, 1996). Ο Klassen (2004a) αναφέρει πως οι σύγχρονες ερευνητικές μελέτες συγκλίνουν στην ιδέα, ότι πολλές ψυχολογικές διεργασίες είναι πολιτιστικά εξαρτημένες. Ως αποτέλεσμα πολλά από τα ευρήματα που θεωρούνταν βασικά στην Ψυχολογία αποδεικνύονται εκδηλώσεις συγκεκριμένων πολιτιστικών πλαισίων (Fiske et al, 1998). Για παράδειγμα, οι Markus και Kitayama (1991) υποστήριξαν ότι τα φαινόμενα που σχετίζονται με την αντίληψη του εαυτού, των άλλων και των σχέσεων μεταξύ αυτών των δύο καθορίζονται από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται το άτομο. Σύμφωνα με τους Marsh, Hau και Kong (2002) οι πολιτιστικές διαφορές αμφισβητούν επικρατούσες θεωρητικές αντιλήψεις και μας υποχρεώνουν να επανεξετάσουμε τη γενικότητα των υπάρχοντων ψυχολογικών θεωριών. Οι Segall, Lonner και Berry (1998, σελ.1102) (όπως αναφέρεται στο Marsh, Hau και Kong, 2002) υποστηρίζουν ότι οι δια-πολιτισμικές έρευνες έχουν τρεις βασικούς σκοπούς:

- να μεταφέρουν και να εξετάσουν την ψυχολογική γνώση σε άλλες κουλτούρες
- να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν νέες πτυχές των υπό μελέτη φαινομένων
- να ενσωματώσουν τις διαπιστώσεις τους στις υπάρχουσες θεωρίες, προκειμένου να δημιουργηθεί μια σχεδόν καθολική Ψυχολογία.

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας, που αφορά στη μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, αλλά και σε άλλους τομείς της ανθρώπινης δράσης, έχει διεξαχθεί κατά βάση στην Αμερική. Παρομοίως αν και υπάρχουν έρευνες που επικεντρώθηκαν στις πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας η καθολικότητα των ευρημάτων είναι ανοικτή προς διερεύνηση. Ο Oettingen (1995) υποστηρίζει ότι το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται κανείς καθορίζει την πληροφοριακή αξία που αποδίδει το άτομο σε κάθε πηγή διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Η κουλτούρα είναι εκείνη που θα καθορίσει τους κανόνες με τους οποίους το άτομο θα επεξεργαστεί και θα σταθμίσει τη βαρύτητα των πληροφοριών στην εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Ο μηχανισμός επίδρασης της κουλτούρας στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να κατανοηθεί μέσα από τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο η κουλτούρα καθορίζει τη συμπεριφορά των ατόμων στους θεμελιώδεις θεσμούς μιας κοινωνίας, δηλαδή την οικογένεια, το σχολείο, το χώρο εργασίας και την κοινότητα.

Ένα από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, που έχει προσελκύσει ιδιαίτερα το ερευνητικό ενδιαφέρον στην κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην κουλτούρα και τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, αποτελεί το στοιχείο του ατομικισμού – κολεκτιβισμού (Oyserman, Coon & Kemmelmeier, 2002). Για τον Oettingen (1995) ο βαθμός στον οποίο μια κοινωνία μπορεί να χαρακτηριστεί ως ατομικιστική ή κολεκτιβιστική παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζοντας την αξιολόγηση των πληροφοριών που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για την εκτίμησή της. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Klassen (2004b) πηγές που είναι προσανατολισμένες στο άτομο, όπως οι προηγούμενες εμπειρίες και η συναισθηματική διέγερση, ίσως εκτιμούνται πολύ περισσότερο σε ατομιστικά περιβάλλοντα. Αντίθετα, πηγές που έχουν να κάνουν με την επιρροή που ασκούν οι «σημαντικοί άλλοι», δηλαδή οι έμμεσες εμπειρίες και η κοινωνική πειθώ, ίσως ασκούν ισχυρότερη επιρροή σε άτομα τα οποία μεγαλώνουν σε κολεκτιβιστικά περιβάλλοντα.

Η σύγχρονη αμερικανική ψυχολογική έρευνα ταιριάζει ιδιαίτερα σε μια ατομιστική θεώρηση του κόσμου που δημιουργεί συγκεκριμένους τρόπους αντίληψης του εαυτού (Oyserman, Coon & Kemmelmeier, 2002). Τα πορίσματα όμως των συγκεκριμένων ερευνών δεν εφαρμόζουν απαραίτητα ως ένα καθολικό μοντέλο της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Άλλοι άνθρωποι, σε άλλες κοινωνίες, είναι έντονα διαφορετικοί από τους Αμερικανούς. Ερευνητές έχουν ταξινομήσει χώρες και πολιτισμικές ομάδες με βάση τα ατομικιστικά και

κολεκτιβιστικά χαρακτηριστικά τους. Όπως σημειώνουν οι Gelfand και Christakopoulou (1999), ο Hofstede (1980, 1991) ιεράρχησε τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής ως την πιο ατομικιστική κοινωνία ανάμεσα σε 39 χώρες, σκοράροντας 91 στην κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Απεναντίας, η Ελλάδα με σκορ 35 αποδεικνύεται αρκετά πιο κολεκτιβιστική κοινωνία. Είκοσι ένα χρόνια αργότερα ο Triantis και οι συνεργάτες του (2001) σε σχετική έρευνα διαπίστωσαν ότι η Ελλάδα προέκυψε περισσότερο ατομικιστική από ότι περίμεναν, αλλά ακόμη πιο κολεκτιβιστική από την αμερικανική κοινωνία.

Μία υψηλή αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας είναι εξίσου σημαντική τόσο για εκείνους που ζουν σε μια ατομικιστικά προσανατολισμένη κοινωνία, όσο και για εκείνους που δραστηριοποιούνται σε περισσότερο κολεκτιβιστικά περιβάλλοντα (Bandura, 2002). Ο Bandura (2002) υποστηρίζει ότι μια διχοτομική ομαδοποίηση των κοινωνικών συστημάτων σε ατομικιστικά και κολεκτιβιστικά αποκρύπτει την ποικιλία, την ετερογένεια και την ανομοιότητα ανάμεσα σε πολιτιστικά συστήματα που υπάγονται στην ίδια κατηγορία. Ωστόσο, σημειώνει πως παρόλο που πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας έχουν μια γενικευμένη αξία στη λειτουργικότητα του ατόμου, ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσονται και δομούνται ποικίλει δια-πολιτιστικά. Είναι εν τέλει οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι ρόλοι και οι νόρμες που κυριαρχούν και καλλιεργούνται σε κάθε κοινωνία, εκείνες που φιλτράρουν τις εμπειρίες κάθε ατόμου και επενεργούν στην αντίληψη που διαμορφώνει για τον εαυτό του.

Λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα και την ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής, κοινωνικής και σχολικής κουλτούρας στην Ελλάδα αποφασίστηκε η διεξαγωγή έρευνας στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος δικαιολογείται από την ανάγκη προώθησης και επέκτασης της επιστημονικής γνώσης γύρω από θέματα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, μέσα από την επαλήθευση θεωρητικών υποθέσεων και ευρημάτων προηγούμενων ερευνών σε δείγμα Ελλήνων μαθητών. Τα συμπεράσματα, που θα προκύψουν από τη διεξαγωγή έρευνας στο πολιτισμικό περιβάλλον της χώρας μας, θα παρέχουν θεωρητικές και πρακτικές πληροφορίες για την καθολικότητα του τρόπου δόμησης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας.

II) την περιορισμένη ερευνητική προσέγγιση του θέματος σε παιδιά Γυμνασίου

Οι βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές αλλαγές που συνοδεύουν την εφηβεία ασκούν επιρροή στις πεποιθήσεις που οι μαθητές διατηρούν για τους εαυτούς τους. Όπως αναφέρουν οι Cole & Cole (2002, σελ.145), μελέτες στις Ηνωμένες Πολιτείες δείχνουν μια

έντονη μείωση της αυτοεκτίμησης στις αρχές της εφηβείας. Οι Eccles, Midgley & Adler (1984) σε μια συστηματική και εκτενή ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας εξετάζουν τις ηλικιακές αλλαγές στα κίνητρα των μαθητών και την επίδραση, που ασκεί το σχολικό περιβάλλον στις αλλαγές αυτές. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τα κίνητρα των μαθητών, καθώς και οι προσωπικές εκτιμήσεις για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, μειώνονται με την ηλικία. Σημειώνουν μάλιστα δύο αναπτυξιακές περιόδους κατά τις οποίες παρατηρείται μείωση των αυτό-αξιολογήσεων των μαθητών. Η πρώτη είναι στην ηλικία των έξι ετών (βλ. ενδεικτικά Stipek, 1984) και η δεύτερη κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο Γυμνάσιο (βλ. ενδεικτικά Blumenfeld & Pintrich, 1982. Rosenberg, 1979. Simmons, Blyth, Van Cleave & Bush, 1979. Simmons, Rosenberg & Rosenberg, 1973). Παράλληλα κατά τη δεύτερη αυτή περίοδο η στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο γίνεται περισσότερο αρνητική και αυξάνονται τα επίπεδα άγχους που αφορούν στις σχολικές επιδόσεις (Hill, 1977).

Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών υποδεικνύουν ότι η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και οι αλλαγές στις κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών, που αυτή συνεπάγεται, αποτελεί την πρωταρχική αιτία μείωσης της αυτοαντίληψης των εφήβων. Εν συντομία, το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο εισέρχονται οι μαθητές, έχει σαφώς λιγότερο προσωπικό χαρακτήρα, είναι περισσότερο τυπικό, ελεγχόμενο, ανταγωνιστικό και προσανατολισμένο στις επιδόσεις. Το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με αυξανόμενες ακαδημαϊκές απαιτήσεις, ενώ παράλληλα η εναλλαγή των καθηγητών ανά γνωστικό αντικείμενο μειώνει την ποιότητα της προσωπικής επαφής. Σε αντίθεση με το δημοτικό ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που ελέγχει απόλυτα την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάτι που στερεί από τους μαθητές την αίσθηση ελέγχου και αυτονομίας. Επιπρόσθετα, η βαθμολογία του μαθητή δε γίνεται με βάση την προσπάθεια που καταβάλλει και την προσωπική του πρόοδο, αλλά στηρίζεται κατά κύριο λόγο στις επιδόσεις που σημειώνει σε αξιολογικά τεστ. Κατά συνέπεια ενισχύεται η σύγκριση μεταξύ των μαθητών και ο ανταγωνισμός. Για τους Eccles, Midgley & Adler (1984) η αλλαγή στα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται οι μαθητές στο νέο σχολικό περιβάλλον του Γυμνασίου προκαλεί αλλαγή και στα κριτήρια με τα οποία κρίνουν τους εαυτούς τους και αξιολογούν τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες.

Αυτές οι περιβαλλοντικές αλλαγές συμπίπτουν χρονικά με μια περίοδο που οι μαθητές υφίστανται έντονες βιολογικές και ψυχολογικές αλλαγές. Όλα αυτά σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι έφηβοι συνεχίζουν να βρίσκονται χαμηλά στην κοινωνική κλίμακα (Simmons & Blyth, 1987, όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2002) επιφέρουν μια απώλεια στο

αίσθημα προσωπικού ελέγχου. Αυτή η απώλεια ελέγχου έρχεται σε αντίθεση με τις αυξανόμενες γνωστικές τους ικανότητες. Κάτι τέτοιο οδηγεί σε μείωση της αυτοπεποίθησης που απαιτείται για τη διαχείριση απαιτητικών καταστάσεων και την ανταπόκριση στις συνεχώς αυξανόμενες προκλήσεις. Βέβαια αυτό δεν ισχύει για όλους τους μαθητές και για τους περισσότερους από αυτούς μετά την ηλικία των 15 ετών παρατηρείται μία σταθερή άνοδος της εκτίμησης, που τρέφουν για τον εαυτό τους (Harter, 1993, όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2002).

Στα πλαίσια των ευρύτερων πεποιθήσεων, που διατηρούν οι μαθητές για τους εαυτούς τους, εντάσσονται και οι πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Όπως αναφέρουν οι Schunk και Pajares (2002), οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να μειώνονται καθώς οι μαθητές προχωρούν στις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η μείωση αυτή, όπως ισχύει και για τις υπόλοιπες αυτό-εκτιμήσεις, μπορεί σε ένα μεγάλο βαθμό να αποδοθεί στο χάσμα ανάμεσα στις σχολικές πρακτικές, που εφαρμόζονται στα διάφορα στάδια της εκπαίδευσης, και τις αναπτυξιακές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών. Εφόσον τα χρόνια του Γυμνασίου αποτελούν ένα σημείο καμπής στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας, η μελέτη των παραγόντων που συμβάλλουν στην ενίσχυση και τη διαμόρφωσή της κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Και αυτό γιατί οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, καθορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι έφηβοι αντεπεξέρχονται στα μεταβατικά στάδια που συνδέονται με αυτή την αναπτυξιακή περίοδο. Επί παραδείγματι, οι έφηβοι με χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα έχει διαπιστωθεί ότι επιδεικνύουν μεγαλύτερη σωματική και λεκτική βία καθώς και υψηλότερα συναισθήματα οξυθυμίας σε σύγκριση με εφήβους που έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1993, όπως αναφέρεται στο Klassen 2007). Ας μην ξεχνούμε ότι οι χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας κατά την πρώιμη εφηβεία δεν ασκούν αποκλειστικά βραχυπρόθεσμες επιδράσεις στα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών. Απεναντίας μπορούν να έχουν μια μακροπρόθεσμη επιρροή στις ζωές των μαθητών, επηρεάζοντας τους νέους σε θέματα επιλογής σπουδών και επαγγελματικού προσανατολισμού.

Λαμβάνοντας υπόψη τις τάσεις μείωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς οι μαθητές προχωρούν στις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιδράσεις που ασκεί στις ζωές των μαθητών, κρίνεται σκόπιμη η διεξαγωγή μιας έρευνας, η οποία θα εστιάσει στον τρόπο δόμησης των προσδοκιών

αυτοαποτελεσματικότητας στην ευαίσθητη ηλικιακή περίοδο της πρώιμης εφηβείας, κατά την οποία οι μαθητές μεταβαίνουν από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

III) την περιορισμένη ερευνητική προσέγγιση του θέματος σε παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης

Για τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης η εφηβεία φέρνει ακριβώς τις ίδιες βιολογικές, ψυχολογικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές που βιώνουν και οι συνομήλικοί τους. Όπως για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές έτσι και για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, οι πεποιθήσεις που διατηρούν για τους εαυτούς τους και κατ' επέκταση οι εκτιμήσεις για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες μειώνονται με την ηλικία. Σε μία ανασκόπηση του θέματος ο Chapman (1988, σελ.363) αναφέρει ότι η έρευνα των τελευταίων δεκαετιών έχει δείξει ξεκάθαρα ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με δυσκολίες μάθησης διαφέρουν από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τα οποία θεωρούνται σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία (Bryan, 1986). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης επιδεικνύουν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, έλλειψη μεταγνωστικών και αυτορρυθμιστικών ικανοτήτων, προσδοκίες χαμηλής επίδοσης, αρνητικά συναισθήματα και επιπλέον παρουσιάζουν ένα αναποτελεσματικό προφίλ «μαθημένης αβοηθησίας», αποδίδοντας την επιτυχία τους στην τύχη και στην ευκολία του εκάστοτε ακαδημαϊκού έργου, ενώ την αποτυχία τους αποκλειστικά και μόνο στη χαμηλή τους ικανότητα (Ayres, Cooley & Dunn, 1990. Borkowski, 1992. Chapman, 1988. Grolnick & Ryan, 1990. Elbaum, 2002. Gans, Kenny & Ghany, 2003. Klassen, 2007. Tabassam & Grainger, 2002).

Σταδιακά όλο και περισσότεροι ερευνητές θεωρούν πως η σχολική επίδοση δεν μπορεί να προσεγγίζεται ως ένα αποκλειστικά γνωστικό εγχείρημα, αλλά ως ένα αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ γνωστικών, μεταγνωστικών παραγόντων και πεποιθήσεων κινήτρων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Η σημασία πολλαπλών παραγόντων, που αφορούν στη διαδικασία της μάθησης, μπορούν να συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση των δυσκολιών που εμφανίζονται σε αυτή. Η αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου που παίζουν οι πεποιθήσεις κινήτρων στον τρόπο που οι μαθητές προσεγγίζουν την μάθηση ανέδειξε τη σημασία των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών για τη σχολική τους επίδοση. Αν και πλήθος ερευνητών έχει μελετήσει συστηματικά την αυτοαντίληψη των

μαθητών με δυσκολίες μάθησης, πολύ λιγότερη προσοχή έχει αποδοθεί στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας (Klassen & Lynch, 2007). Όπως σημειώνει ο Zimmerman (2000, σελ.82), η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί «πρωταρχικό κίνητρο για μάθηση» και έχει αποδειχτεί ένας από τους πιο ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες της επίδοσης στα ακαδημαϊκά πλαίσια. Η βιβλιογραφική-ερευνητική ανασκόπηση, που προηγήθηκε, ανέδειξε ένα μικρό αριθμό ερευνών που έχουν μελετήσει τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας σε εφήβους με δυσκολίες μάθησης. Η πλειοψηφία των ερευνητών υποστηρίζει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες ακαδημαϊκές και κοινωνικές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (βλ ενδεικτικά Hampton & Mason, 2003. Klassen, 2002. Pintrich, Anderman, & Klobucar, 1994. Tabassam & Grainger, 2002).

Οι διαφορές αυτές ίσως έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης λόγω των ελλειμμάτων ή των περιορισμών σε βασικές δεξιότητες, όπως αυτές της μνήμης, της προσοχής και της αποκωδικοποίησης, βιώνουν έντονες ακαδημαϊκές δυσκολίες (Kloomok & Cosden, 1994. Kifer, 1975). Οι δυσκολίες αυτές φέρνουν τους μαθητές αντιμέτωπους με μαθησιακά εμπόδια και εν τέλει διαφοροποιούν τον τύπο των πληροφοριών, που δέχεται το άτομο από το εκπαιδευτικό και ευρύτερο περιβάλλον, και οι οποίες πληροφορίες διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις που διατηρεί για τις ικανότητές του. Με άλλα λόγια οι έμφυτες ανεπάρκειες των μαθητών με δυσκολίες μάθησης συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των πληροφοριών που προέρχονται από τους τέσσερις παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Εξετάζοντας κάθε έναν από τους τέσσερις παράγοντες, μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης και οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Συγκεκριμένα, οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες, που βιώνουν τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης στον γνωστικό τομέα, ενδέχεται να οδηγούν στην αποδυνάμωση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητάς τους, αφού ενδέχεται να εκληφθούν ως ένδειξη της ανεπάρκειας των ικανοτήτων τους. Ως αποτέλεσμα των αποτυχιών αυτών, η επιβράβευση που δέχονται από τους δασκάλους, τους γονείς και τους φίλους τους είναι περιορισμένη. Επιπρόσθετα, η επίγνωση των ιδιομορφιών τους τους καθιστά λιγότερο ευαίσθητους σε πληροφορίες που προέρχονται από τις επιδόσεις των συμμαθητών τους. Αυτό συμβαίνει γιατί η επίδραση των πληροφοριών κοινωνικής σύγκρισης στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας εξαρτάται

σε μεγάλο βαθμό από τα κοινά χαρακτηριστικά προτύπου και παρατηρητή, όπως γίνονται αντιληπτά από την πλευρά του παρατηρητή (Bandura, 1997). Τέλος, τα υψηλά επίπεδα άγχους και αρνητικών συναισθημάτων, που βιώνουν οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης (Cohen, 1986. Huntington & Bender, 1993), ενδέχεται να ερμηνεύονται ως ενδείξεις ευπάθειας στην αποτυχία και να οδηγούν στην περαιτέρω μείωση της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Bandura, 1997).

Παράλληλα με τη μείωση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας αυξάνεται ο φόβος της αποτυχίας, ο οποίος παράγει ακόμη περισσότερο άγχος. Αντιμέτωποι με τέτοιες καταστάσεις οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης προσπαθούν να υπερασπιστούν και να υποστηρίξουν όσο περισσότερο νομίζουν τους εαυτούς τους, επιλέγοντας να μην εμπλακούν σε ακαδημαϊκά έργα, προκειμένου να μην αντιμετωπίσουν μία νέα αποτυχία. Έτσι, αποσύρονται ή παραιτούνται γεγονός που τους στερεί πολύτιμες ευκαιρίες μάθησης και περιορίζει τις δυνατότητες ανάπτυξης γνώσεων και ικανοτήτων. Αυτό συντελεί, εν τέλει, σε ανεπαρκείς επιδόσεις οι οποίες επιβεβαιώνουν τις αρχικές ανησυχίες του ατόμου και ισχυροποιούν τις πεποιθήσεις χαμηλών κινήτρων και αρνητικών συναισθημάτων. Για τους Light και Kistner (1986) οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εισέρχονται σε ένα φαύλο κύκλο στον οποίο οι αυξανόμενες αποτυχίες συμβάλλουν, διατηρούν και αυξάνουν τις αρνητικές πεποιθήσεις και την αρνητική στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο, η οποία με τη σειρά της συντηρεί και αυξάνει την αποτυχία στο σχολείο (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Έως σήμερα δεν έχει διεξαχθεί καμία έρευνα, που να αφορά στους παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας σε αυτή την πληθυσμιακή ομάδα. Για την ακρίβεια μόνο η Hampton & Mason (2003) μελέτησε τις πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης, αλλά το δείγμα της αποτελούνταν από παιδιά Λυκείου. Το περιορισμένο σώμα των ερευνών κάνουν μεγαλύτερη την ανάγκη περαιτέρω μελέτης και διερεύνησης του προφίλ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο πεδίο της διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτόν τον βασικό ερευνητικό σκοπό εξυπηρετεί η παρούσα μελέτη.

3.6. Η συμβολή της έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, ανάμεσα στους παράγοντες, που επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιλογές και τις επιδόσεις των μαθητών, η αυτοαποτελεσματικότητα κατέχει εξέχουσα θέση. Σε γενικές γραμμές οι μαθητές με υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας επιλέγουν δύσκολα και απαιτητικά ακαδημαϊκά έργα, εργάζονται σκληρά για να τα φέρουν σε πέρας επιτυχώς και επιμένουν στις δυσκολίες. Αντιθέτως, οι μαθητές με χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αποφεύγουν δραστηριότητες που δεν πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν, σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και όταν έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες έχουν την τάση να καταβάλλουν τη μικρότερη δυνατή προσπάθεια. Όλα αυτά καθιστούν την αυτοαποτελεσματικότητα επίκεντρο του ενδιαφέροντος επιστημόνων και εκπαιδευτικών που επιθυμούν να διευκολύνουν την πρόοδο των μαθητών και να ενισχύσουν τις επιτυχίες τους.

Ακριβώς επειδή οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, που οι μαθητές διατηρούν για τους εαυτούς τους, λειτουργούν ως «φίλτρα» που επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιλογές και καθορίζουν τη συμπεριφορά τους, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν όσο το δυνατόν περισσότερα για τους μηχανισμούς μέσω των οποίων αυτές οι προσδοκίες διαμορφώνονται και διατηρούνται. Η έρευνα στις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας θα παρέχει στους ενήλικες, οι οποίοι ασκούν επιρροή στα νεαρά άτομα, τις απαραίτητες πληροφορίες για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι τέσσερις πηγές βρίσκουν εφαρμογή στη μάθηση. Κατά συνέπεια κατά την ενσωμάτωση παρεμβατικών στρατηγικών στο σχολικό πρόγραμμα θα δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στις αντίστοιχες πηγές διαμόρφωσης. Με αυτόν τον τρόπο θα υποστηρίξουν την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν παρά να λάβουν υπόψη τους ότι ένας από τους παράγοντες που ρυθμίζει το επίπεδο της ενεργοποίησής των μαθητών, είναι η πίστη τους στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, την αντίληψη δηλαδή που έχουν για την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες καταστάσεις και να επιτυγχάνουν στόχους.

Ιδιαίτερα όσον αφορά τους μαθητές με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παράλληλα με το διδακτικό πρόγραμμα που αποτελεί το βασικό εργαλείο των εκπαιδευτικών που στοχεύουν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών αυτών (Δροσινού, 2001, σελ.46), η επέκταση της γνώσης στο συγκεκριμένο τομέα θα συμβάλλει στην πολυδιάστατη προσέγγιση του προβλήματος και τη σφαιρική αντιμετώπισή του. Εξάλλου η

ανάγκη πολύπλευρης υποστήριξης της ανάπτυξης των «υστερούντων» παιδιών έχει ήδη στρέψει το ενδιαφέρον των επιστημόνων σε διδακτικά προγράμματα που δεν στοχεύουν αποκλειστικά στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού μέσω της κατάκτησης γνωστικών στόχων, αλλά παράλληλα επικεντρώνονται στην ψυχοκινητική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (Δράκος & Μπίνιας, 2005), καθώς και στην αξιοποίηση της θεραπευτικής λειτουργίας της μουσικής στο χώρο της ειδικής παιδαγωγικής (Καρτασίδου, 2004). Κατ' αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε στην πολύπλευρη κάλυψη των αναγκών των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Εν ολίγοις, η σπουδαιότητα για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος δικαιολογείται:

- από την πρακτική σημασία των αποτελεσμάτων, η κατάλληλη αξιοποίηση των οποίων μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά στη σφαιρική αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης,
- από την έλλειψη ερευνών, σε διεθνές επίπεδο και κατά συνέπεια και στον ελλαδικό χώρο, που να αφορούν στην αυτοαποτελεσματικότητα και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν σε μαθητές Γυμνασίου με δυσκολίες μάθησης, και τέλος
- από την ανάγκη προώθησης και επέκτασης της επιστημονικής γνώσης γύρω από θέματα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, μέσα από την επαλήθευση θεωρητικών υποθέσεων και ευρημάτων προηγούμενων ερευνών σε δείγμα Ελλήνων μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μεταφορά και η εξέταση της θεωρίας περί αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Κεντρικό σημείο της έρευνάς μας αποτέλεσε ο τρόπος δόμησης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Η μελέτη του φαινομένου πραγματοποιήθηκε σε δύο αυτοτελείς ομάδες υποκειμένων-μαθητών με στόχο την ανάλυση των διαφορών μεταξύ τους. Συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Η συλλογή και ανάλυση δεδομένων από την ελληνική σχολική πραγματικότητα μας επέτρεψε τη διερεύνηση του πλέγματος των σχέσεων ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, τους παράγοντες διαμόρφωσής της και τις επιδόσεις των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Τα δεδομένα, που αντιπροσωπεύουν την ελληνική σχολική πραγματικότητα, θα αντιπαρατεθούν με τη θεωρία για την επιβεβαίωση, την απόρριψη ή την τροποποίησή της.

Οι επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις, που συγκροτούν το ερευνητικό πρόβλημα, μπορούν να συνοψισθούν στις εξής:

Υπόθεση 1

Η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης σχετίζεται με τους τέσσερις παράγοντες διαμόρφωσής της. Συγκεκριμένα:

- Οι *Προσωπικές Εμπειρίες* των μαθητών στο παρελθόν σχετίζονται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.
- Οι *Εμπειρίες μέσω Προτύπου*, που βιώνουν οι μαθητές, σχετίζονται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.
- Η *Κοινωνική Πειθώ* (λεκτική υποστήριξη), που παρέχουν τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται κανείς, σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.
- Η *Συναισθηματική και Σωματική διέγερση*, που βιώνουν οι μαθητές, σχετίζεται αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Υπόθεση 2

Η επίδοση των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Υπόθεση 3

Οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές έχουν υψηλότερο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Υπόθεση 4

Ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδραση των παραγόντων διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Με άλλα λόγια, οι δύο πληθυσμιακές ομάδες έχουν διαφορετική «πρόσβαση» στις πηγές, που παρέχουν τις πληροφορίες, για τη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Συγκεκριμένα:

- Οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα που αφορά τις *Προσωπικές Εμπειρίες* σε σχέση με τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης.
- Οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα που αφορά τις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* σε σχέση με τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης.
- Οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα που αφορά την *Κοινωνική Πειθώ* σε σχέση με τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης.
- Οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές έχουν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα που αφορά τη *Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση* σε σχέση με τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης.

Υπόθεση 5

Οι *Προσωπικές Εμπειρίες* των μαθητών, οι *Εμπειρίες μέσω Προτύπου*, η *Κοινωνική Πειθώ* και η *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης της αυτοαποτελεσματικότητας και για τις δύο πληθυσμιακές ομάδες.

Υπόθεση 6

Οι *Προσωπικές Εμπειρίες* των μαθητών αποτελούν τον ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης της αυτοαποτελεσματικότητας και για τις δύο πληθυσμιακές ομάδες.

Υπόθεση 7

Η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην ερμηνεία της επίδοσής τους.

Βάσει αυτών των κατευθύνσεων διαμορφώνεται και η μεθοδολογία επάνω στην οποία δομείται και στηρίζεται η παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Στη συνέχεια παρατίθενται τα σημαντικότερα στοιχεία της μεθοδολογίας αυτής.

4.2. Το ερευνητικό δείγμα

Το ερευνητικό δείγμα, που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, αποσπάστηκε από τους πληθυσμούς των μαθητών που φοιτούν στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου της περιοχής της Ηπείρου. Με αφετηρία το αντικείμενο της έρευνας και τους στόχους που τέθηκαν προσδιορίστηκαν δύο ομάδες μαθητών, μία με μαθησιακές δυσκολίες και μία χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Όλοι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, έχουν επίσημη διάγνωση «Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών» από Κ.Δ.Α.Υ (σημερινό Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) ή άλλο εξουσιοδοτημένο φορέα.

Η επιλογή του δείγματος από τη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα έγινε για τρεις λόγους. Πρώτον, η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αποκάλυψε την έλλειψη αντίστοιχων ερευνών σε διεθνές επίπεδο και κατά συνέπεια και στον ελληνικό χώρο. Δεύτερον, στην ηλικία των δώδεκα με δεκατεσσάρων ετών οι βιολογικές και ψυχολογικές αλλαγές, που συνοδεύουν την εφηβεία, και οι συστηματικές αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον, με την είσοδο του παιδιού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο το παιδί κρίνει τον εαυτό του και αξιολογεί τις ακαδημαϊκές του ικανότητες (Blumenfeld & Pintrich, 1982. Cole & Cole, 2002. Eccles, Midgley & Adler, 1984. Harter, 1980. Hill, 1977. Rosenberg, 1979. Simmons, Blyth, Van Cleave & Bush, 1979. Simmons, Rosenberg & Rosenberg, 1973.). Τρίτον, η πλειοψηφία των γονέων με παιδιά, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, επιδιώκουν μία επίσημη διάγνωση των δυσκολιών αυτών μετά την είσοδο του παιδιού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Και αυτό γιατί με αυτόν τον τρόπο επιδιώκουν και επιτυγχάνουν την εξαίρεση του παιδιού από τη διαδικασία των γραπτών εξετάσεων. Κατά συνέπεια και για πρακτικούς λόγους η επιλογή της συγκεκριμένης βαθμίδας επέτρεψε τον εντοπισμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν διαγνωσθεί επίσημα.

Το δείγμα της έρευνάς μας επιλέχθηκε από σχολεία των νομών Ιωαννίνων, Άρτας, Πρέβεζας και Θεσπρωτίας. Συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβαν μέρος 1121 μαθητές της Α' (N=255), της Β' (N=473) και της Γ' (N=393) Γυμνασίου και των δύο φύλων (κορίτσια = 535, αγόρια = 579). Οι μαθητές προέρχονταν από 26 Γυμνάσια της περιοχής της Ηπείρου. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια επισκέφτηκε 13 Γυμνάσια του νομού Ιωαννίνων, 5 Γυμνάσια του νομού Άρτας, 5 Γυμνάσια του νομού Πρεβέζης και 3 Γυμνάσια του νομού

Ηγουμενίτσας. Η κατανομή των συμμετεχόντων κατά πληθυσμιακή ομάδα με βάση το φύλο, την τάξη φοίτησης και το νομό κατοικίας φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Κατανομή συμμετεχόντων κατά πληθυσμιακή ομάδα με βάση το φύλο, την τάξη φοίτησης και το νομό κατοικίας

		Φύλο		Τάξη Γυμνασίου			Νομός Κατοικίας			
Πληθυσμιακή ομάδα	N	Αγόρια	Κορίτσια	A	B	Γ	Ιωάννινα	Πρέβεζα	Άρτα	Θεσπρωτία
Τυπικώς Αναπτυσσόμενοι	1032	516	513	230	441	361	575	132	229	95
Μαθητές με Δυσκολίες Μάθησης	89	63	22	25	32	32	42	10	31	6
Σύνολο	1121	579	535	255	473	393	617	142	260	101

Για την επιλογή του δείγματος, καταρχήν εντοπίσαμε τους μαθητές με διαγνωσμένες δυσκολίες μάθησης, που φοιτούν στα σχολεία των παραπάνω νομών. Η επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων αποκάλυψε ότι για την περίοδο της συλλογής των δεδομένων ο αριθμός των εν λόγω μαθητών ήταν περίπου εκατό. Στόχος μας ήταν η συμμετοχή και των εκατό μαθητών στην έρευνα. Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο διανεμήθη σε όλους τους μαθητές των τμημάτων στα οποία φοιτούν οι συγκεκριμένοι μαθητές. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορέσαμε να προσεγγίσουμε όσο το δυνατόν πιο διακριτικά τους περισσότερους από τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Παράλληλα, μέσω της διανομής του ερωτηματολογίου στα τμήματα που αυτοί φοιτούν, εξασφαλίσουμε το δείγμα των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.

4.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών στοιχείων επιλέξαμε την τεχνική του ερωτηματολογίου. Πιστεύουμε, ότι το συγκεκριμένο εργαλείο μας καλύπτει επαρκώς για την ερευνητική αντιμετώπιση του φαινομένου και των ερωτημάτων, στα οποία επιδιώκουμε να δώσουμε απαντήσεις. Εξάλλου, στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας και ειδικότερα στο

πεδίο που αφορά στη μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας, η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη και ενδεδειγμένη τεχνική είναι αυτή του ερωτηματολογίου. Ο Bandura (1997, 2006) παρέχει οδηγίες απαραίτητες κατά τη διαδικασία σύνταξης δοκιμασιών μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας και πληροφορίες, που συμβάλλουν στην αξιολόγηση της καταλληλότητας διαθέσιμων δοκιμασιών. Για την πλήρη και εξαντλητική κάλυψη του θέματος, που συνθέτει τον κεντρικό στόχο του ερευνητικού μας προβλήματος, συνυπολογίστηκαν οι κατευθύνσεις, που παρέχει ο ίδιος ο Bandura στα δύο παραπάνω έργα, και βασιστήκαμε σε αντίστοιχα ερωτηματολόγια, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν σε έρευνες του εξωτερικού (Bandura, 2006. Lent et al, 1991. Matsui, Matsui & Ohnishi, 1990. Usher & Pajares, 2006. Pintrich et al, 1991).

Η προετοιμασία και η σύνταξη τόσο των ερωτήσεων, που περιλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο, όσο και των οδηγιών για τη συμπλήρωσή του έγιναν λαμβάνοντας υπόψη τις γενικές αρχές, που διέπουν τη σύνταξη και τη χρήση του ερωτηματολογίου στην επιστημονική έρευνα. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στον τύπο και τον αριθμό των ερωτήσεων, στη μορφή και τη γλώσσα του ερωτηματολογίου, καθώς και σε όλες τις υπόλοιπες σχετικές παραμέτρους, ώστε να αποφευχθούν ή να ελαχιστοποιηθούν τα προβλήματα, τα οποία σχετίζονται με τις απαντήσεις των ερωτώμενων (Παρασκευόπουλος, 1993. Φίλιας, 1996).

Το αρχικό προ-σχέδιο του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε σε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 110 μαθητές από δύο δημόσια Γυμνάσια της πόλης των Ιωαννίνων. Επτά από τους μαθητές αυτούς είχαν επίσημη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο σημειώνοντας παράλληλα λέξεις και εκφράσεις που δεν ήταν πλήρως κατανοητές. Ακολούθησε συζήτηση με τους συμμετέχοντες σε ατομική βάση. Αυτό έγινε προκειμένου να καταλάβουμε εάν οι αποκρινόμενοι είναι σε θέση να κατανοήσουν τις ερωτήσεις κατά τον επιθυμητό τρόπο και μπορούν να τις απαντήσουν στη μορφή που απαιτείται από το ερωτηματολόγιο. Οι επισημάνσεις των μαθητών λήφθηκαν υπόψη και οδήγησαν στην αναθεώρηση του προσχεδίου και τη σύνταξη του τελικού ερωτηματολογίου.

Με βάση τα παραπάνω και τους συγκεκριμένους σκοπούς της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο απαρτίζεται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που στοχεύουν στη συλλογή δημογραφικών στοιχείων των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, τάξη, βαθμολογικές επιδόσεις). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου απαρτίζεται από δύο ενότητες, που μπορούν να αποτελέσουν δύο αυτόνομα

ερωτηματολόγια, και αφορούν α) στην εκτίμηση της Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας και β) στους παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στη Διαμόρφωση της Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας.

Αναλυτικότερα:

α) Ακαδημαϊκή Αυτοαποτελεσματικότητα

Για την εκτίμησης της Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας διατυπώθηκαν 18 προτάσεις-ερωτήσεις, μέσω των οποίων επιχειρείται η διερεύνηση των προσωπικών αντιλήψεων των μαθητών για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τάξης στην οποία φοιτούν καθώς και για την ικανότητά τους να χρησιμοποιήσουν ποικίλες στρατηγικές μάθησης. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν τη βεβαιότητά τους να ανταποκριθούν επιτυχώς στις συγκεκριμένες προτάσεις. Οι απαντήσεις δίνονται τοποθετώντας τον εαυτό τους σε μια 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert με την υψηλότερη τιμή να δηλώνει μεγαλύτερες προσδοκίες ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και το αντίστροφο. Η κλίμακα είχε ως εξής: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ. Οι ερωτήσεις είναι της μορφής «Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς...;»

Παράδειγμα: Πόσο σίγουρος είσαι ότι οι βαθμοί σου στα διαγωνίσματα, που θα γράψετε, θα είναι πάρα πολύ καλοί;

β) Παράγοντες Διαμόρφωσης της Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας

Το ερωτηματολόγιο αυτό διερευνά τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας και οι οποίοι αντιστοιχούν στις 4 πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, όπως ορίζονται από τον Bandura. Από τις 30 προτάσεις του ερωτηματολογίου οι 7 αντιστοιχούν στον παράγοντα *Προσωπικές Εμπειρίες* (Ερωτήσεις: 1, 3, 10, 11, 22, 26, 27), οι 9 στον παράγοντα *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* (Ερωτήσεις: 5, 7, 8, 12, 15, 18, 20, 24, 30), οι 7 στον παράγοντα *Κοινωνική Πειθώ* (Ερωτήσεις: 4, 9, 13, 17, 19, 23, 29) και 7 στον παράγοντα της *Σωματικής και Συναισθηματικής Διέγερσης* (Ερωτήσεις: 2, 6, 14, 16, 21, 25, 28). Το ερωτηματολόγιο έχει τη μορφή αυτό-αναφορών, στις οποίες οι συμμετέχοντες απαντούν τοποθετώντας τον εαυτό τους σε μια 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert. Η κλίμακα είχε ως εξής: 1 = δεν ισχύει καθόλου, 2 = ισχύει λίγο, 3 = ισχύει αρκετά, 4 = ισχύει πολύ, 5 = ισχύει απόλυτα.

Παραδείγματα:

Προσωπικές Εμπειρίες: Τα μαθήματα του σχολείου ήταν πάντα δύσκολα για μένα.

Εμπειρίες μέσω Προτύπου: Τα μέλη της οικογένειάς μου (γονείς, μεγαλύτερα αδέρφια, συγγενείς) έχουν σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο.

Κοινωνική Πειθώ: Οι καθηγητές μου συχνά με επιβραβεύουν για τις επιδόσεις μου.

Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση: Όταν ο καθηγητής με σηκώνει στον πίνακα αγχώνομαι ιδιαίτερα (π.χ. η καρδιά μου χτυπά δυνατά ή ιδρώνω εύκολα ή κοκκινίζω ή χάνω τα λόγια μου).

4.4. Διαδικασία έγκρισης της έρευνας

Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων υποβλήθηκε στο ΥΠΕΠΘ αίτηση, με όλο το συνοδευτικό φάκελο της έρευνας, προκειμένου να χορηγηθεί άδεια διεξαγωγής έρευνας στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Το Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με την υπ. αριθμ. Πράξη 27881/Γ2/3-3-2008 γνωμοδότησε θετικά για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στις 28-5-08 (Αριθμ. Πρωτ. 70036/Γ2) το ΥΠΕΠΘ χορήγησε την επίσημη άδεια διεξαγωγής (Παράρτημα). Η χορήγηση της άδειας έδωσε τη δυνατότητα πρόσβασης σε όλα τα Γυμνάσια της περιοχής της Ηπείρου.

4.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Από το Σεπτέμβριο του 2008 ξεκίνησε η συστηματική συλλογή των εμπειρικών δεδομένων, η οποία και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2009. Η διαδικασία, η οποία ακολουθήθηκε για τη συλλογή του υλικού, χωρίζεται σε δύο φάσεις.

Στην πρώτη φάση εντάσσεται η επικοινωνία με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, που συμμετείχαν στην έρευνα, και η ενημέρωση του συλλόγου Διδασκόντων σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Η ενημέρωση έγινε μέσω επιστολής. Στο κείμενο της επιστολής γίνεται σύντομη αναφορά στο σκοπό και τη σπουδαιότητα της έρευνας και αναγράφονται τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας σε περίπτωση που κάποιο από τα

υποκείμενα έκρινε αναγκαία την επικοινωνία. Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο απόρρητο των απαντήσεων και στη σπουδαιότητα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή και του συλλόγου των καθηγητών και με την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων-κηδεμόνων των μαθητών. Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής απέστειλε στους γονείς έντυπο συναίνεσης προς συμπλήρωση, το οποίο αφορούσε στη μεθοδολογία και το σκοπό της έρευνας. Αναλυτικά, οι επιστολές που εστάλησαν προς τους Διευθυντές, τους καθηγητές και τους γονείς φαίνονται στο Παράρτημα. Η συγκέντρωση των ενυπόγραφων σημειωμάτων με τη συγκατάθεση των γονέων οδήγησε στη δεύτερη φάση διεξαγωγής της έρευνας.

Η δεύτερη φάση διεξαγωγής της έρευνας αφορούσε στις επισκέψεις στα σχολεία και στη χορήγηση του ερωτηματολογίου στους μαθητές. Οι επισκέψεις πραγματοποιήθηκαν συγκεκριμένη μέρα και ώρα μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να μη συμμετέχουν στην έρευνα, εφόσον δεν το επιθυμούσαν. Ωστόσο όλοι οι μαθητές έδειξαν προθυμία συμμετοχής.

Η εξέταση των συμμετεχόντων έγινε ομαδικά στην κάθε τάξη εντός του ωρολογίου προγράμματος. Η συνολική διάρκεια εξέτασης δεν ξεπερνούσε τη μία διδακτική ώρα. Σε όλους τους συμμετέχοντες δόθηκαν οι ίδιες οδηγίες ως προς τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Προκειμένου οι μαθητές να εισαχθούν στη λογική και το σκοπό της έρευνας, κάθε εξέταση ξεκινούσε με την ανάγνωση του εισαγωγικού σημειώματος κάθε ερωτηματολογίου.

Σε κάθε ερωτηματολόγιο που χορηγούνταν στους μαθητές υπήρχαν γραπτώς σαφείς οδηγίες και παραδείγματα με υποθετικές απαντήσεις. Προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο δίνονται οι απαντήσεις και να εξοικειωθούν οι μαθητές με την κλίμακα διαβαθμισμένων απαντήσεων, δόθηκε στον πίνακα της τάξης ένα παράδειγμα και συμπληρωματικές προφορικές οδηγίες.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ότι ζητούμενο ήταν η υποκειμενική εκτίμηση του κάθε μαθητή και ότι δεν υπήρχαν ορθές ή λανθασμένες απαντήσεις. Αυτό που τονίστηκε, σε κάθε περίπτωση, ήταν να δίνουν ειλικρινείς απαντήσεις και να μη συνεργάζονται μεταξύ τους. Για να διασφαλίσουμε την ανωνυμία και να εδραιώσουμε κλίμα ασφάλειας, ζητήθηκε από τους μαθητές να μη σημειώσουν πουθενά το όνομά τους και διαβεβαιώθηκαν ότι οι απαντήσεις ήταν εμπιστευτικές και απόρρητες και δε θα είχαν πρόσβαση σε αυτές οι καθηγητές ή οι γονείς τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Εισαγωγή

Στην ενότητα που ακολουθεί θα παρουσιαστούν τα ευρήματα της έρευνάς μας, όπως προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν. Με αφετηρία τις ερευνητικές υποθέσεις της συγκεκριμένης εργασίας και αξιοποιώντας μεθόδους της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, επιχειρήσαμε να αναλύσουμε τα χαρακτηριστικά του δείγματος, προκειμένου να εξάγουμε συμπεράσματα για τον πληθυσμό της έρευνας.

Η παρουσίαση ξεκινά με τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μέσω του ελέγχου της παραγοντικής δομής της συστοιχίας αξιολόγησης της Αυτοαποτελεσματικότητας και των Πηγών Διαμόρφωσής της. Παράλληλα εξετάζεται ο έλεγχος της αξιοπιστίας των μετρήσεων.

Ακολουθούν διμεταβλητές αναλύσεις που αφορούν:

- (α) στις συσχετίσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μεταβλητών και
- (β) στην εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφορών στις πληθυσμιακές μέσες τιμές.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν πολυμεταβλητές αναλύσεις, που ελέγχουν το πλέγμα των σχέσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές. Ειδικότερα, θα παρουσιαστούν αναλύσεις δεδομένων που αφορούν:

- (α) τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των παραγόντων διαμόρφωσής της
- (β) την επίδραση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας και
- (γ) τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ επίδοσης, αυτοαποτελεσματικότητας, παραγόντων διαμόρφωσης και μαθησιακών δυσκολιών.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας έγινε με τη χρήση παραμετρικών στατιστικών τεστ. Παρόλο που η μορφή της κατανομής των ερευνητικών μας δεδομένων δεν παραπέμπει σε κανονική κατανομή, συνεκτιμώντας το μέγεθος του δείγματος, αλλά και το γεγονός ότι δεν προκύπτει καμία δικόρυφη ή ανεστραμμένη κατανομή, γίνεται αποδεκτή η χρήση παραμετρικών στατιστικών κριτηρίων. Η επιλογή αυτή υποστηρίζεται από το κεντρικό οριακό θεώρημα, σύμφωνα με το οποίο η παραβίαση της κανονικής κατανομής για μεγάλα δείγματα δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα των παραμετρικών ελέγχων (Carver & Nash, 2006, σελ.104-105, 116, 124). Εξάλλου, όπως σημειώνουν οι Ρούσος και Τσαούσης (2002,

σελ.358) «κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αρκετές αντιρρήσεις για την αξία των αποτελεσμάτων, τα οποία παίρνουμε από τη χρήση μη παραμετρικών κριτηρίων, σε σύγκριση με τα αποτελέσματα, που παίρνουμε από την αντίστοιχη χρήση των παραμετρικών».

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - έκδοση 16). Το συγκεκριμένο αυτό λογισμικό αποτελεί ένα από τα κορυφαία πακέτα ανάλυσης δεδομένων στον τομέα του και ανταποκρίνεται στις ανάγκες της στατιστικής ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων προερχόμενων από τις κοινωνικές επιστήμες.

5.2. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Αφετηριακή ενέργεια αποτελεί η ανάλυση παραγόντων (Factor Analysis) (βλ. Coakes, 2005, σελ.154-167. Howitt & Cramer, 2003, σελ.227-237). Ανάλυση παραγόντων πραγματοποιήθηκε καταρχήν για τις προτάσεις οι οποίες συντάχθηκαν για τη μέτρηση των προσδοκιών ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών και στη συνέχεια για εκείνες που συντάχθηκαν για τη μέτρηση των πηγών διαμόρφωσης των εν λόγω προσδοκιών. Η ανάλυση παραγόντων σε μία ομάδα ερωτήσεων δίνει τη δυνατότητα να διαπιστωθούν τα στοιχεία που μετρούν παρόμοια πράγματα και κατ' επέκταση να κατανοηθεί η δομή των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο. Με την ανάλυση παραγόντων ένα σύνθετο σύνολο μεταβλητών μειώνεται σε ένα μικρότερο αριθμό παραγόντων (υπερμεταβλητών), από τις οποίες κάθε μια αντιστοιχεί σε περισσότερες από τις αρχικές. Οι παράγοντες, που προέκυψαν, αποτελούν και το επίκεντρο της συγκριτικής ανάλυσης ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Καταρχήν θα εστιάσουμε στην εκτενή παράθεση των ευρημάτων της παραγοντικής ανάλυσης και στη συνέχεια στον απαραίτητο έλεγχο αξιοπιστίας των παραγόντων που προέκυψαν.

5.2.1. Αυτοαποτελεσματικότητα

Παραγοντική Ανάλυση

Η ανάλυση παραγόντων έγινε με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών (Principal Component Analysis) και με περιστροφή τύπου Varimax. Κατώτατο επιτρεπόμενο όριο φόρτισης (γεμίσματος) των μεταβλητών ορίστηκε το σύνθετο $\pm 0,3$ (Field, 2005).

Αφετηρία στην ανάλυση παραγόντων του συγκεκριμένου άξονα, όπως και κάθε άξονα εξάλλου, αποτελεί ο έλεγχος σχετικά με το αν υπάρχει η δυνατότητα παραγοντικής ανάλυσης. Για το σκοπό αυτό ελέγχθηκε η «Επάρκεια Δειγματοληψίας» (MSA) για τις μεταβλητές του άξονα και οι τιμές των τεστ KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) και Barlett (Barlett's test of sphericity). Από τους ελέγχους διαπιστώσαμε ότι μπορούμε να συνεχίσουμε στην ανάλυση παραγόντων, καθώς οι τιμές επάρκειας (MSA) των μεταβλητών είναι πολύ μεγαλύτερες του κατώτατου ορίου (0,5). Επιπλέον η τιμή του τεστ KMO χαρακτηρίζεται πάρα πολύ υψηλή (0,960>0,6) και η αντίστοιχη του τεστ του Barlett (8478,104) προκύπτει στατιστικώς σημαντική ($p<0,001$).

Σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν, οι 18 προτάσεις, οι οποίες συντάχθηκαν για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση, προκειμένου να ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες (παράγοντες). Από την παραγοντική ανάλυση εξήχθη ένας μοναδικός παράγοντας που εξηγεί αθροιστικά το 45,441% της συνολικής διακύμανσης. Τα ευρήματα της ανάλυσης έδωσαν υψηλές φορτίσεις των ερωτήσεων (από 0,458 έως 0,777).

Ο παράγοντας που προέκυψε προσδιορίζει το επίπεδο της Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Χρησιμοποιώντας την εντολή «Υπολογισμός Μεταβλητής» (Compute Variable) του SPSS δημιουργήθηκε μία νέα στήλη στην οποία καταγράφεται το αποτέλεσμα των απαντήσεων του ερωτώμενου στις 18 ερωτήσεις, που συνθέτουν τον παράγοντα, διαιρεμένο με το πλήθος τους. Η νέα μεταβλητή είναι ο παράγοντας που θα ονομασθεί **Αυτοαποτελεσματικότητα** και θα χρησιμοποιείται με την συγκεκριμένη ονομασία στις υπόλοιπες στατιστικές αναλύσεις.

Στον πίνακα, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση παραγόντων και καταγράφονται οι φορτίσεις των μεταβλητών.

Πίνακας 2:

Βαθμοί φόρτισης των μεταβλητών στον παράγοντα Αυτοαποτελεσματικότητα

Μεταβλητές	Φορτίσεις Μεταβλητών
	I
A18 Βαθμοί φετινής χρονιάς	0,777
A17 Απάντηση σε ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος	0,755
A15 Ικανοποίηση γονέων	0,728
A11 Κατανόηση μαθήματος	0,724
A14 Βαθμολογία σε διαγωνίσματα	0,724
A9 Κατανόηση σχολικών βιβλίων	0,719
A1 Ολοκλήρωση εργασιών στα χρονικά πλαίσια που ορίζουν οι καθηγητές	0,716
A13 Επιτυχής ολοκλήρωση εργασιών	0,713
A6 Οργάνωση μελέτης	0,692
A12 Ανάκληση πληροφοριών από την παράδοση του μαθήματος	0,680
A8 Εντοπισμός σημαντικών σημείων ενός μαθήματος	0,673
A10 Απομνημόνευση σχολικών βιβλίων	0,651
A3 Συγκέντρωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος	0,648
A16 Ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις εντός τάξης	0,647
A2 Μελέτη έναντι άλλων δραστηριοτήτων	0,613
A4 Σημειώσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος	0,601
A5 Χρήση πηγών για την ολοκλήρωση εργασιών	0,536
A7 Αναζήτηση βοήθειας από τους καθηγητές	0,458
% Διακύμανσης	45,441

Ακολουθεί μια συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων, παραθέτοντας στατιστικούς δείκτες που αφορούν στις μεταβλητές του παράγοντα αυτοαποτελεσματικότητα. Οι δείκτες αυτοί αφορούν στο μέσο όρο (Μ.Ο.) καθώς και στην τυπική απόκλιση (S) κάθε μεταβλητής. Από τα στοιχεία του Πίνακα 3, μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε ότι και στις 18 προτάσεις, που στοχεύουν στη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης σημειώνουν κατά μέσο όρο χαμηλότερο σκορ από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις μεταβλητές του παράγοντα Αυτοαποτελεσματικότητα

Αυτοαποτελεσματικότητα					
		Τυπικώς Αναπτυσσόμενοι Μαθητές		Μαθητές με Δυσκολίες Μάθησης	
Μεταβλητές		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
A1	Ολοκλήρωση εργασιών στα χρονικά πλαίσια που ορίζουν οι καθηγητές	3,59	0,990	2,43	0,851
A2	Μελέτη έναντι άλλων δραστηριοτήτων	3,09	1,167	2,45	1,138
A3	Συγκέντρωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος	3,53	1,032	2,57	0,916
A4	Σημειώσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος	3,43	1,127	2,29	1,047
A5	Χρήση πηγών για την ολοκλήρωση εργασιών	3,72	1,200	2,33	1,213
A6	Οργάνωση μελέτης	3,64	1,046	2,39	1,062
A7	Αναζήτηση βοήθειας από τους καθηγητές	3,30	1,228	2,59	1,192
A8	Εντοπισμός σημαντικών σημείων ενός μαθήματος	3,58	1,024	2,51	0,978
A9	Κατανόηση σχολικών βιβλίων	3,19	0,986	2,39	0,969
A10	Απομνημόνευση σχολικών βιβλίων	2,91	0,992	2,34	0,953
A11	Κατανόηση μαθήματος	3,26	0,942	2,45	0,754
A12	Ανάκληση πληροφοριών από την παράδοση του μαθήματος	3,08	0,990	2,22	0,780
A13	Επιτυχής ολοκλήρωση εργασιών	3,25	1,050	2,36	0,956
A14	Βαθμολογία σε διαγωνίσματα	2,99	1,038	2,13	0,932
A15	Ικανοποίηση γονέων	3,31	1,199	2,43	1,163
A16	Ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις εντός τάξης	3,73	1,040	2,54	1,139
A17	Απάντηση σε ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος	3,30	1,047	2,30	0,922
A18	Βαθμοί φετινής χρονιάς	3,02	1,028	2,16	0,964

Μετρήσεις Αξιοπιστίας

Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με το Συντελεστή Εσωτερικής Συνέπειας alpha του Cronbach (Howitt & Cramer, 2003, σελ.256-259. Coakes, 2005, σελ.147-153). Ο δείκτης αυτός λαμβάνει τιμές στο [0,1]. Το 0 ερμηνεύεται ως έλλειψη αξιοπιστίας, το 1 ως ισχυρά αξιόπιστη κλίμακα. Όπως αναφέρει η Κοντοπούλου (2002, σελ.115), κατά τον Luftig (1989, σελ.116) το κατώτερο ανεκτό όριο για ένα δείκτη αξιοπιστίας είναι περίπου 0,7. Ο συντελεστής *alpha*, που προέκυψε, ήταν $\alpha = 0,926$ και θεωρείται υψηλός. Σημειώνουμε ότι η διαγραφή κάποιας από τις μεταβλητές δεν έχει να προσφέρει ουσιαστικά στην αξιοπιστία τους. Εξάλλου, η εσωτερική συνέπεια του παράγοντα είναι ούτως ή άλλως σε πολύ υψηλά επίπεδα.

5.2.2. Πηγές Διαμόρφωσης των προσδοκιών Αυτοαποτελεσματικότητας

Παραγοντική Ανάλυση

Ο επόμενος ερευνητικός άξονας, στον οποίο έγινε ανάλυση παραγόντων, αναφέρεται στις πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Για την εξαγωγή των παραγόντων του ερωτηματολογίου έγινε ανάλυση κύριων συνιστωσών (Principal Component Analysis) με ορθογώνια περιστροφή τύπου varimax. Προηγήθηκε η τροποποίηση της αριθμητικής κωδικοποίησης των αρνητικά διατυπωμένων ερωτήσεων-προτάσεων (B2, B6, B14, B16, B18, B24, B25, B28) που απαιτούν εννοιολογική αντιστροφή (Recode into Different Variables - Howitt & Cramer, 2003, σελ.147-152. Δαφέρμος, 2005, σελ.65-71). Κατώτατο επιτρεπόμενο όριο φόρτισης (γεμίσματος) των μεταβλητών ορίστηκε το σύνθηες $\pm 0,3$ (Field, 2005).

Από τους ελέγχους επάρκειας δειγματοληψίας προκύπτει ότι μπορούμε να πραγματοποιήσουμε την παραγοντική ανάλυση στο συγκεκριμένο άξονα. Συγκεκριμένα, οι τιμές επάρκειας (MSA) των μεταβλητών είναι πολύ μεγαλύτερες του κατώτατου ορίου (0,5), η τιμή του τεστ KMO χαρακτηρίζεται πάρα πολύ υψηλή (0,943>0,6) και η αντίστοιχη του τεστ Barlett (14.013,506) προκύπτει στατιστικώς σημαντική ($p<0,001$).

Οι 30 προτάσεις που συντάχθηκαν για τη μέτρηση των πηγών διαμόρφωσης των προσδοκιών ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση προκειμένου να ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες (παράγοντες). Μετά την πρώτη παραγοντική ανάλυση απομακρύνθηκαν 4 προτάσεις (B11, B12, B15 και B21), οι οποίες δεν μπορούσαν να καταταχθούν μονοδιάστατα σε έναν παράγοντα (Μπρούζος, 2002). Με δεδομένο ότι το σύνολο των μεταβλητών του άξονα μεταβλήθηκε, έγιναν εκ νέου έλεγχοι επάρκειας δειγματοληψίας, από όπου προκύπτει ότι μπορούμε να πραγματοποιήσουμε την παραγοντική ανάλυση στο συγκεκριμένο άξονα. Συγκεκριμένα, οι τιμές επάρκειας (MSA) των μεταβλητών είναι πολύ μεγαλύτερες του κατώτατου ορίου (0,5), η τιμή του τεστ KMO χαρακτηρίζεται πάρα πολύ υψηλή (0,946>0,6) και η αντίστοιχη του τεστ του Barlett (12.900,928) προκύπτει στατιστικώς σημαντική ($p<0,001$). Από την παραγοντική ανάλυση των υπόλοιπων 26 προτάσεων, που ακολούθησε, εξήχθησαν τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι εξηγούν αθροιστικά το 56,972% της συνολικής διασποράς.

Αμέσως πιο κάτω παρουσιάζονται οι τέσσερις παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων. Παράλληλα καταγράφονται και οι φορτίσεις των μεταβλητών του

κάθε παράγοντα, που υπερβαίνουν το κατώτατο επιτρεπόμενο όριο φόρτισης ($\pm 0,3$), καθώς και το ποσοστό της συνολικής διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας.

Πίνακας 4: Φορτίσεις των μεταβλητών που αφορούν στους τέσσερις παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας

Μεταβλητές	Φορτίσεις Μεταβλητών σε Παράγοντα			
	I	II	III	IV
B19	0,835	-	-	-
B29	0,832	-	-	-
B9	0,832	-	-	-
B23	0,825	-	-	-
B27	0,817	-	-	-
B1	0,790	-	-	-
B4	0,782	-	-	-
B13	0,772	-	-	-
B10	0,768	-	-	-
B17	0,757	-	-	-
B3	0,696	-	-	-
B7	0,605	-	-	-
B22	0,584	-	-	-
B26	0,546	-	-	-
B14	-	0,769	-	-
B2	-	0,767	-	-
B28	-	0,731	-	-
B25	-	0,622	-	-
B6	-	0,588	-	-
B16	-	0,569	-	-
B8	-	-	0,797	-
B20	-	-	0,743	-
B5	-	-	0,736	-
B18	-	-	-	0,745
B24	-	-	-	0,716
B30	-	-	-	0,380
% Διακύμανσης	35,514	10,702	5,621	5,136

Πρώτος Παράγοντας

Στον πρώτο παράγοντα φορτίζουν 14 μεταβλητές (B19, B29, B9, B23, B27, B1, B4, B13, B10, B17, B3, B7, B22, B26) με παραγοντικές φορτίσεις από 0,546 έως 0,835. Οι μεταβλητές αυτές αναφέρονται στις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο και στην κοινωνική επιρροή μέσω της λεκτικής υποστήριξης, που παρέχουν τα άτομα με τα οποία συναναστρέφονται οι μαθητές. Ο παράγοντας αυτός στην ουσία συγχωνεύει δύο από τις πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας που θεωρητικά προβλέπει ο Bandura και πιο συγκεκριμένα τις πηγές που αφορούν στις *Προσωπικές Εμπειρίες* του ατόμου και στην *Κοινωνική Πειθώ* (Bandura, 1997). Ο παράγοντας αυτός θα ονομασθεί B.I. (Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη) και θα χρησιμοποιείται με τη συγκεκριμένη ονομασία στις υπόλοιπες στατιστικές αναλύσεις. Οι μεταβλητές που συγκροτούν τον παράγοντα B.I. είναι:

Μεταβλητές στον παράγοντα B.I.

- B19 Οι συμμαθητές μου αναγνωρίζουν ότι είμαι καλός μαθητής*
- B29 Οι γονείς μου είναι ευχαριστημένοι από τις επιδόσεις μου στο σχολείο*
- B9 Ο περίγυρός μου (γονείς, συγγενείς, φίλοι, γνωστοί) πιστεύει ότι είμαι καλός μαθητής*
- B23 Οι καθηγητές μου μου λένε ότι είμαι καλός μαθητής*
- B27 Γενικά, οι βαθμοί που έπαιρνα στο σχολείο ήταν πάντα καλοί*
- B1 Στο τελευταίο τρίμηνο οι βαθμοί μου ήταν πάρα πολύ καλοί*
- B4 Οι φίλοι μου πιστεύουν ότι είμαι καλός μαθητής και με θαυμάζουν για τους βαθμούς μου στο σχολείο*
- B13 Οι καθηγητές μου συχνά με επιβραβεύουν για τις επιδόσεις μου*
- B10 Στα διαγωνίσματα γράφω καλύτερα από τους φίλους μου*
- B17 Οι γονείς μου με κάνουν να αισθάνομαι υπερήφανος που είμαι καλός μαθητής*
- B3 Στο μάθημα βρίσκω τις απαντήσεις πριν από τους υπόλοιπους συμμαθητές μου*
- B7 Στην τάξη μου υπάρχουν καλοί μαθητές με τους οποίους συναγωνίζομαι στα μαθήματα*
- B22 Όταν ένας συμμαθητής μου δυσκολεύεται σε κάποιο μάθημα μπορώ να τον βοηθήσω*
- B26 Δε δυσκολεύομαι στις σχολικές εργασίες/ασκήσεις που έχω για το σπίτι, όσο δύσκολες και αν είναι*

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας των ερωτήσεων του πρώτου παράγοντα (B.I.) ανέδειξε το συντελεστή αξιοπιστίας (*Alpha Cronbach*) να είναι $\alpha = 0,943$. Ο συντελεστής αυτός θεωρείται υψηλός. Επειδή η διαγραφή κάποιας από τις μεταβλητές δεν έχει να προσφέρει ουσιαστικά στην αξιοπιστία τους, δεν απαιτείται καμία αλλαγή στον παράγοντα.

Ακολουθεί μια συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων, παραθέτοντας στατιστικούς δείκτες που αφορούν στις μεταβλητές του πρώτου παράγοντα (B.I.). Στον Πίνακα 5 φαίνονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) καθώς και οι τυπικές αποκλίσεις (S) κάθε μεταβλητής τόσο για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές όσο και για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Από τα στοιχεία του Πίνακα 5 μπορούμε εύκολα να διαπιστώσουμε ότι σε όλες τις προτάσεις του Παράγοντα B.I. (Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη) οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης σημειώνουν κατά μέσο όρο χαμηλότερο σκορ από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις μεταβλητές του Παράγοντα B.I.

Παράγοντας B.I. (Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη)					
		Τυπικώς Αναπτυσσόμενοι Μαθητές		Μαθητές με Δυσκολίες Μάθησης	
Μεταβλητές		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
B1	Στο τελευταίο τρίμηνο οι βαθμοί μου ήταν πάρα πολύ καλοί	3,48	1,218	2,31	1,007
B3	Στο μάθημα βρίσκω τις απαντήσεις πριν από τους υπόλοιπους συμμαθητές μου	2,53	1,000	1,73	0,703
B4	Οι φίλοι μου πιστεύουν ότι είμαι καλός μαθητής και με θαυμάζουν για τους βαθμούς μου στο σχολείο	2,53	1,248	1,65	0,759
B7	Στην τάξη μου υπάρχουν καλοί μαθητές με τους οποίους συναγωνίζομαι στα μαθήματα	2,95	1,458	1,94	1,223
B9	Ο περίγυρός μου (γονείς, συγγενείς, φίλοι, γνωστοί) πιστεύει ότι είμαι καλός μαθητής	3,60	1,197	2,26	0,983
B10	Στα διαγωνίσματα γράφω καλύτερα από τους φίλους μου	2,83	1,073	1,91	0,866
B13	Οι καθηγητές μου συχνά με επιβραβεύουν για τις επιδόσεις μου	2,76	1,133	2,12	0,951
B17	Οι γονείς μου με κάνουν να αισθάνομαι υπερήφανος που είμαι καλός μαθητής	3,25	1,309	2,28	1,033
B19	Οι συμμαθητές μου αναγνωρίζουν ότι είμαι καλός μαθητής	2,98	1,244	1,96	0,916
B22	Όταν ένας συμμαθητής μου δυσκολεύεται σε κάποιο μάθημα μπορώ να τον βοηθήσω	3,37	1,189	2,18	1,045
B23	Οι καθηγητές μου μου λένε ότι είμαι καλός μαθητής	2,92	1,173	1,96	0,903
B26	Δε δυσκολεύομαι στις σχολικές εργασίες/ασκήσεις που έχω για το σπίτι, όσο δύσκολες και αν είναι	2,77	1,185	1,90	0,826
B27	Γενικά, οι βαθμοί που έπαιρνα στο σχολείο ήταν πάντα καλοί	3,57	1,233	2,18	0,917
B29	Οι γονείς μου είναι ευχαριστημένοι από τις επιδόσεις μου στο σχολείο	3,43	1,231	2,35	1,012

Δεύτερος Παράγοντας

Στο δεύτερο παράγοντα «γεμίζουν» 6 μεταβλητές (B14, B2, B28, B25, B6, B16) με παραγοντικές φορτίσεις από 0,569 έως 0,769. Οι μεταβλητές αυτές αναφέρονται στη σωματική και συναισθηματική κατάσταση των μαθητών κατά την εκτέλεση ακαδημαϊκών έργων. Ο παράγοντας αυτός αντιστοιχεί σε μία από τις πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, που θεωρητικά προβλέπει ο Bandura, και πιο συγκεκριμένα στη *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* (Bandura, 1997). Ο παράγοντας αυτός θα ονομασθεί B.II (Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση) και θα χρησιμοποιείται στο εξής με τη συγκεκριμένη ονομασία. Οι μεταβλητές που συγκροτούν τον παράγοντα B.II. είναι:

Μεταβλητές στον παράγοντα B.II.

- B14 Όταν πρόκειται να γράψω διαγώνισμα, αγχώνομαι ιδιαίτερα*
- B2 Όταν εξετάζομαι στο σχολείο έχω τρακ, γιατί δε νιώθω σίγουρος για τον εαυτό μου*
- B28 Όταν ο δάσκαλος με σηκώνει στον πίνακα, αγχώνομαι ιδιαίτερα (π.χ. η καρδιά μου χτυπά δυνατά ή ιδρώνω εύκολα ή κοκκινίζω ή χάνω τα λόγια μου)*
- B25 Κάποιες φορές βλέπω όνειρα ότι αποτυγχάνω στις εξετάσεις στο σχολείο*
- B6 Ανησυχώ για την ικανότητά μου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του σχολείου*
- B16 Όταν λύνω ασκήσεις ή κάνω εργασίες, το μυαλό μου σταματάει και δεν ξέρω πώς να συνεχίσω*

Ο συντελεστής αξιοπιστίας του δεύτερου παράγοντα (B.II.) είναι $\alpha = 0,772$. Θεωρείται ικανοποιητικός. Από τον έλεγχο αξιοπιστίας διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές του παράγοντα είναι απαραίτητες για τη διατήρηση της εσωτερικής του συνέπειας στα υψηλότερα επίπεδα. Επομένως δεν απαιτείται καμία αλλαγή, προκειμένου να πραγματοποιηθούν στη συνέχεια οι απαραίτητοι στατιστικοί έλεγχοι.

Ακολουθεί μια συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων, παραθέτοντας στατιστικούς δείκτες που αφορούν στις μεταβλητές του δεύτερου παράγοντα (B.II.). Στον πίνακα 6 αποτυπώνεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) καθώς και η τυπική απόκλιση (S) Εύκολα διαπιστώνουμε ότι σε όλες τις προτάσεις του Παράγοντα B.II. (Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση) οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης σημειώνουν κατά μέσο όρο χαμηλότερο σκορ από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Εξαίρεση αποτελεί η ερώτηση B25 (Κάποιες φορές βλέπω όνειρα ότι αποτυγχάνω στις εξετάσεις στο σχολείο).

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις μεταβλητές του Παράγοντα Β.ΙΙ.

Παράγοντας Β.ΙΙ (Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση)					
		Τυπικώς Αναπτυσσόμενοι Μαθητές		Μαθητές με Δυσκολίες Μάθησης	
Μεταβλητές		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
B2	Όταν εξετάζομαι στο σχολείο έχω τρακ, γιατί δε νιώθω σίγουρος για τον εαυτό μου	3,326	1,322	2,730	1,312
B6	Ανησυχώ για την ικανότητά μου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του σχολείου	3,812	1,109	3,500	1,082
B14	Όταν πρόκειται να γράψω διαγώνισμα, αγχώνομαι ιδιαίτερα	2,938	1,472	2,787	1,434
B16	Όταν λύνω ασκήσεις ή κάνω εργασίες, το μυαλό μου σταματάει και δεν ξέρω πώς να συνεχίσω	3,867	1,142	3,180	1,230
B25	Κάποιες φορές βλέπω όνειρα ότι αποτυγχάνω στις εξετάσεις στο σχολείο	4,028	1,357	4,114	1,159
B28	Όταν ο δάσκαλος με σηκώνει στον πίνακα, αγχώνομαι ιδιαίτερα (π.χ. η καρδιά μου χτυπά δυνατά ή ιδρώνω εύκολα ή κοκκινίζω ή χάνω τα λόγια μου)	3,447	1,474	2,719	1,357

Τρίτος Παράγοντας

Στον τρίτο παράγοντα φορτίζουν 3 μεταβλητές (B8, B20, B5) με παραγοντικές φορτίσεις από 0,736 έως 0,797. Οι μεταβλητές αυτές αναφέρονται στα πρότυπα των μαθητών που προέρχονται από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Bandura, 1997). Ο παράγοντας αυτός θα ονομασθεί Β.ΙΙΙ. (Κοινωνικά Πρότυπα Οικογενειακού και Ευρύτερου Περιβάλλοντος) και θα αναφέρεται αναλόγως στις υπόλοιπες στατιστικές αναλύσεις. Οι μεταβλητές, που συγκροτούν τον παράγοντα Β.ΙΙΙ., είναι:

Μεταβλητές στον παράγοντα Β.ΙΙΙ.

- B8 Τα μέλη της οικογένειάς μου (γονείς, μεγαλύτερα αδέρφια, συγγενείς) έχουν σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο
- B20 Οι γονείς μου ήταν καλοί μαθητές
- B5 Πολλοί από τους ενήλικες, που γνωρίζω, έχουν τελειώσει το Πανεπιστήμιο

Για τον τρίτο παράγοντα (Β.ΙΙΙ.) ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι $\alpha = 0,728$ και θεωρείται ικανοποιητικός. Από τον έλεγχο αξιοπιστίας διαπιστώθηκε ότι όλες οι μεταβλητές του παράγοντα είναι απαραίτητες για τη διατήρηση της εσωτερικής του συνέπειας στα

υψηλότερα επίπεδα. Αυτό σημαίνει ότι η διαγραφή κάποιας από τις μεταβλητές δεν έχει να προσφέρει ουσιαστικά στην αξιοπιστία του.

Οι δείκτες του μέσου όρου (Μ.Ο.) καθώς και της τυπικής απόκλισης (S) κάθε μεταβλητής τόσο για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές όσο και για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης φαίνονται στον Πίνακα 7. Διαπιστώνουμε ότι σε όλες τις προτάσεις του Παράγοντα Β.ΙΙΙ. (Κοινωνικά Πρότυπα Οικογενειακού και Ευρύτερου Περιβάλλοντος) οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης σημειώνουν κατά μέσο όρο χαμηλότερο σκορ από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις μεταβλητές του Παράγοντα Β.ΙΙΙ.

Παράγοντα Β.ΙΙΙ. (Κοινωνικά Πρότυπα Οικογενειακού και Ευρύτερου Περιβάλλοντος)					
		Τυπικώς Αναπτυσσόμενοι Μαθητές		Μαθητές με Δυσκολίες Μάθησης	
Μεταβλητές		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
B5	Πολλοί από τους ενήλικες, που γνωρίζω, έχουν τελειώσει το Πανεπιστήμιο	3,31	1,314	2,49	1,315
B8	Τα μέλη της οικογένειάς μου (γονείς, μεγαλύτερα αδέρφια, συγγενείς) έχουν σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο	3,04	1,478	2,13	1,440
B20	Οι γονείς μου ήταν καλοί μαθητές	3,41	1,184	2,70	1,238

Τέταρτος Παράγοντας

Τέλος, στον τέταρτο παράγοντα φορτίζουν 3 μεταβλητές (B18, B24, B30) με παραγοντικές φορτίσεις από 0,380 έως 0,745. Οι μεταβλητές αυτές αναφέρονται στα κοινωνικά πρότυπα των μαθητών, που προέρχονται από το φιλικό τους περιβάλλον. Ο παράγοντας αυτός σε συνδυασμό με τον προηγούμενο αντιστοιχεί σε μία από τις πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, που θεωρητικά προβλέπει ο Bandura, και πιο συγκεκριμένα στις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* (Bandura, 1997). Ο παράγοντας αυτός θα ονομασθεί Β.ΙV. (Πρότυπα Φιλικού Περιβάλλοντος) και θα χρησιμοποιείται στο εξής με τη συγκεκριμένη ονομασία. Οι μεταβλητές που συγκροτούν τον παράγοντα Β.ΙV. είναι:

Μεταβλητές στον παράγοντα B.IV.

- B18 Οι φίλοι μου αποφεύγουν να κάνουν τις εργασίες για το σχολείο
 B24 Οι φίλοι μου δεν σκοπεύουν να σπουδάσουν
 B30 Ένας από τους καλύτερούς μου φίλους είναι άριστος μαθητής

Για τον τέταρτο παράγοντα (B.IV.) ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι $\alpha = 0,330$ και θεωρείται χαμηλός. Ο χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας της τέταρτης υποκλίμακας υποδηλώνει την αδυναμία να αποτελέσουν κλίμακα για αυτό που μελετούμε τόσες λίγες ερωτήσεις (βλ. Diekmann,, 1995, σελ.221. Lienert, 1969, σελ. 241, όπως αναφέρεται στο Μπρούζος, 2002). Στο συγκεκριμένο παράγοντα υπάρχει μία μόνο μεταβλητή, η B30, της οποίας η παράλειψη θα αυξήσει το δείκτη αξιοπιστίας Alpha από 0,330 σε 0,420. Όμως και πάλι η εσωτερική συνέπεια του παράγοντα παραμένει σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Η χαμηλή εσωτερική συνέπεια καθιστά τα συμπεράσματα, που προέκυψαν για τον εν λόγω παράγοντα επισφαλή.

Οι δείκτες του μέσου όρου (M.O.) καθώς και της τυπικής απόκλισης (S) κάθε μεταβλητής τόσο για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, όσο και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται στον πίνακα 8. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης σημειώνουν κατά μέσο όρο χαμηλότερο σκορ από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές σε δύο από τις προτάσεις του Παράγοντα B.IV. Εξαιρέση αποτελεί η πρόταση B18 (Οι φίλοι μου αποφεύγουν να κάνουν τις εργασίες για το σχολείο).

Πίνακας 8: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις μεταβλητές του Παράγοντα B.IV.

Παράγοντας B.IV. (Πρότυπα Φιλικού Περιβάλλοντος)					
		Τυπικώς Αναπτυσσόμενοι Μαθητές		Μαθητές με Δυσκολίες Μάθησης	
Μεταβλητές		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
B30	Ένας από τους καλύτερούς μου φίλους είναι άριστος μαθητής	3,83	1,434	2,96	1,437
B18	Οι φίλοι μου αποφεύγουν να κάνουν τις εργασίες για το σχολείο	3,543	1,250	3,708	1,079
B24	Οι φίλοι μου δεν σκοπεύουν να σπουδάσουν	4,251	1,104	4,047	0,999

5.3. ΔΙΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ

5.3.1. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

Στην ενότητα, που ακολουθεί, θα παρουσιαστούν τα ευρήματα από τον έλεγχο της ύπαρξης ή μη στατιστικώς σημαντικής γραμμικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας, όπως αυτές προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε αν η Αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με τις Επιδόσεις και την Κοινωνική Υποστήριξη (B.I.), με τη Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση (B.II.), τα Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον (B.III.), τα Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον (B.IV.) και με το γενικό βαθμό (μέσος όρος όλων των μαθημάτων) του τελευταίου τριμήνου.

Ο έλεγχος αυτός γίνεται με βάση τον παραμετρικό γραμμικό συντελεστή συσχέτισης “Pearson r ” (βλ. Εμβαλωτής κ.ά., 2006, σελ.19-36. Howitt & Cramer, 2003, σελ.77-86). Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson μετρά τη γραμμική εξάρτηση δύο ποσοτικών μεταβλητών και παίρνει τιμές στο $[-1,1]$. Τιμές κοντά στο -1 υποδηλώνουν αρνητική συσχέτιση, ενώ, αντίστοιχα τιμές κοντά στο 1 υποδηλώνουν θετική συσχέτιση. Το 0 σημαίνει ότι δεν υπάρχει καμία γραμμική συσχέτιση των δύο μεταβλητών (Ρούσος & Τσαούσης, 2002, σελ.145).

Οι έλεγχοι των παραπάνω γραμμικών συσχετίσεων πραγματοποιήθηκαν και για τις δύο πληθυσμιακές ομάδες στις οποίες επικεντρώνεται η έρευνα, δηλαδή τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Επισημαίνουμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις πραγματοποίησης ελέγχων, ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας επιλέχθηκε το $0,05$ ($p \leq 0,05$).

5.3.1.1. Τυπικώς Αναπτυσσόμενοι Μαθητές

Οι δείκτες συνάφειας r του Pearson, που προέκυψαν από τους ελέγχους γραμμικής συσχέτισης που πραγματοποιήσαμε, φαίνονται στον πίνακα 9.

Πίνακας 9: Έλεγχος Γραμμικής Συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων (τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές)

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ						
		B.I.	B.II.	B.III.	B.IV.	Επίδοση
Αυτοαποτελεσματικότητα	Pearson Correlation	0,825**	0,194**	0,445**	0,189**	0,651**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	880	913	929	935	938

** Η συσχέτιση είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0,001 (έλεγχος διπλής ουράς)

Όπως παρατηρούμε προκύπτει στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των τεσσάρων παραγόντων. Συγκεκριμένα, για τον παράγοντα B.I. η συσχέτιση είναι πολύ υψηλή ($r = 0,814$ | $p < 0,001$), ενώ για τον παράγοντα B.III. η συσχέτιση είναι μέτρια ($r = 0,430$ | $p < 0,001$). Όσον αφορά τους παράγοντες B.II. ($r = 0,194$ | $p < 0,001$) και B.IV. ($r = 0,189$ | $p < 0,001$) η γραμμική συσχέτιση είναι χαμηλή.

Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών (μέσος όρος των βαθμολογιών όλων των μαθημάτων στο τελευταίο τρίμηνο) συσχετίζεται επίσης θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα ($r = 0,651$ | $p < 0,001$).

4.3.1.2. Μαθητές με Δυσκολίες Μάθησης

Οι δείκτες συνάφειας r του Pearson, που προέκυψαν από τους ελέγχους γραμμικής συσχέτισης που πραγματοποιήσαμε, φαίνονται στον πίνακα 10.

Πίνακας 10: Έλεγχος Γραμμικής Συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων (μαθητές με δυσκολίες μάθησης)

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ						
		B.I.	B.II.	B.III.	B.IV.	Επίδοση
Αυτοαποτελεσματικότητα	Pearson Correlation	0,684**	0,106**	0,566**	0,017	0,585**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,878	0,000
	N	79	81	84	80	83

** Η συσχέτιση είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0,001 (έλεγχος διπλής ουράς)

Όπως παρατηρούμε προκύπτει στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των παραγόντων B.I. (Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη), B.II. (Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση) και B.III. (Κοινωνικά Πρότυπα Οικογενειακού και Ευρύτερου Περιβάλλοντος). Για τους παράγοντες B.I. και B.III. η συσχέτιση είναι μέτρια (B.I.: $r = 0,684$ | $p < 0,001$ / B.III.: $r = 0,566$ | $p < 0,001$), ενώ για τον παράγοντα B.II. η συσχέτιση είναι χαμηλή ($r = 0,106$ | $p < 0,001$). Όσον αφορά τον παράγοντα B.IV. (Πρότυπα Φιλικού Περιβάλλοντος) ($r = 0,017$ | $p > 0,05$) δε διαπιστώθηκε σημαντική γραμμική συσχέτιση.

Όπως και για την πληθυσμιακή ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, παρατηρούμε ότι προκύπτει στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της Επίδοσης ($r = 0,585$ | $p < 0,001$).

5.3.2. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΣΩΝ ΤΙΜΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΑΡΞΗ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ

Στην παρούσα ενότητα εξετάζεται αν και κατά πόσο οι επιδόσεις των μαθητών στην κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας και στις κλίμακες των παραγόντων διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας διαφοροποιούνται σημαντικά ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Για τη σύγκριση μεταξύ τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών και μαθητών με δυσκολίες μάθησης (ανεξάρτητη μεταβλητή με δύο επίπεδα) ως προς τις επιδόσεις τους στην κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας και στις κλίμακες των παραγόντων διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας (εξαρτημένες μεταβλητές), χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό “t test” για ανεξάρτητα δείγματα (βλ. Δαφέρμος, 2005, σελ.360-373. Howitt & Cramer, 2003, σελ.117-123. Εμβαλωτής κ.ά., 2006, σελ.61-67). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 0,05 ($p \leq 0,05$). Καθώς το στατιστικό, που χρησιμοποιείται για τον παραπάνω έλεγχο, ακολουθεί υπό τη μηδενική υπόθεση t κατανομή με βαθμούς ελευθερίας, οι οποίοι εξαρτώνται από την ισότητα ή όχι των πληθυσμιακών διακυμάνσεων, προηγείται ο έλεγχος της ισότητας των πληθυσμιακών διακυμάνσεων, που διενεργείται με το τεστ του “Levene” (Carver & Nash, 2006, σελ.124).

Η ανάλυση, που ακολουθεί, αφορά στη σύγκριση των δύο πληθυσμιακών ομάδων ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα και έπειτα ως προς τους παράγοντες διαμόρφωσής της. Η σύγκριση καταρχήν πραγματοποιείται στο επίπεδο των απαντήσεων των δύο πληθυσμιακών ομάδων στην κάθε ερώτηση χωριστά και έπειτα στο επίπεδο των μεταβλητών έτσι όπως εκείνοι προέκυψαν από την ανάλυση παραγόντων, που προηγήθηκε.

5.3.2.1. Αυτοαποτελεσματικότητα

Προκειμένου να διαπιστώσουμε τα χαρακτηριστικά στα οποία οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης διαφοροποιούνται από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, πραγματοποιήσαμε συγκριτική ανάλυση κάθε ερώτησης, που συγκροτεί τον παράγοντα «Αυτοαποτελεσματικότητα». Στον πίνακα 11 αποδίδονται σχηματικά οι απαντήσεις των μαθητών στις προτάσεις που συγκροτούν τον παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας. Η έντονη γραμμή αντικατοπτρίζει τις απαντήσεις των μαθητών με δυσκολίες μάθησης και η απλή γραμμή τις απαντήσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.

Πίνακας 11: Συγκρίσεις απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης στον παράγοντα αυτοαποτελεσματικότητα.

Μεταβλητές		Βαθμός ανταπόκρισης				
		1	2	3	4	5
A1	Ολοκλήρωση εργασιών στα χρονικά πλαίσια που ορίζουν οι καθηγητές					
A2	Μελέτη έναντι άλλων δραστηριοτήτων					
A3	Συγκέντρωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
A4	Σημειώσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
A5	Χρήση πηγών για την ολοκλήρωση εργασιών					
A6	Οργάνωση μελέτης					
A7	Αναζήτηση βοήθειας από τους καθηγητές					
A8	Εντοπισμός σημαντικών σημείων ενός μαθήματος					
A9	Κατανόηση σχολικών βιβλίων					
A10	Απομνημόνευση σχολικών βιβλίων					
A11	Κατανόηση μαθήματος					
A12	Ανάκληση πληροφοριών από την παράδοση του μαθήματος					
A13	Επιτυχής ολοκλήρωση εργασιών					
A14	Βαθμολογία σε διαγωνίσματα					
A15	Ικανοποίηση γονέων					
A16	Ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις εντός τάξης					
A17	Απάντηση σε ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
A18	Βαθμοί φετινής χρονιάς					

— Τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές

— Μαθητές με δυσκολίες μάθησης

1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ

Από τα αποτελέσματα του παραμετρικού “t test” για ανεξάρτητα δείγματα προκύπτει ότι οι μέσες απαντήσεις των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά σε όλες τις ερωτήσεις του συγκεκριμένου παράγοντα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε όλες τις ερωτήσεις της συγκεκριμένης κλίμακας σε σχέση με εκείνους τους μαθητές, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης.

Συνολικά, σε επίπεδο παράγοντα, τα αποτελέσματα του παραμετρικού “t test” για ανεξάρτητα δείγματα παρουσιάζονται αμέσως πιο κάτω.

Πίνακας 12: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας

ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ				
	N (Σύνολο)	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Μαθητές με δυσκολίες μάθησης	84	2,366	0,584	0,064
Τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές	945	3,331	0,683	0,022
Σύνολο	1029			

Πίνακας 13: Σύγκριση των μέσων όρων της αυτοαποτελεσματικότητας των δύο ομάδων.

ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ							
	Levene's test	t-test					
	F	Sig	t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	3,260	0,071	-12,542	1027	0,000	-0,965	0,077
Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			-14,308	104,308	0,000	-0,965	0,067

Ο πίνακας 12 μας πληροφορεί ότι ο μέσος δείκτης αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών με δυσκολίες μάθησης (Μ.Ο.= 2,366 / Τ.Α.= 0,584) είναι μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο δείκτη των παιδιών χωρίς δυσκολίες μάθησης (Μ.Ο.= 3,331 / Τ.Α.= 0,683).

Στον πίνακα 13 υλοποιείται ο έλεγχος της υπόθεσης, ότι ο μέσος δείκτης αυτοαποτελεσματικότητας παιδιών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Ο τρόπος ελέγχου εξαρτάται από το αν οι διακυμάνσεις των πληθυσμών από όπου προέρχονται τα δύο δείγματα είναι ίσες ή άνισες. Ο έλεγχος του Levene μας πληροφορεί για την ισότητα των διακυμάνσεων. Αφού $p\text{-τιμή} = 0,071 > 0,05$ συμπεραίνουμε ότι η υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων δεν απορρίπτεται. Επομένως, χρησιμοποιούμε

το αποτέλεσμα του t test, το οποίο βρίσκεται στην πρώτη γραμμή. Από τα στατιστικά στοιχεία, που προκύπτουν, αναδεικνύεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά (p -τιμή $< 0,001$) στη μέση αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης (M.O.= 3,331) έχουν σημαντικά υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης (M.O.= 2,366).

5.3.2.2. Παράγοντες διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας

Ακολουθεί συγκριτική ανάλυση ως προς τους παράγοντες διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας.

B.I. Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη

Ο πρώτος παράγοντας-μεταβλητή, για τον οποίο πραγματοποιήθηκε συγκριτική ανάλυση ως προς τις δύο πληθυσμιακές ομάδες του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος, αφορά στις επιδόσεις που έχουν σημειώσει οι μαθητές στο παρελθόν και τη λεκτική υποστήριξη που δέχονται από τα πρόσωπα του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Σε επίπεδο ερώτησης, οι διαφορές ανάμεσα στις δύο πληθυσμιακές ομάδες του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος αποτυπώνονται στον πίνακα 14.

Από τα αποτελέσματα του παραμετρικού “t test” για ανεξάρτητα δείγματα προκύπτει ότι οι μέσες απαντήσεις των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά σε όλες τις ερωτήσεις του συγκεκριμένου παράγοντα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε όλες τις ερωτήσεις της συγκεκριμένης κλίμακας σε σχέση με εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης.

Οι μεγαλύτερες διαφορές σημειώθηκαν στις ερωτήσεις B9 (Ο περίγυρός μου -γονείς, συγγενείς, φίλοι, γνωστοί- πιστεύει ότι είμαι καλός μαθητής) και B27 (Γενικά, οι βαθμοί, που έπαιρνα στο σχολείο, ήταν πάντα καλοί). Για την ερώτηση B9 οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης σημείωσαν M.O.= 3,60 / T.A.= 1,197, ενώ οι μαθητές, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, είχαν M.O.= 2,26 / T.A.= 0,983. Αντίστοιχα, για την ερώτηση B27 οι

μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης σημείωσαν $M.O.= 3,57 / T.A.= 1,233$, ενώ οι μαθητές, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, είχαν $M.O.= 2,18 / T.A.= 0,917$.

Τέλος, οι χαμηλότερες διαφορές σημειώθηκαν στην ερώτηση B13 (Οι καθηγητές μου συχνά με επιβραβεύουν για τις επιδόσεις μου). Σε αυτή την ερώτηση οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης σημείωσαν $M.O.= 2,76 / T.A.= 1,133$, ενώ οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης είχαν $M.O. = 2,12 / T.A. = 0,951$.

Πίνακας 14: Συγκρίσεις απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης στον παράγοντα Β.Ι.

Μεταβλητές		Βαθμός συμφωνίας				
		1	2	3	4	5
B1	Στο τελευταίο τρίμηνο οι βαθμοί μου ήταν πάρα πολύ καλοί					
B3	Στο μάθημα βρίσκω τις απαντήσεις πριν από τους υπόλοιπους συμμαθητές μου					
B4	Οι φίλοι μου πιστεύουν ότι είμαι καλός μαθητής και με θαυμάζουν για τους βαθμούς μου στο σχολείο					
B7	Στην τάξη μου υπάρχουν καλοί μαθητές με τους οποίους συναγωνίζομαι στα μαθήματα					
B9	Ο περίγυρός μου (γονείς, συγγενείς, φίλοι, γνωστοί) πιστεύει ότι είμαι καλός μαθητής					
B10	Στα διαγωνίσματα γράφω καλύτερα από τους φίλους μου					
B13	Οι καθηγητές μου συχνά με επιβραβεύουν για τις επιδόσεις μου					
B17	Οι γονείς μου με κάνουν να αισθάνομαι υπερήφανος που είμαι καλός μαθητής					
B19	Οι συμμαθητές μου αναγνωρίζουν ότι είμαι καλός μαθητής					
B22	Όταν ένας συμμαθητής μου δυσκολεύεται σε κάποιο μάθημα μπορώ να τον βοηθήσω					
B23	Οι καθηγητές μου μου λένε ότι είμαι καλός μαθητής					
B26	Δε δυσκολεύομαι στις σχολικές εργασίες/ασκήσεις που έχω για το σπίτι, όσο δύσκολες και αν είναι					
B27	Γενικά, οι βαθμοί που έπαιρνα στο σχολείο ήταν πάντα καλοί					
B29	Οι γονείς μου είναι ευχαριστημένοι από τις επιδόσεις μου στο σχολείο					

— Τυπικός αναπτυσσόμενος μαθητής
 — Μαθητές με δυσκολίες μάθησης
 1 = δεν ισχύει καθόλου, 2 = ισχύει λίγο, 3 = ισχύει αρκετά, 4 = ισχύει πολύ, 5 = ισχύει απόλυτα

Σε επίπεδο παράγοντα τα αποτελέσματα του παραμετρικού “t test” για ανεξάρτητα δείγματα αποτυπώνονται στους πίνακες που ακολουθούν.

Πίνακας 15: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον παράγοντα Β.Ι.

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ				
	N (Σύνολο)	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Μαθητές με δυσκολίες μάθησης	84	2,054	0,610	0,067
Τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές	954	3,077	0,908	0,029
Σύνολο	1038			

Πίνακας 16: Σύγκριση των μέσων όρων του Β.Ι. των δύο ομάδων.

ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ							
	Levene's test		t-test				
	F	Sig	t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	31,299	0,000	-10,124	1036	0,000	-1,023	0,101
Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			-14,062	118,168	0,000	-1,023	0,073

Από τον πίνακα 15 διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης (Μ.Ο.= 3,0771 / Τ.Α.= 0,908) έχουν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα που αφορά στον παράγοντα Β.Ι. (Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη), σε σχέση με εκείνους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης (Μ.Ο.= 2,054 / Τ.Α.= 0,610).

Για να διαπιστώσουμε αν η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική, το λογισμικό μας εφοδιάζει με τον έλεγχο του Levene. Αφού p-τιμή < 0,001, συμπεραίνουμε ότι η υπόθεση της ισότητας των ίσων διακυμάνσεων απορρίπτεται. Επομένως, χρησιμοποιούμε το αποτέλεσμα του t test, το οποίο βρίσκεται στη δεύτερη γραμμή (τεστ του Welch). Από τα αποτελέσματα προκύπτει στατιστικώς σημαντική διαφορά (p-τιμή < 0,001) στη μέση λεκτική υποστήριξη των παιδιών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης για τη μεταβλητή «Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη». Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα, που αφορά στον εν λόγω παράγοντα, σε σχέση με εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης.

Β.ΙΙ. Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση

Ο δεύτερος παράγοντας διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας, όπως προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση που προηγήθηκε, αφορά στη σωματική και συναισθηματική διέγερση των μαθητών, όταν έρχονται αντιμέτωποι με ακαδημαϊκού τύπου έργα. Τα αποτελέσματα από τη συγκριτική ανάλυση κάθε ερώτησης, που συγκροτεί τον παράγοντα «Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση», ως προς τις δύο πληθυσμιακές ομάδες του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος αποτυπώνονται στον πίνακα, που ακολουθεί.

Πίνακας 17: Συγκρίσεις απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης στον παράγοντα Β.ΙΙ.

	Μεταβλητές	Βαθμός συμφωνίας				
		1	2	3	4	5
B2	Όταν εξετάζομαι στο σχολείο έχω τρακ, γιατί δε νιώθω σίγουρος για τον εαυτό μου					
B6	Ανησυχώ για την ικανότητά μου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του σχολείου					
B14	Όταν πρόκειται να γράψω διαγώνισμα αγχώνομαι ιδιαίτερα					
B16	Όταν λύνω ασκήσεις ή κάνω εργασίες το μυαλό μου σταματάει και δεν ξέρω πώς να συνεχίσω					
B25	Κάποιες φορές βλέπω όνειρα ότι αποτυγχάνω στις εξετάσεις στο σχολείο					
B28	Όταν ο δάσκαλος με σηκώνει στον πίνακα αγχώνομαι ιδιαίτερα (π.χ. η καρδιά μου χτυπά δυνατά ή ιδρώνω εύκολα ή κοκκινίζω ή χάνω τα λόγια μου)					

— Τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές

— Μαθητές με δυσκολίες μάθησης

1 = δεν ισχύει καθόλου, 2 = ισχύει λίγο, 3 = ισχύει αρκετά, 4 = ισχύει πολύ,

5 = ισχύει απόλυτα

Από τα αποτελέσματα του παραμετρικού “t test” για ανεξάρτητα δείγματα προκύπτει ότι οι ερωτήσεις, στις οποίες παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες απαντήσεις των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης, είναι οι ερωτήσεις B2 (Όταν εξετάζομαι στο σχολείο έχω τρακ, γιατί δε νιώθω σίγουρος για τον εαυτό μου), B28 (Όταν ο δάσκαλος με σηκώνει στον πίνακα αγχώνομαι ιδιαίτερα (π.χ. η καρδιά μου χτυπά δυνατά ή ιδρώνω εύκολα ή κοκκινίζω ή χάνω τα λόγια μου), B6 (Ανησυχώ για την ικανότητά μου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του σχολείου), B16 (Όταν λύνω ασκήσεις ή κάνω εργασίες, το μυαλό μου σταματάει και δεν ξέρω πως να συνεχίσω). Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε όλες τις ερωτήσεις της

συγκεκριμένης κλίμακας σε σχέση με εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης.

Οι μεγαλύτερες διαφορές σημειώθηκαν στην ερώτηση B28, στην οποία οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης σημείωσαν M.O.= 3,447 / T.A.= 1,474, ενώ οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, είχαν M.O.= 2,719 / T.A.= 1,357.

Τέλος, οι χαμηλότερες διαφορές σημειώθηκαν στην ερώτηση B6, στην οποία οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης σημείωσαν M.O.= 3,812 / T.A.= 1,109 ενώ οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης είχαν M.O.= 3,500 / T.A.= 1,082.

Σε επίπεδο παράγοντα τα αποτελέσματα του παραμετρικού “t test” για ανεξάρτητα δείγματα φαίνονται στους πίνακες 18 και 19.

Πίνακας 18: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον παράγοντα Β.ΙΙ.

ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΓΕΡΣΗ				
	N (Σύνολο)	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Μαθητές με δυσκολίες μάθησης	85	3,182	0,852	0,092
Τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές	996	3,572	0,904	0,029
Σύνολο	1081			

Πίνακας 19: Σύγκριση των μέσων όρων του Β.ΙΙ. των δύο ομάδων.

ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΙΕΓΕΡΣΗ							
	Levene's test		t-test				
	F	Sig	t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	0,782	0,377	-3,824	1079	0,000	-0,389	0,102
Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			-4,020	100,837	0,000	-0,389	0,097

Ο πίνακας 18 μας πληροφορεί ότι οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης (M.O.= 3,572 / T.A.= 0,852) έχουν υψηλότερα επίπεδα σωματικής και συναισθηματικής διέγερσης σε σχέση με τους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης (M.O.= 3,182 / T.A.= 0,904).

Στον πίνακα 19 ο έλεγχος του Levene μας πληροφορεί σχετικά με το αν οι διακυμάνσεις των πληθυσμών, από όπου προέρχονται τα δύο δείγματα, είναι ίσες ή άνισες. Αφού $p\text{-τιμή} = 0,377 > 0,05$, συμπεραίνουμε ότι η υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων δεν απορρίπτεται. Επομένως, χρησιμοποιούμε το αποτέλεσμα του t test το οποίο βρίσκεται

στην πρώτη γραμμή. Από τα στατιστικά στοιχεία, που προκύπτουν, αναδεικνύεται ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά (p -τιμή $< 0,001$). Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα σωματικής και συναισθηματικής διέγερσης σε σχέση με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης.

Β.ΙΙΙ. Κοινωνικά Πρότυπα Οικογενειακού και Ευρύτερου Περιβάλλοντος

Η συγκριτική ανάλυση κάθε ερώτησης, η οποία συγκροτεί τον παράγοντα «Κοινωνικά Πρότυπα Οικογενειακού και Ευρύτερου Περιβάλλοντος», ως προς τις δύο πληθυσμιακές ομάδες του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος οδήγησε στα αποτελέσματα που φαίνονται στον πίνακα 20.

Πίνακας 20: Συγκρίσεις απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης στον παράγοντα Β.ΙΙΙ.

	Μεταβλητές	Βαθμός συμφωνίας				
		1	2	3	4	5
B5	Πολλοί από τους ενήλικες που γνωρίζω έχουν τελειώσει το Πανεπιστήμιο					
B8	Τα μέλη της οικογένειάς μου (γονείς, μεγαλύτερα αδέρφια, συγγενείς) έχουν σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο					
B20	Οι γονείς μου ήταν καλοί μαθητές					

— Τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές
 — Μαθητές με δυσκολίες μάθησης
 1 = δεν ισχύει καθόλου, 2 = ισχύει λίγο, 3 = ισχύει αρκετά, 4 = ισχύει πολύ,
 5 = ισχύει απόλυτα

Από τα αποτελέσματα του παραμετρικού “t test” για ανεξάρτητα δείγματα προκύπτει ότι οι μέσες απαντήσεις των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά σε όλες τις ερωτήσεις του συγκεκριμένου παράγοντα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία σε όλες τις ερωτήσεις της συγκεκριμένης κλίμακας σε σχέση με εκείνους τους μαθητές, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης.

Οι μεγαλύτερες διαφορές σημειώθηκαν στην ερώτηση B8 (Τα μέλη της οικογένειάς μου -γονείς, μεγαλύτερα αδέρφια, συγγενείς- έχουν σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο). Σε αυτή

την ερώτηση οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης σημείωσαν $M.O.= 3,04 / T.A.= 1,478$, ενώ οι μαθητές, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, είχαν $M.O.= 2,13 / T.A.= 1,440$.

Οι χαμηλότερες διαφορές σημειώθηκαν στην ερώτηση B20 (Οι γονείς μου ήταν καλοί μαθητές). Σε αυτή την ερώτηση οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης σημείωσαν $M.O.= 3,41 / T.A.= 1,238$, ενώ οι μαθητές, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, είχαν $M.O.= 2,70 / T.A.= 1,184$.

Σε επίπεδο παράγοντα τα αποτελέσματα του παραμετρικού “t test” για ανεξάρτητα δείγματα φαίνονται στους πίνακες 21 και 22.

Πίνακας 21: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον παράγοντα Β.ΙΙΙ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΑΠΟ ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΚΑΙ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ				
	N (Σύνολο)	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Μαθητές με δυσκολίες μάθησης	89	2,442	1,073	0,114
Τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές	1012	3,252	1,061	0,033
Σύνολο	1101			

Πίνακας 22: Σύγκριση των μέσων όρων του Β.ΙΙΙ. των δύο ομάδων.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΑΠΟ ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΚΑΙ ΕΥΡΥΤΕΡΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ							
	Levene's test		t-test				
	F	Sig	t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	0,012	0,913	-6,900	1099	0,000	-0,810	0,117
Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			-6,838	103,735	0,000	-0,810	0,119

Από τον πίνακα 21 διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης ($M.O.= 3,252 / T.A.= 1,073$) έχουν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα, που αφορά στον παράγοντα Β.ΙΙΙ. (Κοινωνικά Πρότυπα Οικογενειακού και Ευρύτερου Περιβάλλοντος), σε σχέση με εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης ($M.O.= 2,442 / T.A.= 1,061$).

Πριν προβούμε στον έλεγχο της ύπαρξης στατιστικά σημαντικής διαφοράς ως προς τη βαθμολογία στην κλίμακα, που αφορά στον παράγοντα Β.ΙΙΙ. (Κοινωνικά Πρότυπα Οικογενειακού και Ευρύτερου Περιβάλλοντος) μεταξύ των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης με τη χρήση του Levene test, θα αποφανθούμε για την ισότητα ή μη των

πληθυσμιακών διακυμάνσεων. Αφού $p\text{-τιμή} = 0,913 > 0,05$, συμπεραίνουμε ότι η υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων δεν απορρίπτεται. Επομένως, χρησιμοποιούμε το αποτέλεσμα του t test το οποίο βρίσκεται στην πρώτη γραμμή. Από τα αποτελέσματα προκύπτει στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p\text{-τιμή} < 0,001$). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης σημειώνουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερους μέσους όρους από τους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης στην κλίμακα που αφορά στον εν λόγω παράγοντα.

B.IV. Πρότυπα Φιλικού Περιβάλλοντος

Ο τελευταίος παράγοντας-μεταβλητή, για τον οποίο πραγματοποιήθηκε συγκριτική ανάλυση ως προς τις δύο πληθυσμιακές ομάδες του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος, αφορά στα πρότυπα από το φιλικό περιβάλλον των μαθητών. Όπως και για τους υπόλοιπους παράγοντες πραγματοποιήσαμε συγκριτική ανάλυση κάθε ερώτησης, που συγκροτεί τον παράγοντα «Πρότυπα Φιλικού Περιβάλλοντος», ως προς τις δύο πληθυσμιακές ομάδες του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον πίνακα 23, που ακολουθεί.

Πίνακας 23: Συγκρίσεις απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης στον παράγοντα B.IV.

	Μεταβλητές	Βαθμός συμφωνίας				
		1	2	3	4	5
B18	Οι φίλοι μου αποφεύγουν να κάνουν τις εργασίες για το σχολείο					
B24	Οι φίλοι μου δεν σκοπεύουν να σπουδάσουν					
B30	Ένας από τους καλύτερούς μου φίλους είναι άριστος μαθητής					

— Τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές
 — Μαθητές με δυσκολίες μάθησης
 1 = δεν ισχύει καθόλου, 2 = ισχύει λίγο, 3 = ισχύει αρκετά, 4 = ισχύει πολύ,
 5 = ισχύει απόλυτα

Από τα αποτελέσματα του παραμετρικού “ t test” για ανεξάρτητα δείγματα προκύπτει ότι η μόνη ερώτηση, στην οποία παρατηρούμε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες απαντήσεις των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης, είναι η ερώτηση B30 (Ένας από τους καλύτερούς μου φίλους είναι άριστος μαθητής). Στην ερώτηση αυτή οι μαθητές χωρίς

δυσκολίες μάθησης σημείωσαν $M.O. = 3,83 / T.A. = 1,434$ ενώ οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης είχαν $M.O. = 2,96 / T.A. = 1,437$.

Στους πίνακες 24 και 25, που ακολουθούν, αποτυπώνονται τα αποτελέσματα του παραμετρικού “t test” για ανεξάρτητα δείγματα συνολικά για τον παράγοντα «Πρότυπα Φιλικού Περιβάλλοντος».

Πίνακας 24:

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στον παράγοντα B.IV.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΑΠΟ ΤΟ ΦΙΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ				
	N (Σύνολο)	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Μαθητές με δυσκολίες μάθησης	85	3,573	0,705	0,076
Τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές	1019	3,873	0,838	0,026
Σύνολο	1104			

Πίνακας 25: Σύγκριση των μέσων όρων του B.IV. των δύο ομάδων.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΑΠΟ ΤΟ ΦΙΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ							
	Levene's test		t-test				
	F	Sig	t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	5,959	0,015	-3,214	1102	0,001	-0,301	0,094
Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			-3,720	104,858	0,000	-0,301	0,081

Από τον πίνακα 24 διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης ($M.O. = 3,873$) έχουν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα, η οποία αφορά στον παράγοντα B.IV. (Πρότυπα Φιλικού Περιβάλλοντος) σε σχέση με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης ($M.O. = 3,573$).

Για να διαπιστώσουμε αν η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ελέγχουμε το test του Levene. Αφού $p\text{-τιμή} = 0,015 < 0,05$, συμπεραίνουμε ότι η υπόθεση της ισότητας των ίσων διακυμάνσεων απορρίπτεται. Επομένως, χρησιμοποιούμε το αποτέλεσμα του t test το οποίο βρίσκεται στη δεύτερη γραμμή. Από τα αποτελέσματα προκύπτει στατιστικώς σημαντική διαφορά ($p\text{-τιμή} < 0,05$). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης σημειώνουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερους μέσους όρους από τους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης στην κλίμακα που αφορά στον εν λόγω παράγοντα.

Συνοψίζοντας, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης σημειώνουν χαμηλότερη μέση αυτοαποτελεσματικότητα, χαμηλότερα επίπεδα σωματικής και συναισθηματικής διέγερσης και χαμηλότερους μέσους όρους από τους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης στις κλίμακες που αφορούν στις επιδόσεις και τη λεκτική υποστήριξη και στα πρότυπα από το οικογενειακό, το ευρύτερο και το φιλικό περιβάλλον. Οι παραπάνω διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 ($p \leq 0,05$).

5.4. ΠΟΛΥΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ

Οι αναλύσεις συσχέτισης, που πραγματοποιήθηκαν, αποκάλυψαν το βαθμό και την κατεύθυνση της αλληλεξάρτησης των μεταβλητών της έρευνάς μας. Όμως στην κοινωνική πραγματικότητα η εξήγηση ενός φαινομένου σπάνια μπορεί να περιοριστεί στη σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών. Κρίνεται σκόπιμο λοιπόν να γίνει περαιτέρω διερεύνηση του πλέγματος των σχέσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές. Εξάλλου, στη συγκεκριμένη έρευνα, αυτό που καταρχήν ενδιαφέρει είναι η ερμηνεία της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών σε σχέση με τους παράγοντες διαμόρφωσής της. Το στατιστικό κριτήριο, που παρέχει τη δυνατότητα συνεκτίμησης περισσότερων από δύο ανεξάρτητων μεταβλητών, είναι η ανάλυση παλινδρόμησης (Εμβαλωτής κ.ά., 2006, σελ.38-47. Κατσίλλης, 1997, σελ.159-179. Ρούσος & Τσαούσης, 2002, σελ.188). Μέσω της ανάλυσης παλινδρόμησης μπορούμε να προσδιορίσουμε το βαθμό στον οποίο μία ή περισσότερες ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν μια εξαρτημένη μεταβλητή. Απώτερος στόχος μιας ανάλυσης παλινδρόμησης είναι να προβλέψουμε τις τιμές της μεταβλητής κριτηρίου (εξαρτημένη μεταβλητή), βασιζόμενοι στις τιμές των προβλεπτικών μεταβλητών (ανεξάρτητες μεταβλητές) (Ρούσος & Τσαούσης, 2002, σελ.188). Αν και στη συγκεκριμένη έρευνα η πρόβλεψη δεν είναι το ζητούμενο, ο υπολογισμός της συνολικής προβλεπτικής ικανότητας των μεταβλητών που χρησιμοποιήσαμε, ή αλλιώς ο καθορισμός του συνολικού ποσοστού της διακύμανσης που ερμηνεύουν οι προβλεπτικές μεταβλητές, παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον. Μία ακόμη σημαντική πληροφορία που μπορούμε να αντλήσουμε από την ανάλυση παλινδρόμησης είναι ο βαθμός σπουδαιότητας της κάθε προβλεπτικής μεταβλητής.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν πολυμεταβλητές αναλύσεις οι οποίες ελέγχουν το πλέγμα των σχέσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές. Ειδικότερα, θα παρουσιαστούν αναλύσεις δεδομένων που αφορούν:

- (α) στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των παραγόντων διαμόρφωσής της
- (β) στην επίδραση της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας και

(γ) στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ επίδοσης, αυτοαποτελεσματικότητας, παραγόντων διαμόρφωσής της και μαθησιακών δυσκολιών.

Από τους επιμέρους δείκτες των αναλύσεων που θα ακολουθήσουν θα επικεντρωθούμε στο συντελεστή αποφασιστικότητας R^2 και στο δείκτη Beta. Ο συντελεστής αποφασιστικότητας R^2 δείχνει το ποσοστό διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής, η οποία εξηγείται από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Με άλλα λόγια δείχνει αν και κατά πόσο το παλινδρομικό μας μοντέλο προσαρμόζεται στα δεδομένα μας (Δαφέρμος, 2005, σελ.438. Κατσίλλης, 1998, σελ.129). Όσο μεγαλύτερος είναι ο δείκτης αυτός, τόσο σημαντικότερη είναι η ταυτόχρονη επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη. Ο δείκτης Beta (κανονικοποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης) φανερώνει το μέγεθος της επίδρασης μιας ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη, ενώ οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρούνται σταθερές. Όσο μεγαλύτερος ο δείκτης αυτός, τόσο πιο ισχυρή η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (Μπρούζος, 2002, σελ.135).

1. Επίδραση των παραγόντων B.I, B.II, B.III και B.IV στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας

Ένας από τους στόχους της έρευνάς μας ήταν να διαπιστώσουμε την προβλεπτική δύναμη καθενός από τους παράγοντες, που η θεωρία του Bandura υποστηρίζει ότι διαμορφώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα. Προκειμένου αυτό να καταστεί δυνατό, εφαρμόσαμε βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση. Η βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση είναι ένας τρόπος επιλογής παραγόντων πρόβλεψης μιας συγκεκριμένης εξαρτημένης μεταβλητής με βάση στατιστικά κριτήρια. Η στατιστική διαδικασία προσδιορίζει ποια ανεξάρτητη μεταβλητή αποτελεί τον καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης, ποια το δεύτερο καλύτερο κ.λπ. (Howitt & Cramer, 2003, σελ.239-246). Ως ανεξάρτητες μεταβλητές εισήχθησαν οι *Επιδόσεις* και η *Λεκτική Υποστήριξη*, τα *Κοινωνικά Πρότυπα Οικογενειακού και Ευρύτερου Περιβάλλοντος*, η *Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση* και τα *Πρότυπα Φιλικού Περιβάλλοντος*. Η εξαρτημένη μεταβλητή ή αλλιώς μεταβλητή κριτήριο που επιδιώξαμε να ερμηνεύσουμε είναι η Αυτοαποτελεσματικότητα.

Ο παραπάνω έλεγχος έγινε και για τα δύο υποσύνολα του πληθυσμού που μελετάμε, δηλαδή τόσο για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, όσο και για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Τυπικά Αναπτυσσόμενοι Μαθητές

Τα αποτελέσματα της βηματικής πολλαπλής παλινδρόμησης φαίνονται στον πίνακα 20. Όπως παρατηρούμε η μέθοδος της βηματικής πολλαπλής παλινδρόμησης εξελίχθηκε σε τέσσερις φάσεις, όσες δηλαδή και οι ανεξάρτητες μεταβλητές και σε κάθε φάση δημιουργήθηκε ένα νέο μοντέλο. Το πρώτο μοντέλο δημιουργήθηκε με την εισαγωγή της μεταβλητής *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη*, η οποία είναι υπεύθυνη για το 68,6% της διακύμανσης της αυτοαποτελεσματικότητας ($F_{1,842} = 1840,7 \mid p < 0,001$). Τα *Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον* προστέθηκαν μετά και είναι υπεύθυνα για άλλο 0,8% ($F_{1,841} = 22,5 \mid p < 0,001$). Ακολούθησε η *Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση* προσθέτοντας άλλο ένα 0,5% επιρροής στη διακύμανση ($F_{1,840} = 12,6 \mid p = < 0,001$). Τέλος τα *Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον* πρόσθεσαν άλλο ένα 0,2% επιρροής στη διακύμανση ($F_{1,839} = 5,1 \mid p = 0,024 < 0,05$). Συνολικά οι τέσσερις παράγοντες εξηγούν το 70,1% της διακύμανσης της αυτοαποτελεσματικότητας.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι και οι τέσσερις παράγοντες αποτελούσαν θετικό παράγοντα πρόβλεψης της αυτοαποτελεσματικότητας. Μεταξύ αυτών οι *Επιδόσεις και η Λεκτική Υποστήριξη* αποτελούν τον καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης ($Beta = 0,763 \mid p < 0,001$).

Πίνακας 26 : Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης της Αυτοαποτελεσματικότητας των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών

Model	R	R Square	F Change	df1	df2	Sig.	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	0,828 ^α	0,686	1840,660	1	842	0,000	0,571	0,016	0,763	35,079	0,000
2	0,833 ^β	0,694	22,531	1	841	0,000	0,066	0,014	0,104	4,843	0,000
3	0,836 ^γ	0,699	12,598	1	840	0,000	0,052	0,015	0,068	3,515	0,000
4	0,837 ^δ	0,701	5,119	1	839	0,024	0,036	0,016	0,043	2,262	0,024

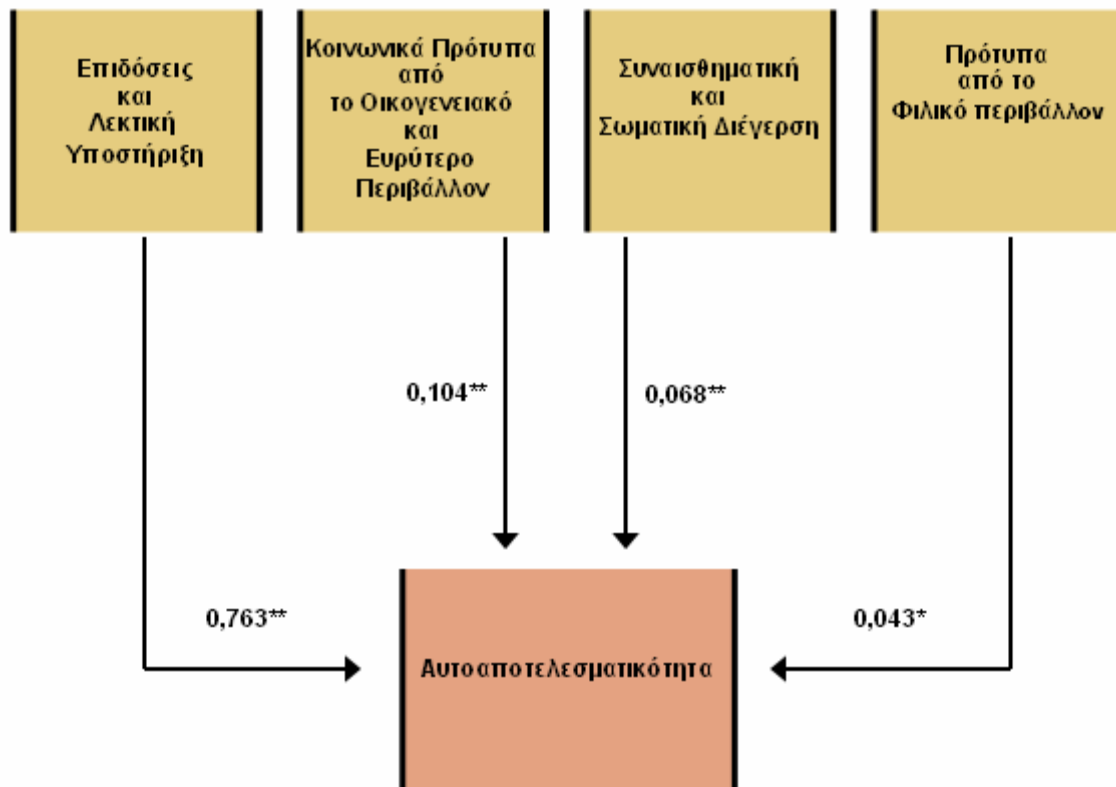
α. Προβλεπτικοί παράγοντες: *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη*

β. Προβλεπτικοί παράγοντες: *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη, Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον*

γ. Προβλεπτικοί παράγοντες: *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη, Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον, Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση*

δ. Προβλεπτικοί παράγοντες: *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη, Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον, Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση, Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον*

ε. Εξαρτημένη Μεταβλητή: Αυτοαποτελεσματικότητα



Σχήμα 1: Σχηματική αναπαράσταση των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στην Αυτοαποτελεσματικότητα και τους παράγοντες B.I, B.II, B.III και B.IV για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Οι τιμές στα βέλη είναι οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta) | * $p < 0,05$ | ** $p < 0.001$.

Μαθητές με Δυσκολίες Μάθησης

Η βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση, με μεταβλητή κριτήριο την αυτοαποτελεσματικότητα και μεταβλητές πρόβλεψης τους παράγοντες *Επιδόσεις και Κοινωνική Υποστήριξη*, *Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον*, *Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση* και *Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον* για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, οδήγησε στα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 21.

Όπως παρατηρούμε η μέθοδος της βηματικής πολλαπλής παλινδρόμησης εξελίχθηκε σε τρεις φάσεις, αποδεικνύοντας ότι η τέταρτη μεταβλητή πρόβλεψης δεν έχει σημαντική επίδραση στη διακύμανση του κριτηρίου. Το πρώτο μοντέλο δημιουργήθηκε με την εισαγωγή της μεταβλητής *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη*, η οποία είναι υπεύθυνη για το 50,6% της διακύμανσης της αυτοαποτελεσματικότητας ($F_{1,71} = 72,8 \mid p < 0,001$). Τα *Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον* προστέθηκαν μετά και είναι υπεύθυνα για άλλο ένα 3,7% ($F_{1,70} = 5,6 \mid p = 0,020 < 0,05$). Ακολούθησε η *Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση* προσθέτοντας άλλο ένα 2,9% επιρροής στη διακύμανση ($F_{1,69} = 5,0 \mid p = 0,029 < 0,05$). Συνολικά οι τρεις παράγοντες εξηγούν το 57,4% της διακύμανσης της αυτοαποτελεσματικότητας.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι μόνο οι τρεις παράγοντες αποτελούσαν θετικό παράγοντα πρόβλεψης της αυτοαποτελεσματικότητας. Μεταξύ αυτών οι *Επιδόσεις και η Λεκτική Υποστήριξη* αποτελούν τον καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης ($\text{Beta} = 0,586 \mid p < 0,001$).

Πίνακας 27: Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης της Αυτοαποτελεσματικότητας μαθητών με δυσκολίες μάθησης.

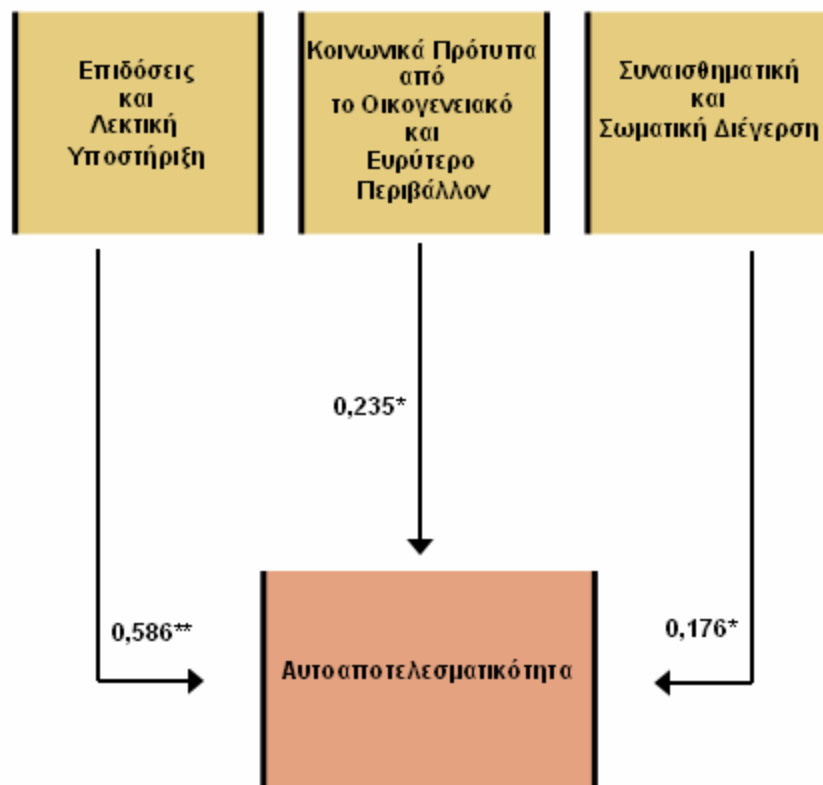
Model	R	R Square	F Change	df1	df2	Sig.	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	0,711 ^α	0,506	72,751	1	71	0,000	0,569	0,092	0,586	6,155	0,000
2	0,737 ^β	0,543	5,633	1	70	0,020	0,126	0,051	0,235	2,469	0,016
3	0,757 ^γ	0,574	5,004	1	69	0,029	0,114	0,051	0,176	2,237	0,029

α. Προβλεπτικοί παράγοντες: Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη

β. Προβλεπτικοί παράγοντες: Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη, Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον

γ. Προβλεπτικοί παράγοντες: Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη, Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον, Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση

δ. Εξαρτημένη Μεταβλητή: Αυτοαποτελεσματικότητα



Σχήμα 2: Σχηματική αναπαράσταση των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στην Αυτοαποτελεσματικότητα και τους παράγοντες B.I., B.II., B.III. και B.IV. για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Οι τιμές στα βέλη είναι οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta) | * $p < 0,05$ | ** $p < 0,001$.

2. Επίδραση των παραγόντων Β.Ι., Β.ΙΙ., Β.ΙΙΙ. και Β.ΙV. και των μαθησιακών δυσκολιών στην αυτοαποτελεσματικότητα.

Επεκτείνοντας το παραπάνω μοντέλο, επιχειρήσαμε να διαπιστώσουμε το μέγεθος της «καθαρής» επίδρασης της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών στην αυτοαποτελεσματικότητα, κρατώντας σταθερούς τους άλλους παράγοντες. Για το σκοπό αυτό εφαρμόσαμε ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση. Μέσω της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης, μπορούμε να διαπιστώσουμε την προβλεπτική επιρροή μιας ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη, αφού παρέχει τη δυνατότητα οι υπόλοιποι προβλεπτικοί παράγοντες να διατηρούνται σταθεροί στο μοντέλο (Field, 2005). Στην ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση οι ανεξάρτητες μεταβλητές κατατάσσονται σε όρους Μπλόκ (Howitt & Cramer, 2003, σελ.247-254). Στη συγκεκριμένη ανάλυση σχηματίσαμε το Μπλόκ 1, όπου εισήχθησαν οι παράγοντες *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη, Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον, Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση και Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον*. Το Μπλόκ 2 θα είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, που αποτελούν μια δημογραφική μεταβλητή, την οποία θέλουμε να ελέγξουμε. Η εξαρτημένη μεταβλητή ή αλλιώς μεταβλητή κριτήριο, που επιδιώκουμε να ερμηνεύσουμε, είναι η Αυτοαποτελεσματικότητα.

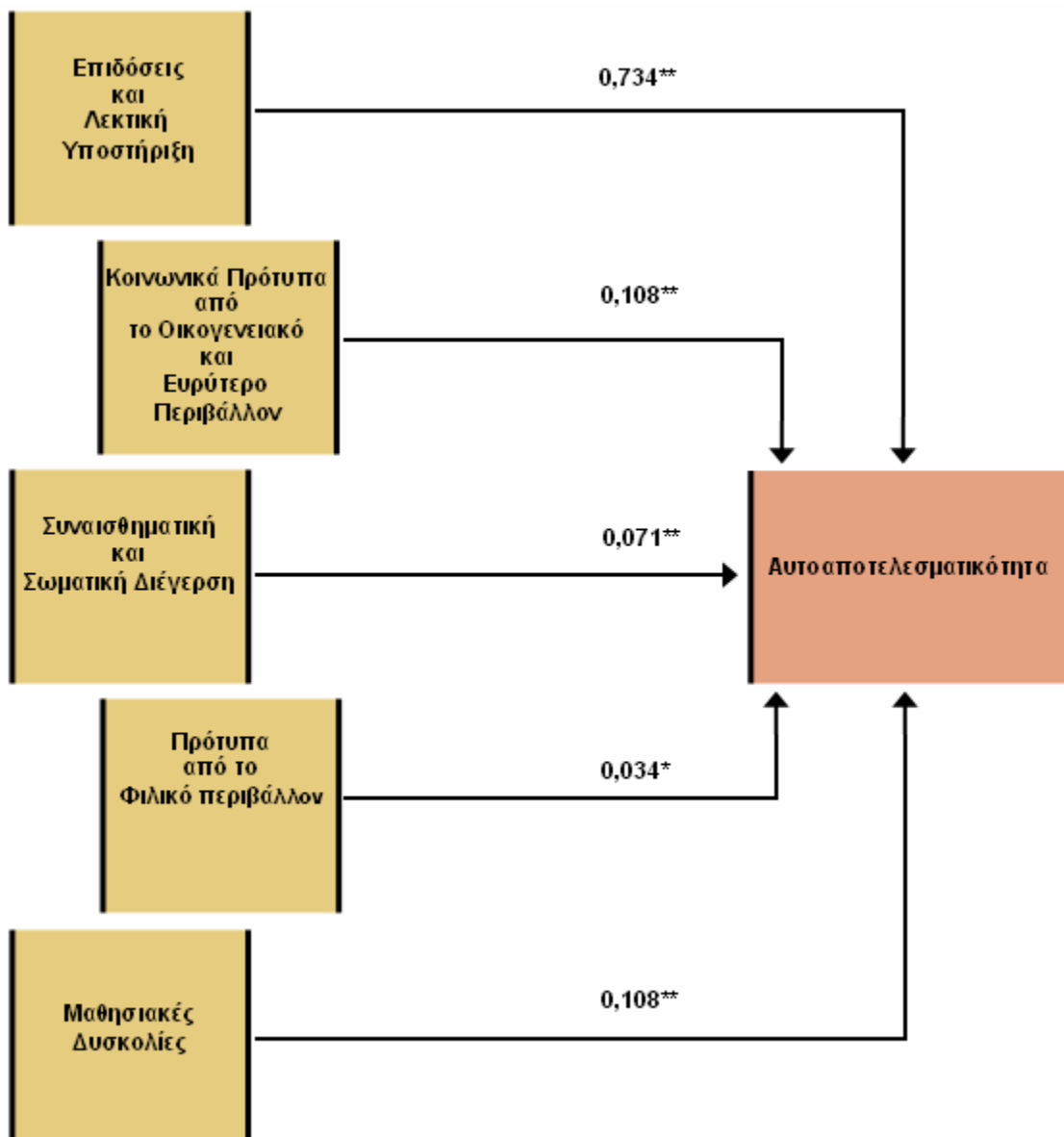
Τα αποτελέσματα από την ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση παρουσιάζονται στον πίνακα 28. Στην ανάλυση ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης, οι παράγοντες *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη, Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον, Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση και Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον* προστέθηκαν ως μεταβλητές πρόβλεψης και βρέθηκε ότι ήταν υπεύθυνοι για το σημαντικό ποσοστό 72,4% της διακύμανσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Όταν κατόπιν προσθέσαμε ως μεταβλητή τις μαθησιακές δυσκολίες, η επιρροή στη διακύμανση της Αυτοαποτελεσματικότητας αυξήθηκε κατά 1,1%.

Στο μοντέλο που εφαρμόσαμε και οι πέντε παράγοντες τους οποίους ελέγξαμε αποτελούν θετικούς παράγοντες πρόβλεψης της αυτοαποτελεσματικότητας. Μεταξύ αυτών οι *Επιδόσεις και η Λεκτική Υποστήριξη* αποτελούν τον καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης ($Beta = 0,586 \mid p < 0,001$), ακολουθούν οι *Μαθησιακές Δυσκολίες* και τα *Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον* ($Beta = 0,108 \mid p < 0,001$), η *Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση* ($Beta = 0,071 \mid p < 0,001$) και τέλος τα *Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον* ($Beta = 0,034 \mid p < 0,001$).

Πίνακας 28: Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης της Αυτοαποτελεσματικότητας.

Model	R	R Square	F Change	df1	df2	Sig.	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Μπλοκ 1	0,851 ^a	0,724	599,046	4	912	0,000	-	-	-	-	-
B.I	-	-	-	-	-	-	0,570	0,016	0,734	35,503	0,000
B.II	-	-	-	-	-	-	0,058	0,014	0,071	4,071	0,000
B.III	-	-	-	-	-	-	0,072	0,013	0,108	5,440	0,000
B.IV	-	-	-	-	-	-	0,031	0,016	0,034	1,961	0,050
Μπλοκ 2	0,857 ^b	0,735	35,774	1	911	0,000	-	-	-	-	-
ΜΔ	-	-	-	-	-	-	0,291	0,049	0,108	5,981	0,000

- α. Προβλεπτικοί παράγοντες: Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον , Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση, ,Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον, Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη
- β. Προβλεπτικοί παράγοντες: Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον , Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση, Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον, Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη, Μαθησιακές Δυσκολίες
- γ. Εξαρτημένη Μεταβλητή: Αυτοαποτελεσματικότητα



Σχήμα 3: Σχηματική αναπαράσταση των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στην Αυτοαποτελεσματικότητα, τις Μαθησιακές δυσκολίες και τους παράγοντες B.I., B.II., B.III. και B.IV. Οι τιμές στα βέλη είναι οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta) | * $p < 0,05$ | ** $p < 0,001$.

3. Επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας και των παραγόντων B.I, B.II, B.III και B.IV στην επίδοση.

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα οι επιδόσεις των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα αποτελούν το κριτήριο βάση του οποίου ορίζεται η «αξία» του κάθε μαθητή και καθορίζονται οι ευκαιρίες για κοινωνική και επαγγελματική σταδιοδρομία. Κατ' επέκταση όταν οι επιδόσεις δεν είναι οι αναμενόμενες, μπορούν να αποτελέσουν μια σημαντική πηγή μαθησιακών και κοινωνικών προβλημάτων (Δήμου, 1998, 2002β). Αφού η λογική των επιδόσεων διατρέχει κάθε δραστηριότητα του υπαρκτού σχολείου και εν γένει των σύγχρονων κοινωνιών, θα επιχειρήσουμε να ελέγξουμε τη σχέση της επίδοσης με τις μεταβλητές της έρευνάς μας.

Στο μοντέλο που εφαρμόσαμε η επίδοση παριστάνεται ως το τελικό αποτέλεσμα μιας σειράς από διαδοχικές σχέσεις μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των παραγόντων B.I., B.II., B.III. και B.IV. Στο Σχήμα 3 καταγράφονται οι άμεσες επιδράσεις που ασκούν οι εν λόγω παράγοντες στην επίδοση και οι έμμεσες επιδράσεις των παραγόντων B.I., B.II., B.III. και B.IV. μέσω της επίδρασης που ασκούν στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας. Για την ανάλυση της τροχιάς αρχίσαμε από τα δεξιά προς τα αριστερά «παλινδρομώντας» κάθε μεταβλητή σε όλες τις μεταβλητές που προηγούνται.

Εφόσον στόχος της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση ενδεχόμενων διαφορών ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης, ο παραπάνω έλεγχος έγινε και για τα δύο υποσύνολα του πληθυσμού που μελετάμε, δηλαδή τόσο για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, όσο και για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Τυπικά Αναπτυσσόμενοι Μαθητές

Τα αποτελέσματα της βηματικής πολλαπλής παλινδρόμησης, που εφαρμόστηκε με μεταβλητή κριτήριο την Επίδοση και προβλεπτικές μεταβλητές την αυτοαποτελεσματικότητα και τους παράγοντες Β.Ι., Β.ΙΙ., Β.ΙΙΙ. και Β.ΙV., φαίνονται στον πίνακα 29. Όπως παρατηρούμε η μέθοδος της βηματικής πολλαπλής παλινδρόμησης εξελίχθηκε σε τρεις φάσεις. Το πρώτο μοντέλο δημιουργήθηκε με την εισαγωγή της μεταβλητής *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη*, η οποία είναι υπεύθυνη για το 53,9% της διακύμανσης της αυτοαποτελεσματικότητας ($F_{1,837} = 978,842 \mid p < 0,001$). Τα *Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον* προστέθηκαν μετά και είναι υπεύθυνα για άλλο 0,9% ($F_{1,836} = 17,314 \mid p < 0,001$). Τέλος, η *Αυτοαποτελεσματικότητα* πρόσθεσε άλλο ένα 0,5% επιρροής στη διακύμανση ($F_{1,835} = 7,649 \mid p < 0,001$). Συνολικά οι τρεις παράγοντες εξηγούν το 55,3% της διακύμανσης της επίδοσης. Τα *Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον* και η *Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση* δεν ασκούν επίδραση στη διακύμανση του κριτηρίου.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι από τους πέντε προβλεπτικούς παράγοντες μόνο οι τρεις αποτελούν θετικό παράγοντα πρόβλεψης της επίδοσης. Μεταξύ αυτών οι *Επιδόσεις και η Κοινωνική Υποστήριξη* αποτελούν τον καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης ($\text{Beta} = 0,626 \mid p < 0,001$). Ακολουθεί η *Αυτοαποτελεσματικότητα* ($\text{Beta} = 0,115 \mid p < 0,001$) και τέλος τα *Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον* ($\text{Beta} = 0,092 \mid p < 0,001$).

Πίνακας 29: Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης της Επίδοσης τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών

Model	R	R Square	F Change	df1	df2	Sig.	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	0,734 ^α	0,539	978,842	1	837	0,000	1,394	0,092	0,626	15,098	0,000
2	0,741 ^β	0,548	17,314	1	836	0,000	0,229	0,059	0,092	3,921	0,000
3	0,743 ^γ	0,553	7,649	1	835	0,006	0,343	0,124	0,115	2,766	0,006

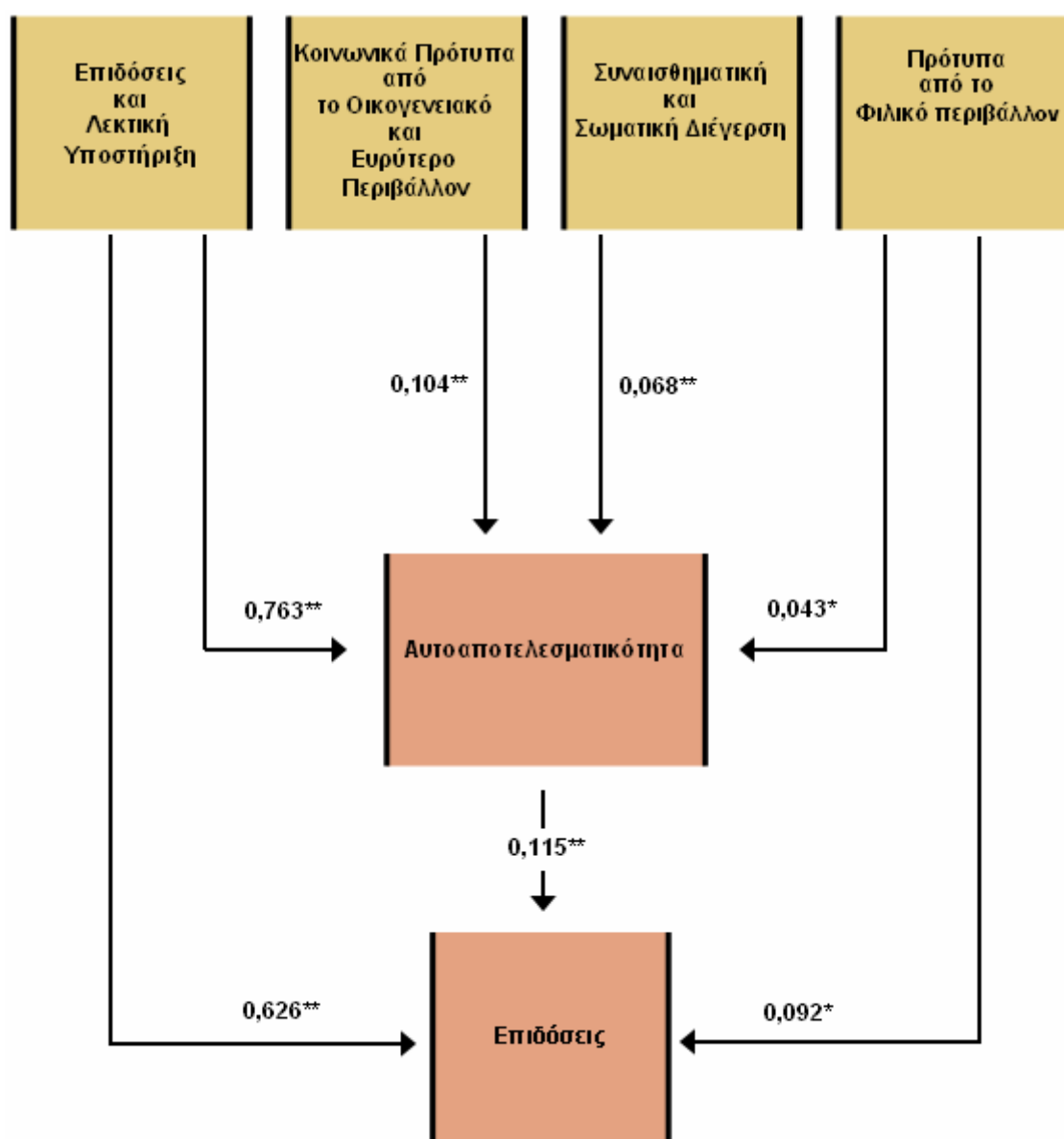
α. Προβλεπτικοί παράγοντες: *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη*

β. Προβλεπτικοί παράγοντες: *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη, Πρότυπα από το από το Φιλικό Περιβάλλον*

γ. Προβλεπτικοί παράγοντες: *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη, Πρότυπα από το από το Φιλικό Περιβάλλον, Αυτοαποτελεσματικότητα*

δ. Εξαρτημένη Μεταβλητή: *Επίδοση*

Στο σχήμα 4 εκτός από τις άμεσες επιδράσεις, που ασκούν η αυτοαποτελεσματικότητα και οι παράγοντες Β.Ι., Β.ΙΙ., Β.ΙΙΙ. και Β.ΙV. στην επίδοση, και οι οποίες διαπιστώθηκαν από τον έλεγχο, που προηγήθηκε, καταγράφονται και οι έμμεσες επιδράσεις των παραγόντων μέσω της επίδρασης, που ασκούν, στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως διαπιστώθηκαν σε προηγούμενο έλεγχο.



Σχήμα 4: Σχηματική αναπαράσταση των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στην Επίδοση, την Αυτοαποτελεσματικότητα και τους παράγοντες Β.Ι., Β.ΙΙ., Β.ΙΙΙ. και Β.ΙV. για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Οι τιμές στα βέλη είναι οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta) | * $p < 0,05$ | ** $p < 0,001$.

Μαθητές με Δυσκολίες Μάθησης

Η βηματική πολλαπλή παλινδρόμηση, που εφαρμόστηκε με μεταβλητή κριτήριο την Επίδοση και προβλεπτικές μεταβλητές την αυτοαποτελεσματικότητα και τους παράγοντες *Επιδόσεις και Κοινωνική Υποστήριξη, Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον, Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση και Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον* για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, οδήγησε στα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα 30.

Από τους παράγοντες, οι οποίοι περιλήφθηκαν στο μοντέλο που εφαρμόσαμε, μόνο η Αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί θετικό παράγοντα πρόβλεψης της Επίδοσης ($Beta = 0,607$ | $p < 0,001$). Συγκεκριμένα, είναι υπεύθυνη για το 36,8% της διακύμανσης της επίδοσης ($F_{1,70} = 40,834$, $p < 0,001$). Οι υπόλοιποι παράγοντες δεν επιδρούν άμεσα στην επίδοση, αλλά μόνο έμμεσα και μέσω της επίδρασης που ασκούν στην Αυτοαποτελεσματικότητα.

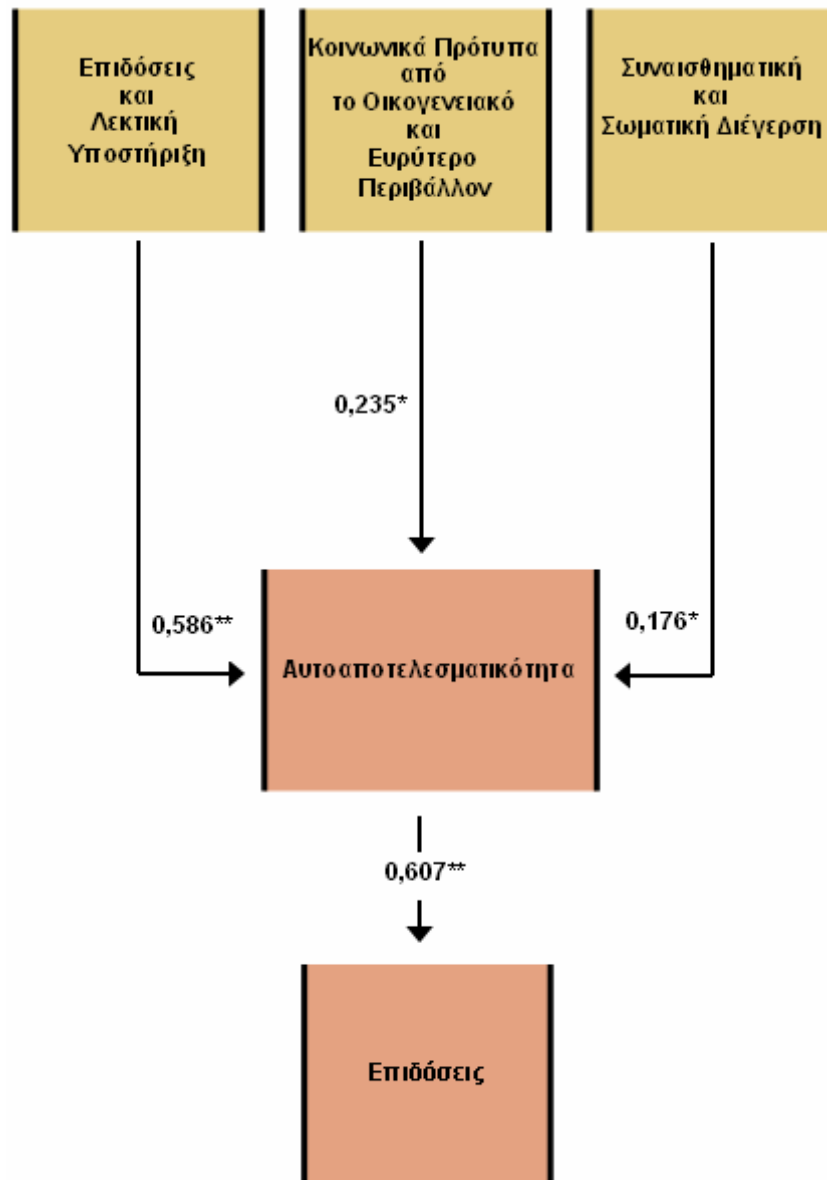
Πίνακας 30: Βηματική Πολλαπλή Παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης της Αυτοαποτελεσματικότητας μαθητών με δυσκολίες μάθησης.

Model	R	R Square	F Change	df1	df2	Sig.	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	0,607 ^α	0,368	40,834	1	70	0,000	2,082	0,326	0,607	6,39	0,000

α. Προβλεπτικοί παράγοντες: Αυτοαποτελεσματικότητα

β. Εξαρτημένη Μεταβλητή: Επίδοση

Στο σχήμα 5, εκτός από την άμεση επίδραση που ασκεί η αυτοαποτελεσματικότητα στην επίδοση, καταγράφονται και οι έμμεσες επιδράσεις των παραγόντων Β.Ι., Β.ΙΙ., Β.ΙΙΙ. και Β.ΙV. μέσω της επίδρασης που ασκούν στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας, όπως διαπιστώθηκαν σε προηγούμενο έλεγχο.



Σχήμα 5: Σχηματική αναπαράσταση των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στην Επίδοση, την Αυτοαποτελεσματικότητα και τους παράγοντες Β.Ι., Β.ΙΙ., Β.ΙΙΙ. και Β.ΙV. για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Οι τιμές στα βέλη είναι οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta) | * $p < 0,05$ | ** $p < 0,001$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Συμπεράσματα

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μεταφορά και η εξέταση της θεωρίας περί αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Η θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας έχει κεντρίσει το επιστημονικό ενδιαφέρον των ψυχολόγων, κυρίως, λόγω των προεκτάσεών της. Οι υποθέσεις που απορρέουν από αυτή έχουν ελεγχθεί και επιβεβαιωθεί σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δράσης, ανάμεσα στους οποίους ξεχωριστή θέση κατέχει ο τομέας της εκπαίδευσης. Εκτενείς μελέτες καταδεικνύουν τη σπουδαιότητά της στον καθορισμό της συμπεριφοράς του ατόμου και των επιδόσεών του. Δοθέντος ότι ο κύριος όγκος των ερευνητικών δεδομένων προέρχεται από την Αμερική και λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα και την ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής, κοινωνικής και σχολικής κουλτούρας στην Ελλάδα, αποφασίστηκε η διεξαγωγή έρευνας σε δείγμα Ελλήνων μαθητών.

Με αφετηρία τις θεωρητικές θέσεις του Bandura επίκεντρο της έρευνάς μας αποτέλεσε ο τρόπος δόμησης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. Η μελέτη του φαινομένου διεξήχθη σε μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης, οι οποίοι φοιτούν στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου και ηλικιακά διανύουν την ευαίσθητη περίοδο της πρώιμης εφηβείας. Η επιλογή της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας έγινε με γνώμονα την έλλειψη αντίστοιχων ερευνών σε διεθνές επίπεδο και κατά συνέπεια και στον ελληνικό χώρο. Στόχος ήταν να διαμορφώσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για τους παράγοντες που λειτουργούν ως πηγές άντλησης πληροφοριών για τη διαμόρφωσή της αυτοαποτελεσματικότητας, και να εντοπίσουμε πιθανές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης.

Η απουσία ερευνητικής προσέγγισης του θέματος σε εθνικό επίπεδο κατέστησε αναγκαία την κατασκευή εργαλείου συλλογής δεδομένων, που να ανταποκρίνεται στους σκοπούς της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με βάση τις κατευθύνσεις που παρέχει ο ίδιος ο Bandura (1997, 2006) για τη διαδικασία σύνταξης δοκιμασιών μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας, και βασίστηκε σε αντίστοιχα ερωτηματολόγια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν σε έρευνες του εξωτερικού. Έτσι, για τη διερεύνηση των υποθέσεων της έρευνας διαμορφώθηκαν δύο ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς που αφορούν α) στην εκτίμηση της Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας και β) στους παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στη Διαμόρφωση της Ακαδημαϊκής Αυτοαποτελεσματικότητας. Και τα δύο ερωτηματολόγια

υποβλήθηκαν σε ανάλυση παραγόντων, προκειμένου να συνοψίσουμε τις σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές των ερωτήσεων με τρόπο περιεκτικό και ακριβή, ώστε να γίνουν αντιληπτοί οι παράγοντες, που προκύπτουν από την ομαδοποίηση των μεταβλητών.

Για το πρώτο ερωτηματολόγιο, από την παραγοντική ανάλυση των 18 προτάσεων οι οποίες συντάχθηκαν για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας εξήχθη ένας μοναδικός παράγοντας. Ο παράγοντας αυτός προσδιορίζει το επίπεδο της Αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Ο Συντελεστής Εσωτερικής Συνέπειας α του Cronbach, που προέκυψε ήταν $\alpha=0,926$. Η υψηλή τιμή του δείκτη καθιστά το εργαλείο μέτρησης αξιόπιστο.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αφορούσε στους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας. Αν και το ερωτηματολόγιο αυτό συντάχθηκε στη λογική των τεσσάρων παραγόντων, τους οποίους ο Bandura υποστήριξε ότι παρέχουν τις πληροφορίες που το άτομο αξιολογεί κατά την εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητάς του, η ανάλυση παραγόντων, που πραγματοποιήθηκε, ανέδειξε τέσσερις παράγοντες, όχι όμως τους αναμενόμενους. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας στην ουσία συγχωνεύει δύο από τις πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας που θεωρητικά προβλέπει ο Bandura και πιο συγκεκριμένα τις πηγές που αφορούν στις *Προσωπικές Εμπειρίες* του ατόμου και στην *Κοινωνική Πειθώ*. Ο δεύτερος παράγοντας αντιστοιχεί στην πηγή της *Σωματικής και Συναισθηματικής Διέγερσης*. Οι άλλοι δύο παράγοντες αντιστοιχούν στις *Εμπειρίες μέσω Προτύπου*, διαχωρίζοντας τα κοινωνικά πρότυπα των μαθητών που προέρχονται από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον από τα πρότυπα που προέρχονται το φιλικό τους περιβάλλον.

Η εξαγωγή των συγκεκριμένων παραγόντων μπορεί να μην ήταν η αναμενόμενη, ωστόσο είναι ερμηνεύσιμη και κατανοητή. Όσον αφορά τις *Προσωπικές Εμπειρίες* και την *Κοινωνική Πειθώ*, μπορεί σε θεωρητικό επίπεδο οι πηγές αυτές να είναι διακριτές, στην πράξη όμως οι πληροφορίες που το άτομο συλλέγει από αυτές ως επί το πλείστον δε διαφοροποιούνται. Με άλλα λόγια στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά και γενικότερα κατά την προσπάθεια απόκτησης δεξιοτήτων από ένα άτομο σε οποιοδήποτε πλαίσιο, οι πηγές αυτές εκ φύσεως τείνουν να εμφανίζονται ταυτόχρονα και οι πληροφορίες τους να συγκλίνουν προς ορισμένη κατεύθυνση. Ας πάρουμε για παράδειγμα έναν μαθητή που ανταποκρίνεται εξαιρετικά σε ένα τεστ αξιολόγησης γνώσεων. Η επιτυχία που σημειώνει ο μαθητής και ο βαθμός που αντιπροσωπεύει την επιτυχία αυτή είναι ικανή να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητα του μαθητή. Ταυτόχρονα όμως η επιτυχία του έχει ως αποτέλεσμα

την επιβράβευσή του από τον κοινωνικό του περίγυρο, είτε μιλάμε για τους γονείς, είτε για το δάσκαλο, ή ακόμη τους συμμαθητές. Αντιθέτως, ένας μαθητής χαμηλών επιδόσεων βιώνει πολύ λιγότερη κοινωνική αναγνώριση. Οι *Προσωπικές Εμπειρίες* λοιπόν και η *Κοινωνική Πειθώ* είναι δύο πηγές στενά συνδεδεμένες, που παρέχουν στο άτομο παρόμοιες πληροφορίες.

Η άποψη ότι η υψηλή αλληλοσυσχέτιση ορισμένων από τις πηγές ίσως να υπαινίσσεται μια δομή των πηγών διαφορετική από αυτή, που προτείνει ο Bandura, και έχει διατυπωθεί και στο παρελθόν (Lent, Lopez et al, 1996, σελ.294). Οι Lent, Lopez et al (1996) προτείνουν εναλλακτικά την εξέταση τριών άλλων μοντέλων. Το πρώτο μοντέλο προτείνει την ύπαρξη δύο παραγόντων, εκ των οποίων ο ένας παράγοντας έχει να κάνει με τις άμεσες προσωπικές εμπειρίες του ατόμου (*Προσωπικές Εμπειρίες*, *Κοινωνική Πειθώ* και *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση*) και ο άλλος αντικατοπτρίζει τις έμμεσες εμπειρίες (*Εμπειρίες μέσω Προτύπου*). Το μοντέλο των δύο παραγόντων έχει προταθεί και από τους Anderson και Betz (2001) μετά από σχετική έρευνα. Επιπλέον, επειδή τα *Προσωπικά Επιτεύγματα* συνήθως συνοδεύονται από *Κοινωνική Πειθώ* (επί παραδείγματι, η προφορική ενίσχυση από δασκάλους και γονείς), αναπτύχθηκε ακόμη ένα μοντέλο από τρεις παράγοντες, από τους οποίους οι *Προσωπικές Εμπειρίες* και η *Κοινωνική Πειθώ* αποτελούν ένα παράγοντα, ενώ οι *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* και η *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* δύο ξεχωριστούς παράγοντες. Τέλος, εξετάστηκε ένα μοντέλο πέντε παραγόντων πανομοιότυπο με το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων πλην του ότι η πηγή των *Εμπειριών μέσω Προτύπου* υποδιαιρείται σε στοιχεία τα οποία προέρχονται από συνομηλίκους (φίλοι) και στοιχεία που προέρχονται από ενήλικες (γονείς/ δάσκαλοι) (Lent, Lopez et al, 1996). Το μοντέλο των πέντε παραγόντων έχει προκύψει και σε έρευνα των Usher και Pajares (2006).

Τα ερευνητικά δεδομένα της δικής μας έρευνας αποκαλύπτουν ένα νέο μοντέλο, το οποίο συνδυάζει τα παραπάνω. Στο μοντέλο αυτό οι *Προσωπικές Εμπειρίες* και η *Κοινωνική Πειθώ* αποτελούν έναν παράγοντα, η *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* έναν δεύτερο και οι *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* υποδιαιρούνται σε εκείνες που προέρχονται από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και σε εκείνες που προέρχονται το φιλικό περιβάλλον των μαθητών. Η υποδιαίρεση του τελευταίου παράγοντα μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μαθητές Γυμνασίου, εξαιτίας του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκονται, ίσως επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία στη διαφοροποίηση των πληροφοριών που προέρχονται είτε από το φιλικό, είτε από το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον.

Όσον αφορά την εσωτερική αξιοπιστία των υποκλιμάκων, που αφορούν σε καθέναν από τους παραπάνω παράγοντες, θα λέγαμε ότι με εξαίρεση εκείνη των Προτύπων του Φιλικού Περιβάλλοντος ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητική. Συγκεκριμένα, ο συντελεστής αξιοπιστίας του πρώτου παράγοντα (*Προσωπικές Εμπειρίες και Κοινωνική Πειθώ*) είναι $\alpha = 0,943$ και θεωρείται υψηλός. Ο αντίστοιχος συντελεστής του δεύτερου παράγοντα (*Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση*) είναι $\alpha = 0,772$ και θεωρείται ικανοποιητικός. Για τον τρίτο παράγοντα (*Πρότυπα Οικογενειακού και Κοινωνικού Περιβάλλοντος*) ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι $\alpha = 0,728$ και θεωρείται εξίσου ικανοποιητικός. Τέλος, για τον τέταρτο παράγοντα (*Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον*) ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι $\alpha = 0,330$ και είναι χαμηλός. Ο χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας της τέταρτης υποκλίμακας υποδηλώνει την ανάγκη επιπλέον επεξεργασίας της συγκεκριμένης κλίμακας και καθιστά τα συμπεράσματα, που προέκυψαν για το συγκεκριμένο παράγοντα, επισφαλή. Δυστυχώς, ο χαμηλός αυτός δείκτης αξιοπιστίας δε μας επέτρεψε να διαπιστώσουμε εάν οι μαθητές που βρίσκονται στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στα μηνύματα που δέχονται από τους φίλους ή από τα υπόλοιπα πρόσωπα με τα οποία αλληλεπιδρούν στο περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται. Όπως επισημαίνουν οι Usher και Pajares (2006), είναι απαραίτητο η επίδραση που ασκούν οι *Εμπειρίες μέσω Προτύπων* να αξιολογηθεί με δύο ξεχωριστά ψυχομετρικά εργαλεία, ένα για την επιρροή από τους συνομήλικους και ένα για την επιρροή από τους ενήλικους. Εάν αυτό δεν επιτευχθεί η επίδραση από τη συγκεκριμένη πηγή δεν μπορεί να καταγραφεί καταλλήλως.

Τα ευρήματα, που προέκυψαν, από τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας, όπως αυτές προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση, επιβεβαιώνουν εν μέρει τις υποθέσεις 1 και 2. Συγκεκριμένα, για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές προέκυψε στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των τεσσάρων παραγόντων. Για τον παράγοντα *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη* η συσχέτιση είναι πολύ υψηλή ($r = ,814 \mid p < 0,001$), ενώ για τον παράγοντα *Πρότυπα Οικογενειακού και Κοινωνικού Περιβάλλοντος* η συσχέτιση είναι μέτρια ($r = ,430 \mid p < 0,001$). Όσον αφορά τους παράγοντες *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* ($r = ,194 \mid p < 0,001$) και *Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον* ($r = ,189 \mid p < 0,001$) η γραμμική συσχέτιση είναι χαμηλή.

Η συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τις *Προηγούμενες Επιδόσεις και τη Λεκτική Υποστήριξη* έχει επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες στο παρελθόν (Britner & Pajares, 2006. Hampton & Mason, 2003. Klassen, 2004. Lent et al, 1991. Lent & Lopez, 1992. Lent, Brown, Gover & Nijjer, 1996. Lent & Lopez et al, 1996. Matsui et al, 1990. Pajares et al,

2007. Usher & Pajares, 2006.). Το ίδιο ισχύει και για τον παράγοντα *Πρότυπα Οικογενειακού και Κοινωνικού Περιβάλλοντος*, που εντάσσεται στις *Εμπειρίες μέσω προτύπου* (Hampton & Mason, 2003. Klassen, 2004. Matsui et al, 1990). Το παράδοξο των αποτελεσμάτων είναι η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και τη *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση*. Αν και η συσχέτιση ήταν χαμηλή, θα περίμενε κανείς η συσχέτιση αυτή να είναι αρνητική. Όπως υποστήριξε ο Bandura (1997), έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και καταστάσεις υψηλής σωματικής διέγερσης κατά την εκτέλεση ενός έργου ερμηνεύονται συνήθως από το άτομο ως ενδείξεις ευπάθειας στην αποτυχία. Ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι μαθητές δε φαίνεται να ερμηνεύουν το άγχος ή την ανησυχία, που βιώνουν στο σχολείο, ως ενδείξεις αδυναμίας και δεν το συνδέουν με την προσωπική τους αποτελεσματικότητα και την ικανότητά τους να επιτύχουν. Βέβαια, επειδή οι ερωτήσεις που αναφέρονται στις συναισθηματικές και σωματικές αντιδράσεις θίγουν ένα «ευαίσθητο» ζήτημα, ίσως το συγκεκριμένο εύρημα να είναι αποτέλεσμα της αυτοπροστατευτικής αμυντικής τάσης των μαθητών, κατά κύριο λόγο εκείνων με χαμηλές προσδοκίες αποτελεσματικότητας και χαμηλές επιδόσεις, να αποκρύψουν τα πραγματικά επίπεδα άγχους τα οποία βιώνουν στο σχολείο και το βαθμό που αυτά επιδρούν στα επίπεδα της λειτουργικότητάς τους.

Για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, προέκυψε στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των τριών από τους τέσσερις παράγοντες. Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντική θετική σχέση καταγράφηκε μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των παραγόντων *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη*, *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* και *Κοινωνικά Πρότυπα Οικογενειακού και Κοινωνικού Περιβάλλοντος*. Για τους παράγοντες *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη* και *Πρότυπα Οικογενειακού και Κοινωνικού Περιβάλλοντος* η συσχέτιση είναι μέτρια ($r = ,684 \mid p < 0,001$ / $r = ,566 \mid p < 0,001$ αντίστοιχα), ενώ για τον παράγοντα *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* η συσχέτιση είναι χαμηλή ($r = ,106 \mid p < 0,001$). Όσον αφορά τα *Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον* ($r = ,017 \mid p > 0,05$), δε διαπιστώθηκε σημαντική γραμμική συσχέτιση.

Αν και, όπως επισημάναμε, η κλίμακα η οποία χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της επιρροής των *Προτύπων από το Φιλικό Περιβάλλον* είχε χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας με αποτέλεσμα τα συμπεράσματα, που αφορούν σε αυτόν τον τομέα, να θεωρούνται επισφαλής, ίσως για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης η έλλειψη συσχέτισης του συγκεκριμένου παράγοντα με την αυτοαποτελεσματικότητα να μπορεί να αιτιολογηθεί και διαφορετικά. Οι

μαθητές με δυσκολίες μάθησης, οι οποίοι φοιτούν στο Γυμνάσιο, έχουν ήδη βιώσει επαναλαμβανόμενες αποτυχίες και αρνητικές αξιολογήσεις στο χώρο του σχολείου, αρκετές ώστε να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους διαφορετικό σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Όπως έχει αναφερθεί μία συνθήκη η οποία καθιστά τα άτομα ευαίσθητα απέναντι σε πληροφορίες οι οποίες προέρχονται από εμπειρίες έμμεσης συμμετοχής είναι εκείνη που αφορά στις ομοιότητες προτύπου και παρατηρητή, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από την πλευρά του παρατηρητή. Κατά συνέπεια, είναι πολύ πιο δύσκολο για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης να μπορέσουν να αντιληφθούν τους συμμαθητές τους ως πρότυπα μέσω των οποίων μπορούν να συλλέξουν έμμεσες εμπειρίες. Ίσως για αυτό το λόγο η συμπεριφορά και οι επιδόσεις των συμμαθητών και των φίλων τους δε φαίνεται να συσχετίζεται με την προσωπική τους αποτελεσματικότητα.

Όσον αφορά την επίδοση, τόσο για την πληθυσμιακή ομάδα των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, όσο και για την πληθυσμιακή ομάδα των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, διαπιστώσαμε στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επίδοσης ($r = ,651$ / $r = ,585$ | $p < 0,001$ αντίστοιχα). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (βλ. ενδεικτικά Bandura, 1997. Britner & Pajares, 2006. Hampton & Mason, 2003. Lau & Roeser, 2002. Multon, Brown & Lent, 1991. Pajares, Britner & Valiante, 2000). Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερες θετικές πληροφορίες αντλούν οι μαθητές από τις τέσσερις πηγές, τόσο υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα διαμορφώνουν και τόσο υψηλότερες σχολικές επιδόσεις σημειώνουν (Υπόθεση 2). Ταυτόχρονα το εύρημα αυτό αποτελεί ένα σημαντικό προπομπό στην έρευνά μας για τις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Η διερεύνηση των παραγόντων, που επιδρούν στην αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου, θα είχε περιορισμένη αξία εάν αυτές οι πεποιθήσεις δεν επηρέαζαν σημαντικά τις επιδόσεις των μαθητών.

Ένας από τους στόχους της έρευνάς μας ήταν να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών με δυσκολίες μάθησης διαφέρει από εκείνο των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους. Τα ευρήματα της έρευνάς μας αναδεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των δύο πληθυσμιακών ομάδων της έρευνάς μας στη μέση αυτοαποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές έχουν σημαντικά υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης (Υπόθεση 3). Η διαφορά αυτή

υποδηλώνει διαφοροποίηση των εμπειριών που λειτουργούν ως δείκτες της προσωπικής αποτελεσματικότητας των μαθητών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Αυτό ίσως έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης λόγω των ελλειμμάτων ή των περιορισμών σε βασικές δεξιότητες, όπως αυτές της μνήμης, της προσοχής και της αποκωδικοποίησης, βιώνουν έντονες ακαδημαϊκές δυσκολίες (Kifer, 1975. Kloomok & Cosden, 1994). Οι δυσκολίες αυτές φέρνουν τους μαθητές αντιμέτωπους με μαθησιακά εμπόδια και εν τέλει διαφοροποιούν τον τύπο των πληροφοριών που δέχεται το άτομο από το εκπαιδευτικό και ευρύτερο περιβάλλον και οι οποίες πληροφορίες διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις που διατηρεί για τις ικανότητές του. Με άλλα λόγια οι έμφυτες ανεπάρκειες των μαθητών με δυσκολίες μάθησης συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των πληροφοριών που προέρχονται από τους τέσσερις παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας, σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Αντίστοιχα, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της μεγαλύτερης πρόσβασης των παιδιών αυτών στις πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας.

Πράγματι, οι επιδόσεις, που σημειώνουν οι μαθητές στις κλίμακες των παραγόντων διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας, διαφοροποιούνται σημαντικά ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Συγκεκριμένα, οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές έχουν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στις αντίστοιχες κλίμακες των τεσσάρων παραγόντων σε σχέση με εκείνους τους μαθητές, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης (Υπόθεση 4).

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης βιώνουν λιγότερες επιτυχημένες σχολικές εμπειρίες, δέχονται λιγότερη επιβράβευση και λεκτική υποστήριξη από τρίτους και εκτίθενται σε περιορισμένο αριθμό επιτυχημένων προτύπων μέσω των οποίων μπορούν να συλλέξουν έμμεσες εμπειρίες. Επιβεβαιώνουν δηλαδή τη μειονεκτική θέση των μαθητών με δυσκολίες μάθησης σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Ταυτόχρονα, τα ευρήματα αυτά συνεισφέρουν στον προσδιορισμό των πιθανών μηχανισμών που συμβάλλουν στη διαφοροποίηση της αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Η καθημερινότητα των παιδιών με δυσκολίες μάθησης δικαιολογεί τα παραπάνω ευρήματα. Οι μαθητές αυτοί στα πλαίσια του σχολείου βιώνουν επαναλαμβανόμενες αποτυχίες, οι οποίες φαίνεται να εκλαμβάνονται ως ένδειξη της ανεπάρκειας των ικανοτήτων τους. Παράλληλα ως

αποτέλεσμα των αποτυχιών αυτών, οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης γίνονται πιο σπάνια αποδέκτες θετικής ανατροφοδότησης, επιβράβευσης και ενθάρρυνσης από τρίτους. Εμμέσως αντιλαμβάνονται τις αρνητικές αξιολογήσεις των άλλων για τις ικανότητές τους και ως ένα βαθμό εσωτερικεύουν και υιοθετούν αυτές τις αξιολογήσεις. Η έλλειψη προτύπων, που φαίνεται να χαρακτηρίζει τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι η επίδραση των πληροφοριών, οι οποίες αποτελούν αποτέλεσμα παρατήρησης και σύγκρισης στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, εξαρτάται από την ομοιότητα προτύπου και παρατηρητή (Bandura, 1997). Αν και οι συμμαθητές τους θα μπορούσαν να αποτελέσουν κοινωνικά και ακαδημαϊκά πρότυπα, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, έχοντας επίγνωση της ιδιαιτερότητάς τους, αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα της παρατήρησής τους πολύ διαφορετικά από τους εαυτούς τους. Επιπροσθέτως στα πλαίσια του σχολείου οι μαθητές δεν έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι συμμαθητές τους και τις στρατηγικές μελέτης, που εφαρμόζουν. Κατά συνέπεια η προσωπική τους αυτοαποτελεσματικότητα δεν επηρεάζεται από τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις τρίτων και για αυτό το λόγο παραμένει σε χαμηλά επίπεδα. Σε σχέση με τη *Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση* η συγκεκριμένη έρευνα απέτυχε να επιβεβαιώσει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, οι οποίες θέλουν τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης να έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και αρνητικών συναισθημάτων σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (Cohen, 1986. Huntington & Bender, 1993).

Οι ερωτήσεις, στις οποίες σημειώθηκαν οι μεγαλύτερες στατιστικές διαφορές, εντοπίζουν ακριβώς τους τομείς στους οποίους οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης «μειονεκτούν» έναντι των συμμαθητών τους. Όσον αφορά τον παράγοντα *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη* οι μεγαλύτερες διαφορές σημειώθηκαν στις ερωτήσεις B9 (Ο περίγυρός μου -γονείς, συγγενείς, φίλοι, γνωστοί- πιστεύει ότι είμαι καλός μαθητής) και B27 (Γενικά, οι βαθμοί, που έπαιρνα στο σχολείο, ήταν πάντα καλοί). Για τον παράγοντα *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* οι μεγαλύτερες διαφορές σημειώθηκαν στην ερώτηση B28 (Όταν ο δάσκαλος με σηκώνει στον πίνακα αγχώνομαι ιδιαίτερα (π.χ. η καρδιά μου χτυπά δυνατά ή ιδρώνω εύκολα ή κοκκινίζω ή χάνω τα λόγια μου). Στα *Πρότυπα Οικογενειακού και Κοινωνικού Περιβάλλοντος* οι μεγαλύτερες διαφορές σημειώθηκαν στην ερώτηση B8 (Τα μέλη της οικογένειάς μου -γονείς, μεγαλύτερα αδέρφια, συγγενείς- έχουν σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο). Τέλος, όσον αφορά τα *Πρότυπα Φιλικού Περιβάλλοντος* η μόνη ερώτηση στην οποία παρατηρούμε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες απαντήσεις των μαθητών

με και χωρίς δυσκολίες μάθησης είναι η ερώτηση B30 (Ένας από τους καλύτερους μου φίλους είναι άριστος μαθητής).

Για την ερμηνεία της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών σε σχέση με τους παράγοντες διαμόρφωσής της προχωρήσαμε σε ανάλυση παλινδρόμησης. Το συγκεκριμένο στατιστικό κριτήριο παρέχει τη δυνατότητα καθορισμού του συνολικού ποσοστού της διακύμανσης, που ερμηνεύουν οι προβλεπτικές μεταβλητές και το βαθμό σπουδαιότητας της κάθε προβλεπτικής μεταβλητής. Με αυτόν τον τρόπο διερευνήσαμε το πλέγμα των σχέσεων ανάμεσα στις ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές.

Για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι και οι τέσσερις παράγοντες αποτελούσαν θετικό παράγοντα πρόβλεψης της αυτοαποτελεσματικότητας (Υπόθεση 5). Συνολικά οι τέσσερις παράγοντες εξηγούν το 70,1% της διακύμανσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Μεταξύ αυτών οι *Επιδόσεις και η Κοινωνική Υποστήριξη* αποτελούν τον ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης (Υπόθεση 6). Οι υπόλοιπες τρεις πηγές συμβάλλουν κατά πολύ λιγότερο στην πρόβλεψη της αυτοαποτελεσματικότητας. Δηλαδή οι μαθητές του Γυμνασίου κομίζουν πολύ λιγότερες πληροφορίες από τις υπόλοιπες πηγές. Αυτό δε σημαίνει ότι οι υπόλοιπες πηγές είναι ασήμαντες. Ίσως ασκούν μεγαλύτερη επιρροή σε πρώιμες περιόδους ανάπτυξης ικανοτήτων, που οι μαθητές στερούνται πληθώρας άμεσων εμπειριών και δεν έχουν ακόμη καθιερώσει μια άποψη για τις ικανότητές τους. Τα ευρήματα αυτά σε γενικές γραμμές επιβεβαιώνουν τις θεωρητικές θέσεις του Bandura (1997) για τη συμβολή των τεσσάρων πηγών στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας και για την κυρίαρχη επιρροή των *Προηγούμενων εμπειριών*.

Για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης μόνο οι τρεις παράγοντες αποτελούν θετικό παράγοντα πρόβλεψης της αυτοαποτελεσματικότητας. Εξαίρεση αποτελούν τα *Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον*. Και σε αυτή την πληθυσμιακή ομάδα οι *Επιδόσεις και η Κοινωνική Υποστήριξη* αποτελούν τον καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης (Υπόθεση 6). Ωστόσο, τα ποσοστά και των υπόλοιπων δύο παραγόντων (*Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον & Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση*) είναι υψηλότερα από εκείνα, τα οποία σημειώθηκαν στους μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης. Επαληθεύεται λοιπόν η άποψη ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας δεν αποτελούν μια αντανάκλαση των επιδόσεων του ατόμου, αλλά επηρεάζεται από συνδυασμό εμπειριών. Συνολικά οι τρεις παράγοντες εξηγούν το 57,4% της διακύμανσης της αυτοαποτελεσματικότητας.

Όπως παρατηρούμε, το ποσοστό της διακύμανσης της αυτοαποτελεσματικότητας, που εξηγούν οι τέσσερις παράγοντες για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, είναι μικρότερο από εκείνο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Επομένως μπορούμε να υποθέσουμε ότι για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης υπάρχουν και κάποιοι άλλοι παράγοντες διαφορετικοί από τους παράγοντες που επιδρούν στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές οι οποίοι συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Οι μαθητές αυτοί φαίνεται να κρίνουν την ικανότητά τους βασιζόμενοι σε περισσότερες και διαφορετικές πηγές σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Όπως έχει προαναφερθεί, οι πληροφορίες που σχετίζονται με τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αποκτούν νόημα μέσω της γνωστικής τους επεξεργασίας από το άτομο. Οι πληροφορίες, που λαμβάνουν οι μαθητές από το σχολικό και κοινωνικό τους περίγυρο, αξιολογούνται και ερμηνεύονται με βάση προσωπικά κριτήρια. Όπως υποστήριξε ο Bandura (1997), η στάθμιση και ενσωμάτωση πληροφοριών, οι οποίες προέρχονται από ετερόκλητες πηγές, απαιτεί από το άτομο ικανότητες που σχετίζονται με τη μνήμη, τη συγκέντρωση και την προσοχή, καθώς και μεταγνωστικές ικανότητες. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης έχει υποστηριχθεί ότι στερούνται αυτών των ικανοτήτων (για ανασκόπηση βλ. Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Ίσως αυτό το έλλειμμα ικανοτήτων να αποτελεί έναν από τους λόγους, που οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης δομούν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας διαφορετικά από ότι οι συμμαθητές τους.

Στην ανάλυση ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης, οι παράγοντες *Επιδόσεις και Λεκτική Υποστήριξη*, *Κοινωνικά Πρότυπα από το Οικογενειακό και Ευρύτερο Περιβάλλον*, *Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση και Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον* προστέθηκαν ως μεταβλητές πρόβλεψης και βρέθηκε ότι ήταν υπεύθυνοι για το σημαντικό ποσοστό 72,4% της διακύμανσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Όταν κατόπιν προσθέσαμε ως μεταβλητή τις μαθησιακές δυσκολίες, η επιρροή στη διακύμανση της αυτοαποτελεσματικότητας αυξήθηκε κατά 1,1%. Αν και η ύπαρξη των δυσκολιών μάθησης επιδρά στην διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας, το ποσοστό της συμβολής της στην εξίσωση πρόβλεψης είναι πολύ μικρό σε σχέση με εκείνο που προκύπτει από τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου και τη λεκτική υποστήριξη, την οποία δέχεται από τρίτους. Επομένως, η διαφοροποίηση του επιπέδου της αυτοαποτελεσματικότητας είναι κατά βάση το αποτέλεσμα των εμπειριών, που βιώνει ένα άτομο, και όχι του στιγματισμού και της ετικετοποίησης, που προκύπτει από τη διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών.

Τέλος, αφού η λογική των επιδόσεων διατρέχει κάθε δραστηριότητα του υπαρκτού σχολείου και εν γένει των σύγχρονων κοινωνιών (Δήμου, 1998, 2002β. Κωνσταντίνου, 2002), θα επιχειρήσουμε να ελέγξουμε τη σχέση της επίδοσης με τις μεταβλητές της έρευνάς μας. Για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι από τους πέντε προβλεπτικούς παράγοντες μόνο οι τρεις αποτελούν θετικό παράγοντα πρόβλεψης της επίδοσης. Μεταξύ αυτών οι *Επιδόσεις και η Λεκτική Υποστήριξη* αποτελούν τον καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης. Ακολουθεί η *Αυτοαποτελεσματικότητα* και τέλος τα *Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον*. Συνολικά οι τρεις παράγοντες εξηγούν το 55,3% της διακύμανσης της επίδοσης. Οι υπόλοιπες πηγές επιδρούν μόνο έμμεσα στην επίδοση μέσω της επίδρασής τους στην αυτοαποτελεσματικότητα. Για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, από τους παράγοντες, οι οποίοι περιλήφθηκαν στο μοντέλο, που εφαρμόσαμε, μόνο η *Αυτοαποτελεσματικότητα* αποτελεί θετικό παράγοντα πρόβλεψης της επίδοσης. Συγκεκριμένα είναι υπεύθυνη για το 36,8% της διακύμανσης της επίδοσης. Οι υπόλοιποι παράγοντες δεν επιδρούν άμεσα στην επίδοση, αλλά μόνο έμμεσα μέσω της επίδρασης, που ασκούν στην *Αυτοαποτελεσματικότητα*. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας στις επιδόσεις του ατόμου (Υπόθεση 7).

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν σε γενικές γραμμές τις θεωρητικές θέσεις του Bandura (1997) για τους παράγοντες διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας και για την επίδραση που οι προσδοκίες αυτές ασκούν στην επίδοση του ατόμου. Ταυτόχρονα αναδεικνύονται οι ιδιαίτεροι μηχανισμοί διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Παράλληλα προτείνεται ένα νέο μοντέλο δόμησης των πηγών διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας, ένα μοντέλο δόμησης, το οποίο επηρεάζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Οι πολιτισμικές πρακτικές και οι κοινωνικές αξίες επηρεάζουν τον τύπο των πληροφοριών, τις οποίες οι άνθρωποι προσέχουν και χρησιμοποιούν ως δείκτες της προσωπικής τους αυτοαποτελεσματικότητας. Στο μοντέλο που προέκυψε από την παρούσα έρευνα οι *Προσωπικές Εμπειρίες* και η *Κοινωνική Πειθώ* αποτελούν έναν παράγοντα, η *Σωματική και Συναισθηματική Διέγερση* έναν δεύτερο και οι *Εμπειρίες μέσω Προτύπου* υποδιαιρούνται σε εκείνες, οι οποίες προέρχονται από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και σε εκείνες, που προέρχονται από το φιλικό περιβάλλον των μαθητών.

Η συγχώνευση των *Προσωπικών Εμπειριών*, που αφορούν κυρίως στις επιδόσεις των μαθητών, και της *Κοινωνικής Πειθούς* με τη μορφή της λεκτικής υποστήριξης από τρίτους, αναδεικνύει τη σημασία την οποία αποδίδει η σύγχρονη ελληνική κοινωνία στις επιδόσεις. Ταυτόχρονα η υψηλή συσχέτιση των παραγόντων αυτών με την αυτοαποτελεσματικότητα, προβάλλει τη σημασία της επίδοσης και για τους ίδιους τους μαθητές. Φαίνεται ότι στη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα οι επιδόσεις των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα αποτελούν το κριτήριο με βάση το οποίο ορίζεται η «αξία» του κάθε μαθητή. Όσον αφορά το δεύτερο παράγοντα, τη *Συναισθηματική και Σωματική Διέγερση*, η συγκεκριμένη έρευνα απέτυχε να επιβεβαιώσει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, που τη συσχετίζουν αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών. Τέλος, η συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τα *Πρότυπα από το Οικογενειακό περιβάλλον*, όπως προσδιορίζεται κατά βάση από το επίπεδο σπουδών των γονέων, αποδεικνύουν την ιδιαίτερη ευαισθησία, την οποία έχουν οι Έλληνες μαθητές σε πληροφορίες, που απορρέουν από την οικογένειά τους. Το στοιχείο αυτό, σε συνδυασμό με την εξέχουσα σημασία της *Κοινωνικής Πειθούς* για τους μαθητές, επισημαίνει τον κολεκτιβιστικό χαρακτήρα, που διατηρεί η ελληνική κοινωνία. Όπως σημειώνουν οι Καφέτσος & Λεοντοπούλου (2006), «σε κολεκτιβιστικές κουλτούρες, όπως η Ελλάδα, η έμφαση στις σχέσεις, που έχουν τα άτομα με άλλους, διαμορφώνει την ταυτότητα και πληροφορεί τις εμπειρίες των ατόμων». Δυστυχώς, ο χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας, που χρησιμοποιήθηκε, για τα *Πρότυπα από το Φιλικό Περιβάλλον* δεν επέτρεψε μια σύγκριση ανάμεσα στους δύο παράγοντες, που συναποτελούν τις *Εμπειρίες μέσω προτύπου*.

6.2. Περιορισμοί της έρευνας – Μελλοντικοί ερευνητικοί προσανατολισμοί

Η έρευνα αυτή αποτέλεσε μια πρώτη προσπάθεια μελέτης της διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας σε δείγμα Ελλήνων μαθητών. Ταυτόχρονα διερευνήθηκαν οι πιθανές σχέσεις ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα, τους παράγοντες διαμόρφωσής της και την επίδοση σε μαθητές με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Κατά την ερμηνεία και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων πρέπει να ληφθούν υπόψη περιορισμοί, οι οποίοι αφορούν τόσο το δείγμα, όσο και τη μεθοδολογία της έρευνας.

Καταρχήν, η απουσία αντίστοιχου ερευνητικού εγχειρήματος στην Ελλάδα, οδήγησε στην κατασκευή και τη χρήση ενός εργαλείου μέτρησης, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για

πρώτη φορά. Η έλλειψη ενός σταθμισμένου εργαλείου για τα ελληνικά δεδομένα αποτελεί εξ ορισμού έναν περιορισμό για τη συγκεκριμένη έρευνα. Αν και οι δείκτες αξιοπιστίας για τις επιμέρους κλίμακες ήταν σε γενικές γραμμές ιδιαίτερα ικανοποιητικοί, υπήρχαν σημεία του ερωτηματολογίου, τα οποία θα πρέπει σε επόμενες έρευνες να επανεξετασθούν με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Συγκεκριμένα η κλίμακα η οποία αφορά στις επιδράσεις που ασκούν οι συνομήλικοι ως πρότυπα είχε χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας και αυτό είναι κάτι που οι επόμενοι ερευνητές θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους και να επιδιώξουν να βελτιώσουν. Αυτό δεν επέτρεψε την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων για το συγκεκριμένο τομέα.

Επιπροσθέτως, η μέτρηση των μεταβλητών της έρευνάς μας βασίστηκε στη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Η χρήση των συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων, παρά τα πλεονεκτήματά της, έχει συνακόλουθους περιορισμούς, καθότι περιορίζει τις πληροφορίες μόνο σε εκείνες που ο ίδιος ο μαθητής είναι πρόθυμος να διαθέσει στον ερευνητή. Έτσι σε ορισμένες περιπτώσεις ο μαθητής ενδέχεται να υπερβάλλει ή να αποκρύπτει πληροφορίες, διατηρώντας μία αμυντική, αυτοπροστατευτική στάση απέναντι στις ερωτήσεις, που του τίθενται. Ίσως σε μια μελλοντική έρευνα να μπορούσαμε να αποκτήσουμε μια πιο σφαιρική εικόνα για τη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας, βασιζόμενοι σε συνεντεύξεις ή αφηγήσεις των παιδιών.

Όσον αφορά το δείγμα της έρευνας, η επιλογή έγινε αποκλειστικά από την περιοχή της Ηπείρου. Αυτό σημαίνει ότι η γενίκευση των ευρημάτων αφορά μόνον στη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Ωστόσο, λόγω του μεγάλου αριθμού του δείγματος και της απογραφικής καταγραφής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φανερώνουν τις βασικές τάσεις των αντίστοιχων πληθυσμιακών ομάδων στο θέμα της διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό τα καθιστά ιδιαίτερα σημαντικά.

Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές με διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, ανεξαρτήτου της συγκεκριμένης μαθησιακής δυσκολίας την οποία αντιμετωπίζουν. Περιορισμούς στην έρευνα θέτει το ίδιο το σύστημα αξιολόγησης, διάγνωσης και αντιμετώπισης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα. Η ελλιπής στελέχωση των ΚΕΔΔΥ δεν επιτρέπει εξειδικευμένες διαγνώσεις. Κατά συνέπεια η πλειοψηφία των μαθητών, που παραπέμπονται στις αντίστοιχες υπηρεσίες, ανεξάρτητα από τα συγκεκριμένα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, συμπεριλαμβάνονται κάτω από το γενικό όρο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες». Κατά συνέπεια τα συμπεράσματα, που

προέκυψαν, αφορούν έναν ετερογενή πληθυσμό. Αυτό βέβαια δε μειώνει τη σημασία των ευρημάτων της έρευνας, αφού, ανεξάρτητα από το είδος και το μέγεθος των δυσκολιών, οι μαθητές αυτοί έχουν εν γένει κοινές εμπειρίες όσον αφορά τη ματαίωση της σχολικής επιτυχίας, τη μη ικανοποίηση των προσδοκιών των γονιών και τις καθημερινές συγκρούσεις-προστριβές με τους εκπαιδευτικούς. Είναι η συσσωρευμένη πείρα αποτυχιών, η οποία τους δημιουργεί την πεποίθηση ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και επιδρά στο αυτοσυναισθημα της αποτελεσματικότητάς τους.

Κατά συνέπεια σκόπιμο θα ήταν να διενεργηθεί έρευνα η οποία να εξετάζει τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στις διαφορετικές κατηγορίες μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Αυτό θα δώσει τη δυνατότητα για μια περισσότερο εκλεπτυσμένη διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της θεωρίας. Σε συνδυασμό με τις συγκεκριμένες δυσκολίες μάθησης, που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες μαθητές, θα ήταν χρήσιμο τα ευρήματα αυτά να αναπαραχθούν και να επεκταθούν σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των γνωστικών διαδικασιών μέσω των οποίων καθορίζεται η σημασία που θα αποδοθεί στα μηνύματα του περιβάλλοντος και προκύπτουν οι αξιολογήσεις της ικανότητας. Δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν τις εμπειρίες, σταθμίζουν τις νέες πληροφορίες και τις ενσωματώνουν.

Ένα άλλο στοιχείο που θα πρέπει να διερευνηθεί είναι η αναπτυξιακή εξέλιξη των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας. Υφίστανται αλλαγές οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας κατά την ανάπτυξη; Μία έρευνα, προσανατολισμένη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, θα συνέβαλε στην ολοκλήρωση της εικόνας για τον τρόπο με τον οποίο οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας εξελίσσονται και κατά πόσο οι μεταβολές, που πραγματοποιούνται, ταυτίζονται για τους δύο μαθητικούς πληθυσμούς. Παράλληλα θα αποκάλυπτε τους κυρίαρχους παράγοντες, που επηρεάζουν το σύστημα της αυτοαξιολόγησης των ικανοτήτων σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Επίσης, μια διαχρονική έρευνα στο ίδιο δείγμα ατόμων θα ήταν σε θέση να αποκαλύψει αν το πρότυπο των σχέσεων των προαναφερθέντων παραγόντων υφίσταται αλλαγές κατά την ανάπτυξη και αν ορισμένες διαστάσεις αποδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικές σε συγκεκριμένες φάσεις της εξελικτικής πορείας.

Τέλος, σε σχέση με την τελική επίδοση του μαθητή ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε να συνεξετασθούν οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας των γονιών και των δασκάλων, παράλληλα με εκείνες των μαθητών. Παράλληλα στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την τελική επίδοση του μαθητή θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλες δομές κινήτρων καθώς και το πλέγμα των μεταξύ τους σχέσεων.

6.3. Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Σε όρους πρακτικής εφαρμογής, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να ληφθούν υπόψη στην εκπαιδευτική και συμβουλευτική παρέμβαση που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια του σχολείου αλλά και έξω από αυτά. Ακριβώς επειδή οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, που οι μαθητές διατηρούν για τους εαυτούς τους, λειτουργούν ως «φίλτρα», τα οποία ρυθμίζουν το επίπεδο της ενεργοποίησής τους και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις τους, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών τους. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε συμβάλλει στην κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων αυτές οι προσδοκίες διαμορφώνονται. Όλες οι πηγές παρέχουν ευκαιρίες ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Κατά συνέπεια είναι στο χέρι των εκπαιδευτικών και όλων των ενηλίκων που ασκούν επιρροή στα νεαρά άτομα να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στις πληροφορίες που άμεσα ή έμμεσα παρέχουν στους μαθητές τους και οι οποίες επιδρούν στην αντίληψη την οποία έχουν για την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένες καταστάσεις και να επιδιώξουν στόχους. Ενισχύοντας τις πληροφορίες που λαμβάνουν οι μαθητές από τους τέσσερις παράγοντες θα προάγουμε την αυτοαποτελεσματικότητά τους και αυτό θα συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεών τους.

Ιδιαίτερα όσον αφορά τους μαθητές με διαγνωσμένες δυσκολίες μάθησης, όπως φάνηκε από τη στατιστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων της έρευνάς μας, οι αρνητικές πληροφορίες, που αντλούν από τις τέσσερις πηγές διαμόρφωσης, έχουν ως αποτέλεσμα ένα χαμηλό επίπεδο πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας. Οι μαθητές αυτοί θεωρούν, ότι οι δυνατότητες και οι ικανότητές τους δεν αρκούν για να φέρουν σε πέρας τα περισσότερα από τα γνωστικά έργα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο και θεωρούν την όποια προσπάθειά τους μάταιη και αποτυχημένη. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονται σε ενδογενείς παράγοντες και δεν προκαλούνται από το περιβάλλον, οι συνθήκες του περιβάλλοντος μπορούν είτε να επιδεινώσουν είτε να βελτιώσουν την κατάσταση. Κατά συνέπεια η αλλαγή των καθημερινών διδακτικών πρακτικών και η ενσωμάτωση στα σχέδια και τις μεθόδους διδασκαλίας παρεμβατικών στρατηγικών με στόχο την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, θα συμβάλλει στην πολυδιάστατη προσέγγιση του προβλήματος και την πολύπλευρη κάλυψη των αναγκών των παιδιών αυτών. Αυτό αποτελεί και τον άμεσο παιδαγωγικό αντίκτυπο αυτών των ευρημάτων της παρούσης έρευνας.

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι αυτοερμηνευτικές, άρα κατά βάση υποκειμενικές. Είναι ο τρόπος με τον οποίο κατανοεί κάποιος τις εμπειρίες και όχι οι ίδιες οι εμπειρίες, που ασκούν επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητά του. Είναι καθήκον του δασκάλου να επικεντρωθεί στο να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις σχολικές εμπειρίες με έναν τρόπο, ο οποίος να ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Παράλληλα λοιπόν με το πρόγραμμα ενίσχυσης των γνωστικών ικανοτήτων, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον, το οποίο να παρέχει ευκαιρίες ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Οι πηγές διαμόρφωσης αποκαλύπτουν το πώς κάποιος μπορεί να επιδράσει στην αυτοαποτελεσματικότητα. Όπως φάνηκε από την έρευνα η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αναπτύσσεται κατά βάση μέσα από τις επιτυχίες που βιώνουν οι μαθητές. Κατ' επέκταση η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται σε υψηλό βαθμό με τις αποτυχίες που έχουν βιώσει οι μαθητές στο παρελθόν. Επαναλαμβανόμενες χαμηλές επιδόσεις πείθουν τους μαθητές ότι δε διαθέτουν τις ικανότητες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός είναι ο παράγοντας κλειδί, ο οποίος θα διευκολύνει την επιτυχία και θα μπορέσει να πείσει τους μαθητές του για το αντίθετο. Ακολουθώντας μια ατομοκεντρική παρέμβαση μπορεί να παρέχει στους μαθητές του εκείνο το επίπεδο πρόκλησης που θα διευκολύνει την επιτυχία και θα ελαχιστοποιήσει την αποτυχία. Η καλλιέργεια των μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών, παράλληλα με τη συστηματική δόμηση γνήσιων εμπειριών επιτυχίας, θα αποδείξει στους μαθητές ότι η προσπάθεια αποδίδει και οι στόχοι είναι επιτεύξιμοι. Αυτό θα έχει ως φυσικό επακόλουθο την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Ιδιαίτερα όσον αφορά τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης, πρώτο μέλημα θα πρέπει να είναι η προσαρμογή της διδασκαλίας στο κατάλληλο επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί ώστε να μη φέρουν τους μαθητές αντιμέτωπους με δύσκολες καταστάσεις, στις οποίες θα βιώσουν μία ακόμη αποτυχία. Είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού η σταδιακή εισαγωγή των μαθητών στη νέα γνώση και η βαθμιαία μετάβασή τους σε όλο και πιο δύσκολες δραστηριότητες. Όταν οι μαθητές βιώσουν την επιτυχία και εξοικειωθούν με κατάλληλες γνωστικές στρατηγικές, θα νιώσουν πολύ πιο σίγουροι για τις ικανότητές τους.

Παράλληλα πρωτεύον μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να πιστέψουν ότι έχουν το δυναμικό να αποκτήσουν τις ικανότητες, που απαιτούνται για την επιτυχία. Για να το επιτύχει αυτό ο εκπαιδευτικός ο ρόλος του θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός και συμβουλευτικός. Μέσα από συζήτηση θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι η αποτυχία τους δεν οφείλεται στην έλλειψη ικανοτήτων, ως ένα είδος

προσωπικής τους ανεπάρκειας έναντι των άλλων, αλλά στην έλλειψη οργανωμένης προσπάθειας. Η στοχοθέτηση και η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων σε συνεργασία με τους μαθητές είναι μία από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές που μπορεί να αξιοποιήσει ένας εκπαιδευτικός για να τονώσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών του. Βραχυπρόθεσμοι, εύκολα επιτεύξιμοι στόχοι καθοδηγούν την προσπάθεια και παρέχουν ένα μέτρο αξιολόγησης του τελικού αποτελέσματος. Μέσω της επιβράβευσης και της ανατροφοδότησης οι μαθητές θα μπορέσουν να αντιληφθούν την πρόοδο, την οποία έχουν σημειώσει. Η συνεχής αναφορά και επισήμανση των κερκτημένων δεξιοτήτων θα βοηθήσει τους μαθητές να εστιάσουν την προσοχή τους σε αυτές και όχι στις αποτυχίες. Όταν αυτό συμβεί, θα καταβάλλουν ακόμη μεγαλύτερη προσπάθεια και το αποτέλεσμα θα είναι ακόμη περισσότερες επιτυχίες.

Η ενθάρρυνση, η υποστήριξη και η επιβράβευση των μαθητών μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Ωστόσο, οφείλει να είναι ρεαλιστική. Παροτρύνοντας τους μαθητές να επιχειρήσουν έργα που απαιτούν περισσότερες από τις διαθέσιμες ικανότητες τους, ίσως οδηγήσει σε αποτυχίες και περαιτέρω μείωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Εξάλλου, επιβραβεύσεις που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα γίνονται εύκολα αντιληπτές από τους μαθητές και όταν αυτό συμβεί ο εκπαιδευτικός χάνει την αξιοπιστία του.

Παράλληλα με τη λεκτική υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν καθημερινά τη χρήση προτύπων στην τάξη. Πρότυπο μπορεί να αποτελέσει ο ίδιος ο δάσκαλος, αλλά και οι υπόλοιποι μαθητές. Ο δάσκαλος μπορεί να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με τη διδασκαλία στρατηγικών, που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν την επίδοσή τους και να βιώσουν ακαδημαϊκές επιτυχίες. Μέσω της καθοδήγησης, οι μαθητές μπορούν να επιδιώξουν και να επιτύχουν δύσκολους ακαδημαϊκούς στόχους. Για να το επιτύχει αυτό ο εκπαιδευτικός, οφείλει στην αρχή του μαθήματος να παρουσιάζει το στόχο, τον οποίο επιθυμεί οι μαθητές να επιτύχουν. Έπειτα παρουσιάζοντας βήμα βήμα την επιθυμητή στρατηγική και αναλαμβάνοντας έναν ενεργητικό και καθοδηγητικό ρόλο μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο. Περιορίζοντας σταδιακά την προσφερόμενη βοήθεια ο δάσκαλος μεσολαβεί στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων από τους μαθητές.

Η αξιοποίηση μαθητών ως πρότυπα μίμησης, μπορεί να αποδεχτεί ιδιαίτερα ωφέλιμη. Βέβαια η επιλογή των μαθητών που θα λειτουργήσουν ως πρότυπα είναι καθοριστική. Προκειμένου η μέθοδος να οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, ο παρατηρητής θα πρέπει

να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του εξίσου ή περισσότερο ικανό από το πρότυπο. Εν γένει, τα μοντέλα ασκούν μεγαλύτερη επιρροή, όταν οι παρατηρητές διαπιστώνουν κοινά σημεία. Έτσι, με την παρότρυνση του δασκάλου, μαθητές που έχουν κατακτήσει συγκεκριμένες δεξιότητες μπορούν να τις παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους. Μέσω αυτών οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν γνωστικές στρατηγικές, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές. Η παρακολούθηση ενός μοντέλου, το οποίο λεκτικοποιεί τη σκέψη του, παρέχει πληροφορίες για τα διαδοχικά βήματα που απαιτούνται προκειμένου κάποιος να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Με αυτόν τον τρόπο ο παρατηρητής έχει τη δυνατότητα να καταγράψει τα επιμέρους απαραίτητα στάδια μιας επιτυχημένης στρατηγικής.

Επιπροσθέτως τα μοντέλα δεν παρέχουν απλώς πληροφορίες, που σχετίζονται με το μάθημα, αλλά μπορούν να δώσουν και κίνητρα στους υπόλοιπους μαθητές. Εάν στο πρόσωπο του προτύπου κάποιος αναγνωρίσει κοινά χαρακτηριστικά μπορεί να επηρεαστεί θετικά ως προς τις ικανότητές του, διαμορφώνοντας προσδοκίες αναφορικά με το αποτέλεσμα, που αναμένει να έχει η δράση, την οποία θα αναλάβει. Σε αυτή την κατεύθυνση έχει να προσφέρει πολλά η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Δουλεύοντας σε ομάδες, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν νέα πρότυπα σκέψης, να προβληματιστούν για τον τρόπο, που εργάζονται, και μέσα από συγκρούσεις να τροποποιήσουν τις απόψεις τους για τον εαυτό τους, αλλά και για τον τρόπο εργασίας τους στα θέματα του σχολείου. Η συνεργασία των μαθητών επιτρέπει την παρατήρηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Σταδιακά οι στρατηγικές αυτές εσωτερικεύονται και εφαρμόζονται σε παρόμοιες και νέες καταστάσεις.

Η λήψη κατάλληλων εκπαιδευτικών μέτρων και η ενσωμάτωση στο ρεπερτόριο της συμπεριφοράς του διδάσκοντα ενεργειών, όπως αυτές που περιγράψαμε, καλλιεργεί θετικές αντιλήψεις από την πλευρά των μαθητών σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η έμφαση η οποία δόθηκε στην παρούσα εργασία στην επίδραση που ασκεί η αυτοαποτελεσματικότητα στη συμπεριφορά, δε σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι η επίδοση καθορίζεται αποκλειστικά και μόνο από τη δική της δράση. Η αυτοαποτελεσματικότητα, παρόλο που παρεμβαίνει και διαμορφώνει τη συμπεριφορά, δεν επαρκεί για να δικαιολογήσει την τελική επίδοση. Σε καμία περίπτωση δεν υποστηρίζουμε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα από μόνη της μπορεί να οδηγήσει σε υψηλές επιδόσεις, αντισταθμίζοντας την έλλειψη βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και την άγνοια αποτελεσματικών γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Ιδιαίτερα όταν γίνεται αναφορά σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, ακόμη και να είχαν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, αυτή δε θα αρκούσε να τα οδηγήσει σε επιτυχημένες επιδόσεις.

Όμως, όπως αναφέρει η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005), η άποψη του Bandura είναι πως ακόμη και σε περιστάσεις αποτυχίας, μια αισιόδοξη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να βοηθήσει το άτομο να αναλάβει δράση και να ανατρέψει την κατάσταση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά: Αιτιολογία, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αμπατζόγλου, Γ. (2006). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Σχολική Αποτυχία*. Όπως ανακτήθηκε στις 10/12/09 από: http://amea-edu.blogspot.com/2009/05/blog-post_2226.html.
- Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ., & Σίνη, Α.Θ. (2005). *Διαταραχές Σχολικής Μάθησης και Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις ΒΗΤΑ.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα, Όψεις Πρακτικής*. (Τόμος 1). Αθήνα: Ατραπός.
- Γεώργας, Δ., Παρασκευόπουλος, Ι., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (1997). *Ελληνικό WISC-III*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γοροζίδης, Γ. (2009). *Παρακίνηση και αυτό-αποτελεσματικότητα καθηγητών Φυσικής Αγωγής Γυμνασίων στην εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής*. Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβλήθηκε στα πλαίσια Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Αριστοτέλειου Παν/μίου Θεσσαλονίκης, του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας.
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΗΤΗ.
- Δήμου, Γ. Η. (1998). *Απόκλιση - Στιγματισμός: Αφομοιωτική θεωρητικά προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δήμου, Γ. Η. (1999). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα: Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δήμου, Γ. Η. (2002α). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Ι. Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δήμου, Γ. Η. (2002β). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: ΙΙ. Μαθησιακές Δυσκολίες (Το Παιδαγωγικό Ατύχημα)*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δράκος, Γ. Δ. & Μπίνιας Ν. Γ. (2005). *Ψυχοκινητική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Δράκος, Γ. Δ. (1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας: Παιδοψυχολογικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι» και Ατραπός.
- Δράκος, Γ. Δ. (2002). *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής: Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Ατραπός».

- Δροσινού, Μ. (2001). Νέες εκπαιδευτικές προτεραιότητες και προτάσεις για εφαρμογές ειδικής αγωγής στα δημόσια σχολεία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 13, 40-47.
- Εμβλωτής, Α., Κατσή, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακό Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Καραδήμας, Ε., & Σωτηροπούλου, Γ. (2001). Ένα πρόγραμμα Γνωσιακής-Συμπεριφοριστικής ομαδικής παρέμβασης σε φοιτητικό πληθυσμό για την ενίσχυση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας. *Ψυχολογία*, 3 (1), 130-138.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία & Αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση. Ένα μοντέλο κλινικής πρακτικής και εκπαίδευσης Ειδικών Ωςχικής Υγείας και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κάμτσιος, Σ., & Φυλακτίδου, Α. (2008). Σχέση Στρατηγικών Αντιμετώπισης Ερεθισμάτων Άγχους, Αυτοαποτελεσματικότητας και Συμμετοχής σε Φυσική Δραστηριότητα σε Φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6 (3), 303 – 310.
- Κανδαράκης, Α.Γ. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση – πρακτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Καραδήμας, Ε.Χ. (1998). Επιλογή επαγγέλματος: Ο ρόλος των γνωστικών σχημάτων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής προοπτικής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 46-47, 19-31.
- Καρασούλη, Κ. (2006). *Μελέτη παραγόντων που επηρεάζουν τη διατροφική συμπεριφορά σε δείγμα μαθητών Δημοτικών Σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Επιστήμης Διαιτολογίας – Διατροφής.
- Καρτασίδου, Λ. (2004). *Μουσική εκπαίδευση στην ειδική παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές – θεραπευτικές προσεγγίσεις της μουσικής στην ευρύτερή της σημασία σε άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Τυποθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κατσίλλης, Ι. Μ. (1997). *Περιγραφική Στατιστική. Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κατσίλλης, Ι. Μ. (1998). *Οι μικροϋπολογιστές στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημονική εμπειρική έρευνα και στατιστικές αναλύσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- Καφέτσιος, Κ. & Λεοντοπούλου, Σ. (2006). Πολιτισμικά Σύνδρομα και Κατασκευή του Εαυτού: Επιδράσεις στο Συναίσθημα και στο Ευ ζην. Στο Μ. Πούρκος (Επιμ.), Σώμα. εκπαίδευση και βιωματική γνώση: Κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές και διαστάσεις της μη λεκτικής επικοινωνίας και αφήγησης (σσ. 252-262). Αθήνα: Ατραπός.
- Κολιάδης, Ε. Α. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες* (Τόμος Β). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κοντοπούλου, Ε. (2002). *Ψυχομετρία*. Αθήνα: INTERBOOKS.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2002). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και Αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λαμπροπούλου, Β. (2008). *Νομοσχέδιο Ειδικής Αγωγής: Αλήθειες και Ψέματα*. Όπως ανακτήθηκε στις 10/12/09 από: <http://www.alfavita.gr/artra/art891e.php>
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Κανονική Τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμηθεύς.
- Μιχελογιάννης, Ι., & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Τάκης, Ν., Παυλόπουλος, Β. & Masten, A.S (υπό έκδοση). *Ψυχική Ανθεκτικότητα, Μετανάστευση και Εφηβεία*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Μπότσας, Γ. Α. (2003). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται.. Διδακτορική Διατριβή*.

- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2007). Ορισμός και περιεχόμενο των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Σ. Παντελιάδου, & Γ. Μπότσας, (Επιμ). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία - Μεγάλες Προσδοκίες: Απόψεις για την Αποτελεσματική Λειτουργία των Ολιγοθέσιων Σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ., (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες: Η ελληνική πραγματικότητα. Στο Σ. Παντελιάδου, & Γ. Μπότσας, (Επιμ). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα
- Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Τόμος 2). Αθήνα: Εκδόσεις Ιδίου.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλατζή, Α., Γιαννίτσας, Ν.Δ., Μαυρομμάτη, Θ., & Παϊζη, Μ. (1996). *Αθηνά –Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήσου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1981). *Δυσλεξία: Ειδική Διαταραχή στη Μάθηση του Γραφτού Λόγου (Ψυχολογική Θεώρηση)*. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Μορφωτική.
- Ρούσος, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. Π. (1999). *Δυσλεξία και Σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζέτζης, Γ. (2007). Αξιολόγηση των Οφελών και της Αυτοαποτελεσματικότητας Μαθητών σε Προγράμματα Φυσικής Δραστηριότητας. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 4(1), 36-47.
- Τζουριάδου, Μ. (1985). *Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη.
- Τζουριάδου, Μ. (1990). Εξελικτική Διαταραχή Λόγου – Μάθησης. Στο Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής & Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες: Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα.

- Τραγάκη, Ε., Γαλάνη, Μ., Κοκολοδημητράκη, Α., Κονδύλη, Κ., & Ξυδά, Ε. (2002). Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στις κοινωνικές σχέσεις παιδιών με δυσλεξία. Στο Α. Ρούσσου (Επιμ.) *Θέματα ψυχομετρίας στην κλινική πράξη και έρευνα* (σ. 329-336). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Alden, L. (1987). Attributional responses of anxious individuals to different patterns of social feedback: Nothing succeeds like improvement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 100 – 106.
- Alvarez, A., & Adelman, H.S. (1986). Overstatements of self-evaluations by students with psychoeducational problems. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 567-571.
- American Psychiatric Association (2004). Διαγνωστική Κριτήρια DSM-IV-TRtm (Κ. Γκοτζαμάνης, Μτφ). Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσα.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148–165.
- Anderson, S. L., & Betz, N. E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 98–117.
- Andrew, S. (1998). Self-efficacy as a predictor of academic performance in science. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 596-603.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ayres, R., Cooley, E., & Dunn, C. (1990). Self-concept, attribution, and persistence in learning-disabled students. *Journal of School Psychology*, 28, 153–163.

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effect of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017 – 1028.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative Self-efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 747-755.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98.
- Bandura, A. (1992a). Psychological aspects of prognostic judgments. In R.W. Evans, D.S. Baskin, & F.M. Yatsu (Eds.), *Prognosis of neurological disorders* (pp. 13-28). New York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1992b). Self-efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer (Ed.). *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 335-394). Washington, D.C.: Hemisphere.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 2, 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan, (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. United States: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A., & Jourden, F.J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.

- Bandura, A., & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Bandura, A., Adams, N.E., Hardy, A.B., & Howells, G.N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 39-66.
- Bandura, A., Barbaranelli, Caprara, G. V., & Pastorelli. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187-206.
- Bandura, A., Reese, L., & Adams, N.E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(1), 5-21.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Barling, J., & Abel, M. (1983). Self-efficacy beliefs and tennis performance. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 265-272.
- Barlow, D.H. (1991). Disorders of emotion. *Psychological Inquiry*, 2, 58 – 71.
- Bates, R., & Khasawneh, S. (2007). Self-efficacy and college students' perceptions and use of online learning systems. *Computers in Human Behaviour*, 23, 175-191.
- Baum, S., & Owen, S.V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32, 321 – 326.
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1997). Applications of self-efficacy theory to the career assessment of women. *Journal of Career Assessment*, 5, 383-402.
- Blumenfeld, P.C., & Pintrich, P.R. (1982). *Children perceptions of school and school work: Age, sex, social class, individual and classroom differences*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, NY.

- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253 - 257.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavior Development*, 14, 153–164.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 271-285.
- Britner, S.L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 485-499.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000) A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brown, S. D., Lent, R. W., & Larkin, K. C. (1989). Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude - Academic performance relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 64-75.
- Bryan, T. H. (1986). Personality and situational factors in learning disabilities. In G. T. Pavlidis & D. F. Fisher (Eds.), *Dyslexia: Its neuropsychology and treatment* (pp. 215-230). Chichester, England: Wiley.
- Bryan, T., & Bryan, J. (1991). Positive mood and math performance. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 490-494.
- Butler, D.L. (1995). Promoting strategic learning by postsecondary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 170-190.
- Carver R. H., & Nash, J. G. (2006). *Doing data analysis with SPSS: Version 14*. Belmont: Duxbury.
- Chapman, J.W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80, 357–365.
- Chin, D., & Kameoka, V.A. (2002). Psychosocial and contextual predictors of educational and occupational self-efficacy among Hispanic inner-city adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 24, 448-464.

- Clever, A., Bear, G., & Juvonen, J. (1992). Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes. *Journal of Special Education, 26*, 125-138.
- Coakes, S.J. (2005). *SPSS Analysis without anguish, using SPSS v.12*. Australia: Wiley.
- Cohen, J. (1986). Learning disabilities and psychological development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia, 36*, 287-300.
- Cohen, L. & Manion, I. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60*, 323-337.
- Cole, M.C., & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Εφηβεία*. (Τόμος Γ'). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Colletti, G., Supnick, J.A., & Payne, T.J. (1985). The smoking Self-efficacy Questionnaire: Preliminary scale development & validation. *Behavioral Assessment, 7*, 249-260.
- Diekmann, A. (1995). *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Duncan, T., & McAuley, E. (1987). Efficacy expectations and perceptions of causality in motor performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 9*, 385 – 393.
- Dutton, M. (1990). An investigation of the relationship between training in cooperative learning and teacher job satisfaction. Unpublished doctoral dissertation, Portland State University, Portland, OR: UMI 90264940.
- Eccles, J. S., Midgley, C., & Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation* (Vol. 3, pp. 283-331). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elbaum 2002, The Self-concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons Across Different Placements. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*(4), 216-226.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research, 80*(2), 81-85.

- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (second edition). London: Sage publications.
- Fiske, A. P., Kitayama, S., Markus, H. R., & Nisbett, R. E. (1998). The cultural matrix of social psychology. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 915–981). New York: McGraw-Hi.
- Gainor, K.A., & Lent, R.W. (1998). Social cognitive expectations and racial identity in predicting the math choice intentions of black college students. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 403-413.
- Galanaki, E. P., Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and Social Dissatisfaction: Its Relation with Children's Self-Efficacy for Peer Interaction. *Child Study Journal*, 29 (1), 1-22.
- Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the selfconcept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 287–295.
- Garcia, J. N., Marban, J. M., & de Caso, A. M. (2001). Evaluacion colectiva de los procesos de planificacion y factores psicologicos en la escritura (EPPyFPE) [Collective assessment of the planning proceses and other psychological factors of the writing]. In J. N. Garcia, *Dificultades de aprendizaje e intervencidn psicopedag6gica* (pp. 151-155) [Leaming disabilities and psychopedagogic intervention]. Barcelona: Ariel.
- Garcia, J-N., & de Caso, A. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 27, 141-159.
- Garcia-Sanchez, J-N., & de Caso-Fuertes, A. (2005). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43, 272–289.
- Garcia-Sanchez, J-N., & Fidalgo-Redondo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, 29, 181-211.
- Gayton, W.F., Matthews, G.R., & Burchstead, G.N. (1986). An investigation of the validity of the physical self-efficacy scale in predicting marathon performance. *Perception and Motor Skills*, 63, 752-754.
- Gelfand, M.J., & Christakopoulou, S. (1999). Culture and Negotiator Cognition: Judgment Accuracy and Negotiation Processes in Individualistic and Collectivistic Cultures. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 79(3), 248–269.

- Gibson, S. & Dembo, M., (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Glickman, C., & Tamashiro, R. (1982). A comparison of firstyear, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools*, 19, 558–562.
- Graham, S. & Harris, K.R. (1989a). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81, 353-361.
- Graham, S. & Harris, K.R. (1989b). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201-214.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L.(2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207–241.
- Graham, S., Macarthur, C., Schwartz, S., & Page-Voth, V. (1992). Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting. *Exceptional Children*, 58, 322-334.
- Graham, S., Schwartz, S. S., & McArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237–249.
- Gresham, F.M., Evans, S., & Elliott, S.N. (1988). Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted, and nonhandicapped students. *The Journal of Special Education*, 22, 231 – 241.
- Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1990). Self-Perceptions, Motivation, and Adjustment in Children with Learning Disabilities: A Multiple Group Comparison Study. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 177-184.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627 - 643.

- Hackett, G. (1985). Role of mathematics self-efficacy in the choice of mathrelated majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 47-56.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura, (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hammill, D.D., (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Hampton, N. Z. (1998). Sources of academic self- efficacy scale: An assessment tool for rehabilitation counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 41, 260–277.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of self-efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41, 101–112.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile of children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum.
- Hill, K.T. (1977). The relation of evaluative practises to test anxiety and achievement motivation. *Educator*, 19, 15-22.
- Hofstede, G. (1980). *Cultures consequences: International differences in work related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw–Hill.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O.C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: contributions of children efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24 , 417 - 435.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O.C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in Parent-School Relatons. *Journal of Educational Research*, 85 (5), 287 - 294.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2003). *Στατιστική με το SPSS 11 για Windows*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

- Huntington, D.D. & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 159-166.
- Jackson - Barco, M. (2007). The relationship between secondary general education teachers' self-efficacy and attitudes as they relate to teaching learning disabled students in the inclusive setting. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Kavale, K. A., & Fomess, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256.
- Kifer, E. (1975). Relationships between academic achievement and personality characteristics: A quasi-longitudinal study. *American Educational Research Journal*, 12, 191-210.
- Klassen, R. M. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 88-103.
- Klassen, R. M. (2004a). A Cross-Cultural Investigation of the Efficacy Beliefs of South Asian Immigrant and Anglo Canadian Nonimmigrant Early Adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 731-742.
- Klassen, R. M. (2004b). Optimism and realism: A review of self-efficacy from a cross-cultural perspective. *International Journal of Psychology*, 39(3), 205-230.
- Klassen, R. M. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 173-187.
- Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 494-507.
- Kloomok, S. & Cosden, M. (1994). Self-Concept in Children with Learning Disabilities: The Relationship between Global Self-Concept, Academic "Discounting," Nonacademic Self-Concept, and Perceived Social Support. *Learning Disability Quarterly*, 17, 140-153.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.

- Kupermintz, H. (2002). Affective and conative factors as aptitude resources in high school science achievement. *Educational Assessment*, 8(2), 123-137.
- Lau, S., & Roeser, R. W. (2002). Cognitive abilities and motivational processes in high school students' situational engagement and achievement in science. *Educational Assessment*, 8(2), 139-162.
- Lee, C. (1982). The self-efficacy as a predictor of performance in competitive gymnastics. *Journal of Sport Psychology*, 4, 405-409.
- Lee, C. (1989). The relation between goal setting, self-efficacy and female field hockey team performance. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 147-161.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. (pp. 101-130). New York: Wiley.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counselling Psychology*, 31, 356-362.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counselling Psychology*, 33, 265-269.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1987). Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior: Self-Efficacy, interest congruence, and consequence thinking. *Journal of Counselling Psychology*, 34, 293-298.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Gover, M. R., & Nijjer, S. K. (1996). Cognitive assessment of the sources of mathematics self- efficacy: A thought-listing analysis. *Journal of Career Assessment*, 4, 33-46.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 424-430.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1993). Predicting mathematics-related choice and success behaviors: Test of an expanded social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 42, 223-236.

- Lent, R. W., Lopez, F. G., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 49*, 292–308.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Larkin, K.C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to the academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 356 – 362.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Larkin, K.C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology, 33*, 265 - 269.
- Lienert, G. A. (1969). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Light, B. G. & Kistner, J. A. (1986). Motivational problems of learning – disabled children: Individual differences and their implications for treatment . In J.K. Torgesen & B.Y.L. Wong (eds.) *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. (p. 225-255). Orlando, F.L.: Academic Press.
- Litt, M.D. (1988). Self-efficacy and perceived control: cognitive mediators of pain tolerance. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 149-160.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Lopez, F. G., & Lent, R. W. (1992). Sources of mathematics self- efficacy in high school students. *The Career Development Quarterly, 41*, 3–12.
- Lopez, F. G., Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Role of social-cognitive expectations in high school students' mathematics-related interest and performance. *Journal of Counseling Psychology, 44*, 44–52.
- Lufting, R.L. (1989). *Assessment of learners with spezial needs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Luzzo, D.A., Hasper, P., Albert, K.A., Biddy., M.A. & Martinelli, E.A. (1999). Effects of self-efficacy-enhancing interventions on the math/science career interests, goals, and actions of career undecided college sthdents. *Journal of Counseling Psychology, 46*, 233-243.
- Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope Between Students with Learning Disabilities and Their Non-LD-Matched Peers. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(2), 111–121
- Margolis, H., & McCabe, P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to do, What to say. *Intervention in School and Clinic, 41*(4), 218-227.

- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self." Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224-253.
- Marsh, H. W., Hau, K., & Kong, C. (2002). Multilevel Causal Ordering of Academic Self-Concept and Achievement: Influence of Language of Instruction (English Compared With Chinese) for Hong Kong Students. *American Educational Research Journal*, 39(3), 727- 763.
- Martin, J.J., & Gill, D.L. (1991). The relationship among competitive orientation, sport-confidence, self-efficacy, anxiety and performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13, 148-159.
- Matsui, T., Matsui, K., & Ohnishi, R. (1990). Mechanisms underlying math self- efficacy learning of college students. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 223–238.
- McIntyre, K.O., Lichtenstein, E., & Mermelstein, R.J. (1983). Self-efficacy and relapse in smoking cessation: A replication & extension. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 632-633.
- Meijer, C. & Foster, S. (1988) The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
- Miller, J.T., & McAuley, E. (1987). Effects of goal setting training program on basketball free-throw self-efficacy and performance. *The sport Psychologist*, 1, 103-113.
- Moore, P. (1990). The effect of science inservice programs on the self-efficacy belief of elementary school teachers. Unpublished doctoral dissertation. University of San Diego. University Microfilms International 90-23069.
- Morfidi, E., Van der Leij, A., De Jong, P. F., Scheltinga, F. & Bekebrede, J. (2007). Reading in two orthographies: A cross-linguistic study of Dutch average and poor readers who learn English as a second language. *Reading and Writing*, 20, 753–784.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 149–176). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Okwumabua, T.M. (1986). Psychological and Psychical contributions to marathon performance: An exploratory investigation. *Journal of Sport Behavior*, 8, 163-171.
- Omizo, M.M., Cubberly, W.E., & Cubberly, R.D. (1985). Modeling techniques, perceptions of self-efficacy, and arithmetic achievement among learning disabled children. *The Exceptional Child*, 32, 99-105.
- Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking Individualism and Collectivism: Evaluation of Theoretical Assumptions and Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3-72.
- Ozyurek, R. (2005). Informative sources of math-related self-efficacy expectations and their relationship with math-related self-efficacy, interest and preference. *International Journal of Psychology*, 40, 145-156.
- Page-Voth, V., & Graham, S. (1999). Effects of goal-setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 91, 230-240.
- Pajares, F. & Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement, Chapter in R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp.239-266). London: Ablex Publishing.
- Pajares, F. (1994). Inviting self-efficacy: The role of invitations in the development of confidence and competence in writing. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 3, 13-24.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. Retrieved December, 11, 2005, from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139–158.
- Pajares, F., & Johnson, M. (1993). Confidence and Competence in Writing: The Role of Self-Efficacy, Outcome Expectancy, and Apprehension. Paper presented at the Annual

- Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 12-16, 1993).
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 124-139.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English, 28*, 313-331.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*, 193-203.
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 406-422.
- Pajares, F., Johnson, M.J. & Usher, E.L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle and high school students. *Research in the Teaching of English, 42*, 104-120.
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing selfbeliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 50-61.
- Pervin, L.A. & John, O.P. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 27*, 360 – 370.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 32-40.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Prentice Hall Merrill, Upper Saddle River, NJ.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991) A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.

- Pintrich, P.R., Anderman, E.M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360 – 370.
- Podell, D. & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86 , 247-253.
- Pumfrey, P.D. & Reason, R. (1991). *Specific Learning Difficulties* (Dyslexia). Challenges and Responses. London: Routledge.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. NY: Basic Books
- Rosenthal, T.L., & Bandura, A. (1978). Psychological modeling: Theory and practice. In S.L.Garfield & A.E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis* (2nd ed., pp. 621 – 658). New York: Wiley.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51–65.
- Ross, J.A. (1994). *Beliefs that make a difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies (Calgary, Alberta, Canada).
- Saracoglu, B., Minden, H., & Wilchesky, M. (1989). The adjustment of students with learning disabilities to university and its relationship to self-esteem and self-efficacy. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 590-592.
- Sawyer, R.J., Graham, S., & Harris, K.R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84, 340-352.
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Schunk, D. H. (1987, September). *Self-efficacy and cognitive achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (New York, NY, August 28-September 1, 1987).
- Schunk, D. H. (1989). Self-Efficacy and Achievement Behaviors. *Educational Psychology Review*, 1 (3), 173-208.

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of Academic Self-efficacy. Chapter in A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D.H. & Cox, P.D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 78, 201-209.
- Schunk, D.H. (1981). Modeling and attributional feedback effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 93- 105.
- Schunk, D.H. (1985a). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy skills and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*, 19, 307-317.
- Schunk, D.H. (1985b). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.
- Segall, M. H., Lonner, W. J., & Berry, J. W. (1998). Cross-cultural psychology as a scholarly discipline: On the flowering of culture in behavioral research. *American Psychologist*, 53, 1101-1110.
- Shechtman, Z., & Pastor, R. (2005). Cognitive–Behavioral and Humanistic Group Treatment for Children With Learning Disabilities: A Comparison of Outcomes and Process. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 322-336.
- Silver, A.A., & Hagin, R.A. (1990). *Disorders of learning in childhood*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Simmons, R.G., & Blyth, D.A., (1987). *Moving into Adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorn, NY: Aldine.
- Simmons, R.G., Blyth, D.A., Van Cleave, E.F., & Bush, D.M. (1979). Entry into Adolescence: The impact of school structure, puberty and early dating of self-esteem. *American Sociological Review*, 44, 948 – 967.
- Simmons, R.G., Rosenberg, F., & Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 38, 553-568.
- Slemon, J.C., & Shafrir, U. (1997, March). *Academic self-efficacy of post-secondary students with and without learning disabilities*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL).
- Smith, S.M. (1999). The four sources of influence on computer self-efficacy. *Delta Pi Epsilon*, 43, 27-39.
- Soodak, L.& Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.

- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performances: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Stein, M. K., & Wang, M.C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Stevens, T., Olivarez, A., & Hamman, D. (2006). The role of cognition, motivation, and emotion in explaining the mathematics achievement gap between Hispanic and White students. *Hispanic Journal of Behavior Sciences*, 28, 161-186.
- Stevens, T., Wang, K., Olivarez, A. & Hamman, D. (2007). Use of self-predictives and their sources to predict the mathematics enrollment intentions of girls and boys. *Sex Roles*, 56, 351-363.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Theory and Practice* (4th Edition). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Stipek, Deborah J. Young Children's Performance Expectations. In *Advances in Motivation and Achievement*, Vol 3: The Development of Achievement Motivation, edited by John G. Nicholls and Martin L. Maehr. Greenwich, Connecticut: Academic Press, 1984.
- Tabassam, W. & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.
- Tracs, S., & Gibson, S. (1986). *Effects of efficacy on academic achievement*. Paper presented at the California Research Association annual meeting, Marina del Rey.
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in Schools*, 22, 343-352.
- Triandis, H. C. (1996). The Psychological Measurement of Cultural Syndromes. *American Psychologist*, 51(4), 407-415.
- Triandis, H.C., Carnevale, P., Gelfand, M., Robert, C., Wasti, S.A., Probst, T., Kashima, E.S., Dragonas, T., Chan, D., Chen, X. P., Kim, U., Dreu, C., Vliert, E., Iwao, S., Ohbuchi, K., & Schmitz, P. (2001). Culture and Deception in Business Negotiations: A Multilevel Analysis. *International Journal of Cross Cultural Management*, 1(1): 73-90.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202 - 248.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783–805.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Usher, E.L. & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.
- Van der Leij, A. & Morfidi, E. (2006). Core Deficits and Variable Differences in Dutch Poor Readers Learning English. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 74-90.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 2-40.
- Weinberg, R.S., Gould, D. & Jackson, A. (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport Psychology*, 1, 320 – 331.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiss, M.R., Weiss, D.M., & Klint, K.A. (1989). Head over heels with success: The relations between self-efficacy and performance in competitive youth gymnastics. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 444-451.
- Wiedenfeld, S.A., O'Leary, A., Bandura, A., Brown, S., Levine, S., & Raska, K. (1990). Impact of perceived self-efficacy in coping with stressors on components of the immune system. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1082-1094.
- Williams, S.L., Kinney, P.J., & Falbo, J. (1989). Generalization of therapeutic changes in agoraphobia: The role of perceived self-efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 436 – 442.
- Wong, B.Y.L., Butler, D.L., Ficzero, S.A., & Kuperis, S. (1996). Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29(2), 197-212.
- Wong, B.Y.L., Butler, D.L., Ficzero, S.A., & Kuperis, S. (1997). Teaching adolescents with learning disabilities and low achievers to plan, write, and revise compare-and-contrast essays. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12(1), 2-15.
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

- Wright, J., & Mischel, W. (1982). Influence of affect on cognitive social learning person variables. *Journal of personality and Social Psychology*, 43, 901 – 914.
- Zeldin, A. L. (2000). Sources and Effects of the Self-Efficacy Beliefs of Men with Careers in Mathematics, Science, and Technology. A dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of Emory University.
- Zeldin, A. L., & Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37, 215–246.
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency: The Role of Self-efficacy Beliefs and Self-regulatory Skill. In F. Pajares & T. Urdan, (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. United States: Information Age Publishing.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura, (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82–91.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2003). Albert Bandura: The Man and his Contributions to Educational Psychology. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, (Eds.), *Educational psychology: One-hundred years of contributions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Πανεπιστημιούπολη, 451 10, Ιωάννινα

Ε Ρ Ω Τ Η Μ Α Τ Ο Λ Ο Γ Ι Ο

Αγαπητή μαθήτριά, αγαπητέ μαθητή!

Στα χέρια σου δεν κρατάς ένα διαγώνισμα γνώσεων, αλλά ένα απλό ερωτηματολόγιο. Σε αυτό το ερωτηματολόγιο θα βρεις ερωτήσεις σχετικές με τον εαυτό σου, την οικογένειά σου και τη ζωή σου στο σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε με σκοπό να μας βοηθήσει να καταλάβουμε καλύτερα όλα εκείνα που δυσκολεύουν τους μαθητές στο σχολείο.

Η έρευνα είναι ανώνυμη, γι' αυτό **δε χρειάζεται να γράψεις το όνομά σου**. Διάβασε κάθε ερώτηση προσεκτικά και απάντησε με όση μεγαλύτερη ακρίβεια μπορείς. Για να απαντήσεις θα βάλεις σε κύκλο την απάντηση που νομίζεις ότι σου ταιριάζει καλύτερα. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Επειδή κάθε άτομο διαφέρει από τα υπόλοιπα, ο καθένας από εσάς μπορεί να δώσει διαφορετικές απαντήσεις. Κάθε απάντηση είναι σωστή, αν είναι η δική σου γνώμη. Για το λόγο αυτό συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια, δίνοντας τις απαντήσεις που σε εκφράζουν καλύτερα.

Αν δεν καταλαβαίνεις κάτι ή αν δεν είσαι σίγουρη/ος για τον τρόπο που πρέπει να απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις, μη διστάσεις να ζητήσεις βοήθεια.

Σε ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σου στη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου!

Βασιλική Σ. Γαλάνη

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Απάντησε αρχικά τις ακόλουθες ερωτήσεις που αφορούν στο άτομο σου. Σε όσες χρειάζεται βάλε ένα **X** στο τετραγωνάκι που αντιστοιχεί στην απάντησή σου.

1. Σχολείο

.....

2. Πόλη

.....

3. Τάξη

A' Γυμνασίου

☐

B' Γυμνασίου

☐

Γ' Γυμνασίου

☐

4. Φύλο

αγόρι

☐

κορίτσι

☐

5. Η ηλικία μου είναι

.....

6. Ο γενικός μου βαθμός (ο μέσος όρος όλων των μαθημάτων) στο τελευταίο τρίμηνο ήταν

.....

Ο βαθμός μου στα Μαθηματικά

.....

Ο βαθμός μου στη Νεοελληνική Γλώσσα

.....

7. Στο Δημοτικό είχα φοιτήσει σε Τμήμα Ένταξης (**δηλαδή** για κάποιες ώρες την ημέρα ή την εβδομάδα έφευγα από την κανονική μου τάξη και έκανα μάθημα με κάποιον άλλο δάσκαλο σε άλλη τάξη)

ναι

☐

όχι

☐

8. Φέτος φοιτώ σε Τμήμα Ένταξης (**δηλαδή** για κάποιες ώρες την ημέρα ή την εβδομάδα βγαίνω από την κανονική μου τάξη και κάνω μάθημα με κάποιον άλλο καθηγητή σε άλλη τάξη)

ναι

☐

όχι

☐

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Πριν συνεχίσεις στις υπόλοιπες ερωτήσεις θα κάνουμε μαζί ένα παράδειγμα για να καταλάβεις τον τύπο των ερωτήσεων που περιέχει το φυλλάδιο.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να συμμετέχεις ενεργά στις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη;	1	2	3	4	5

Μετά από κάθε ερώτηση ακολουθούν οι αριθμοί 1, 2, 3, 4, 5.

➤ **Βάλε σε κύκλο τον αριθμό** που δείχνει πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να ανταποκριθείς σε αυτό που λέει η κάθε πρόταση.

Το **1** σημαίνει : **καθόλου**,

Το **2** σημαίνει : **λίγο**,

Το **3** σημαίνει : **αρκετά**,

Το **4** σημαίνει : **πολύ**,

Το **5** σημαίνει : **πάρα πολύ**.

Για παράδειγμα, στην προηγούμενη ερώτηση, αν νοιώθεις **πολύ σίγουρος** ότι μπορείς να συμμετέχεις στις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη, θα κυκλώσεις τον αριθμό **4**.

ΑΣ ΑΡΧΙΣΟΥΜΕ ΛΟΙΠΟΝ !

Διάβασε κάθε ερώτηση προσεκτικά και απάντησε με όση μεγαλύτερη ακρίβεια μπορείς.

Θυμήσου: Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Για το λόγο αυτό δώσε τις απαντήσεις που σε εκφράζουν καλύτερα.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να ολοκληρώσεις τις εργασίες σου μέσα στα χρονικά πλαίσια που ορίζει ο καθηγητής σου;	1	2	3	4	5
2. Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να πιέσεις τον εαυτό σου να διαβάσει όταν υπάρχουν άλλες πιο ενδιαφέρουσες δραστηριότητες να κάνεις;	1	2	3	4	5
3. Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να συγκεντρωθείς αποκλειστικά στο μάθημα;	1	2	3	4	5

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
4. Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να κρατάς καλές σημειώσεις κατά τη διάρκεια της παράδοσης του μαθήματος;	1	2	3	4	5
5. Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να χρησιμοποιείς και άλλες πηγές για τις εργασίες σου, πέραν του σχολικού βιβλίου (εγκυκλοπαίδεια, λεξικά, internet κ.ά.);	1	2	3	4	5
6. Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς μόνος σου να οργανώσεις τη μελέτη σου για να ανταπεξέλθεις στις σχολικές υποχρεώσεις;	1	2	3	4	5
7. Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς εύκολα να ζητήσεις από τους καθηγητές σου να σε βοηθήσουν, όταν δυσκολεύεσαι σε κάποιο θέμα στο σχολείο;	1	2	3	4	5
8. Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να ξεχωρίζεις τα σημαντικά σημεία ενός μαθήματος και να βρεις ένα τρόπο για να τα θυμάσαι;	1	2	3	4	5
9. Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να κατανοήσεις όλα όσα διαβάζεις στα σχολικά βιβλία;	1	2	3	4	5
10. Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να θυμάσαι όλα όσα διαβάζεις στα σχολικά βιβλία;	1	2	3	4	5
11. Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να καταλάβεις όλα όσα διδάσκουν οι καθηγητές σου στην τάξη;	1	2	3	4	5
12. Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να θυμηθείς όλα όσα διδάσκουν οι καθηγητές σου στην τάξη;	1	2	3	4	5
13. Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να ολοκληρώσεις επιτυχώς τις εργασίες που έχεις για το σπίτι, όσο δύσκολες κι αν είναι;	1	2	3	4	5
14. Πόσο σίγουρος είσαι ότι οι βαθμοί σου στα διαγωνίσματα που θα γράψετε θα είναι πάρα πολύ καλοί;	1	2	3	4	5
15. Πόσο σίγουρος είσαι ότι οι γονείς σου θα ικανοποιηθούν από τις φετινές σου επιδόσεις στα μαθήματα;	1	2	3	4	5
16. Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να συμμετέχεις ενεργά στις συζητήσεις που γίνονται στην τάξη;	1	2	3	4	5
17. Πόσο σίγουρος είσαι ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος μπορείς να απαντήσεις στις περισσότερες από τις ερωτήσεις που κάνουν οι καθηγητές σου;	1	2	3	4	5
18. Λαμβάνοντας υπόψη τη δυσκολία των μαθημάτων, τους καθηγητές σου και τις ικανότητές σου, είσαι σίγουρος ότι σε αυτή την τάξη οι βαθμοί σου θα είναι πάρα πολύ υψηλοί;	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται σε εμπειρίες που είχες μέχρι σήμερα στο σχολείο. Κάποιες προτάσεις μπορεί να ισχύουν για εσένα, δηλαδή να είναι αλήθεια, και άλλες να μην ισχύουν ή να ισχύουν λιγότερο.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει απόλυτα
Τα μαθήματα του σχολείου ήταν πάντα δύσκολα για μένα	1	2	3	4	5

Μετά από κάθε ερώτηση ακολουθούν οι αριθμοί 1, 2, 3, 4, 5.

➤ Διάβασε την κάθε πρόταση προσεκτικά και σημείωσε πόσο αληθής ή λανθασμένη είναι για εσένα βάζοντας σε **κύκλο** τον αντίστοιχο αριθμό.

Το **1** σημαίνει : **δεν ισχύει καθόλου**,
 Το **2** σημαίνει : **ισχύει λίγο**,
 Το **3** σημαίνει : **ισχύει αρκετά**,
 Το **4** σημαίνει : **ισχύει πολύ**,
 Το **5** σημαίνει : **ισχύει απόλυτα (πάρα πολύ)**

Εάν πιστεύεις ότι τα μαθήματα του σχολείου είναι **πάρα πολύ εύκολα** για εσένα, σημαίνει ότι η πρόταση δεν ισχύει καθόλου και επομένως θα κυκλώσεις τον αριθμό **1**.

ΑΣ ΑΡΧΙΣΟΥΜΕ ΛΟΙΠΟΝ !

Διάβασε κάθε πρόταση προσεκτικά και απάντησε με όση μεγαλύτερη ακρίβεια μπορείς.

Θυμήσου: Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Σκέψου αν και πόσο οι παρακάτω προτάσεις ισχύουν για εσένα (είναι αλήθεια) και δώσε τις απαντήσεις που σε εκφράζουν καλύτερα.

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει απόλυτα
1. Στο τελευταίο τρίμηνο οι βαθμοί μου ήταν πάρα πολύ καλοί.	1	2	3	4	5
2. Όταν εξετάζομαι στο σχολείο έχω τρακ, γιατί δε νιώθω σίγουρος για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει απόλυτα
3. Στο μάθημα βρίσκω τις απαντήσεις πριν από τους υπόλοιπους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
4. Οι φίλοι μου πιστεύουν ότι είμαι καλός μαθητής και με θαυμάζουν για τους βαθμούς μου στο σχολείο.	1	2	3	4	5
5. Πολλοί από τους ενήλικες που γνωρίζω έχουν τελειώσει το Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5
6. Ανησυχώ για την ικανότητά μου να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του σχολείου.	1	2	3	4	5
7. Στην τάξη μου υπάρχουν καλοί μαθητές με τους οποίους συναγωνίζομαι στα μαθήματα.	1	2	3	4	5
8. Τα μέλη της οικογένειάς μου (γονείς, μεγαλύτερα αδέρφια, συγγενείς) έχουν σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5
9. Ο περίγυρός μου (γονείς, συγγενείς, φίλοι, γνωστοί) πιστεύει ότι είμαι καλός μαθητής.	1	2	3	4	5
10. Στα διαγωνίσματα γράφω καλύτερα από τους φίλους μου.	1	2	3	4	5
11. Τα μαθήματα του σχολείου ήταν πάντα δύσκολα για μένα.	1	2	3	4	5
12. Πολλοί από τους φίλους μου είναι καλοί μαθητές και θέλω να τους μοιάσω.	1	2	3	4	5
13. Οι καθηγητές μου συχνά με επιβραβεύουν για τις επιδόσεις μου.	1	2	3	4	5
14. Όταν πρόκειται να γράψω διαγώνισμα αγχώνομαι ιδιαίτερα.	1	2	3	4	5
15. Οι άνθρωποι που θαυμάζω στον εργασιακό τομέα και θέλω να τους μοιάσω έχουν σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο.	1	2	3	4	5
16. Όταν λύνω ασκήσεις ή κάνω εργασίες το μυαλό μου σταματάει και δεν ξέρω πώς να συνεχίσω.	1	2	3	4	5
17. Οι γονείς μου με κάνουν να αισθάνομαι υπερήφανος που είμαι καλός μαθητής.	1	2	3	4	5
18. Οι φίλοι μου αποφεύγουν να κάνουν τις εργασίες για το σχολείο.	1	2	3	4	5

	Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πολύ	Ισχύει απόλυτα
19. Οι συμμαθητές μου αναγνωρίζουν ότι είμαι καλός μαθητής.	1	2	3	4	5
20. Οι γονείς μου ήταν καλοί μαθητές.	1	2	3	4	5
21. Όταν σκέφτομαι ότι πρέπει να διαβάσω τα μαθήματα για την επόμενη μέρα, αισθάνομαι δυσάρεστα.	1	2	3	4	5
22. Όταν ένας συμμαθητής μου δυσκολεύεται σε κάποιο μάθημα, μπορώ να τον βοηθήσω.	1	2	3	4	5
23. Οι καθηγητές μου μου λένε ότι είμαι καλός μαθητής.	1	2	3	4	5
24. Οι φίλοι μου δεν σκοπεύουν να σπουδάσουν.	1	2	3	4	5
25. Κάποιες φορές βλέπω όνειρα ότι αποτυγχάνω στις εξετάσεις στο σχολείο.	1	2	3	4	5
26. Δε δυσκολεύομαι στις σχολικές εργασίες/ασκήσεις που έχω για το σπίτι, όσο δύσκολες και αν είναι.	1	2	3	4	5
27. Γενικά, οι βαθμοί που έπαιρνα στο σχολείο ήταν πάντα καλοί.	1	2	3	4	5
28. Όταν ο δάσκαλος με σηκώνει στον πίνακα αγχώνομαι ιδιαίτερα (π.χ. η καρδιά μου χτυπά δυνατά ή ιδρώνω εύκολα ή κοκκινίζω ή χάνω τα λόγια μου).	1	2	3	4	5
29. Οι γονείς μου είναι ευχαριστημένοι από τις επιδόσεις μου στο σχολείο.	1	2	3	4	5
30. Ένας από τους καλύτερούς μου φίλους είναι άριστος μαθητής.	1	2	3	4	5

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πανεπιστημιούπολη, 451 10, Ιωάννινα

Θέμα: Συμμετοχή μαθητών και μαθητριών σε έρευνα.

Αγαπητέ/η κύριε/α,

Στα πλαίσια εκπόνησης διδακτορικής διατριβής το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, πραγματοποιεί έρευνα σε επιλεγμένα Γυμνάσια της περιοχής της Ηπείρου. Η έρευνα αυτή έχει εγκριθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σκοπός είναι η διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την εικόνα που έχει κάθε μαθητής για την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Επιπρόσθετα θα εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο η εικόνα αυτή επηρεάζει τις επιδόσεις του. Η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος συμβάλλει στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών και στην ανάπτυξη διδακτικών στρατηγικών που θα βοηθήσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο χώρο του σχολείου.

Η συμβολή σας στην επίτευξη αυτού του σκοπού κρίνεται πολύτιμη. Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων απαιτείται η χρήση ερωτηματολογίου, που θα διανεμηθεί σε επιλεγμένα τμήματα του σχολείου σας. Τα ερωτηματολόγια είναι ατομικά και ανώνυμα προκειμένου να διασφαλιστεί το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων του κάθε μαθητή. Επίσης δε θα γίνει καμία επώνυμη αναφορά σε εσάς ή στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο σχολείο σας. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου θα γίνει εντός του ωρολογίου προγράμματος των μαθητών και ο χρόνος συμπλήρωσής του δε θα ξεπερνά τα 25 λεπτά.

Είμαι στη διάθεσή σας για κάθε πρόσθετη πληροφορία ή διευκρίνιση για τα παραπάνω.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία,

Βασιλική Σ. Γαλάνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.,

Msc, Υπ. Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων

Στοιχεία επικοινωνίας:

Γιαννηκώστα 23,

Ιωάννινα 45221

Τηλ. 6946982453

e-mail: siliagalani@yahoo.gr

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πανεπιστημιούπολη, 451 10, Ιωάννινα

Θέμα: Συμμετοχή μαθητών και μαθητριών σε έρευνα.

Αγαπητέ συνάδελφε,

Στα πλαίσια εκπόνησης διδακτορικής διατριβής το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, πραγματοποιεί έρευνα σε επιλεγμένα Γυμνάσια της περιοχής της Ηπείρου. Η έρευνα αυτή έχει εγκριθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σκοπός είναι η διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την εικόνα που έχει κάθε μαθητής για την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Επιπρόσθετα θα εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο η εικόνα αυτή επηρεάζει τις επιδόσεις του. Η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος συμβάλλει στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών και στην ανάπτυξη διδακτικών στρατηγικών που θα βοηθήσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο χώρο του σχολείου.

Η συμβολή σας στην επίτευξη αυτού του σκοπού κρίνεται πολύτιμη. Για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων απαιτείται η χρήση ερωτηματολογίου, που θα διανεμηθεί στα παιδιά που φοιτούν στο τμήμα ένταξης ειδικής αγωγής του σχολείου σας. Τα ερωτηματολόγια είναι ατομικά και ανώνυμα προκειμένου να διασφαλιστεί το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων του κάθε μαθητή. Επίσης δε θα γίνει καμία επώνυμη αναφορά σε εσάς ή στο σχολείο. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου θα γίνει εντός του ωρολογίου προγράμματος των μαθητών και ο χρόνος συμπλήρωσής του δε θα ξεπερνά τα 25 λεπτά.

Είμαι στη διάθεσή σας για κάθε πρόσθετη πληροφορία ή διευκρίνιση για τα παραπάνω.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία,

Βασιλική Σ. Γαλάνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.,

Msc, Υπ. Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων

Στοιχεία επικοινωνίας:

Γιαννηκώστα 23,

Ιωάννινα 45221

Τηλ. 6946982453

e-mail: siliagalani@yahoo.gr

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πανεπιστημιούπολη, 451 10, Ιωάννινα

Θέμα: Συμμετοχή μαθητών και μαθητριών σε έρευνα.

Αγαπητοί γονείς,

Στα πλαίσια εκπόνησης διδακτορικής διατριβής το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, πραγματοποιεί έρευνα σε επιλεγμένα Γυμνάσια της περιοχής της Ηπείρου. Η έρευνα αυτή έχει εγκριθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σκοπός είναι η διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την εικόνα που έχει κάθε μαθητής για την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Επιπρόσθετα θα εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο η εικόνα αυτή επηρεάζεται από τις επιδόσεις του. Η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος συμβάλλει στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών και στην ανάπτυξη διδακτικών στρατηγικών που θα βοηθήσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο χώρο του σχολείου.

Η συμμετοχή του παιδιού σας κρίνεται πολύτιμη. Για τη συμμετοχή αυτή απαιτείται η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, που θα χορηγηθεί εντός του ωρολογίου προγράμματος των μαθητών και δε θα απαιτεί περισσότερα από 25 λεπτά

Σας ενημερώνουμε πως η ανωνυμία του παιδιού θα διασφαλιστεί αυστηρώς.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία,

Βασιλική Σ. Γαλάνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.,

Msc, Υπ. Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων

Στοιχεία επικοινωνίας:

Γιαννηκώστα 23,

Ιωάννινα 45221

Τηλ. 6946982453

e-mail: siliagalani@yahoo.gr

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος επιτρέπω στ... μαθητ...
..... της τάξης να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο της έρευνας
με θέμα «Παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας», που
εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με την απόφαση Αριθ. Πρωτ. 70036/Γ2/28-5-08.

Το ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιηθεί είναι ανώνυμο.

Ο Διευθυντής,

Ο κηδεμόνας,



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΘΕΜΑΤΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Βαθμός Ασφαλείας

Μαρούσι 28-5-08
Αριθ. Πρωτ 70036/Γ2
Βαθ. Προτερ.

Ανδρέα Παπανδρέου 37, 15180 Μαρούσι
Τηλέφωνο : 210-3442238

Πληροφορίες : Αν. Πασχαλίδου

ΠΡΟΣ :

1. κ. Βασιλική Γαλάνη
Γιαννηκώστα 23
45221 Ιωάννινα.
2. Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης Άρτας, Θεσπρωτίας,
Ιωαννίνων και Πρέβεζας.

ΘΕΜΑ : Έγκριση διεξαγωγής έρευνας.

Απαντώντας σε σχετική αίτηση και μετά τη γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (**πράξη 5/2008**) σας γνωρίζουμε ότι **ε π ι τ ρ έ π ο υ μ ε** τη διεξαγωγή έρευνας από την **κ. Βασιλική Γαλάνη** κατά τη διάρκεια των σχολικού έτους 2008-2009 με τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση των Διευθυντών και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της. β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) Η έρευνα να γίνει με την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων-κηδεμόνων των μαθητών (για κάθε μαθητή χωριστά). Ο Διευθυντής του σχολείου να αποστέλλει στους γονείς προς συμπλήρωση το έντυπο γονικής συναίνεσης που θα του κατατεθεί από την ερευνήτρια και στο οποίο θα περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Στη συνέχεια, αφού συγκεντρώσει τα ενυπόγραφα σημειώματα με τη συγκατάθεση των γονέων να προχωρήσει στη διεξαγωγή της έρευνας. δ) Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας να μη διαθέσει στον ερευνητή στοιχεία των μαθητών που αφορούν σε προσωπικά τους δεδομένα. ε) Οι μαθητές να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια ανώνυμα και εφόσον το επιθυμούν.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: «Παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης»

και απευθύνεται στους μαθητές των Γυμνασίων Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων και Πρέβεζας.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει :

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή τους και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της να κοινοποιηθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Αδριανού 91, 10596 Αθήνα).

3. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων και Πρέβεζας να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερόμενη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ

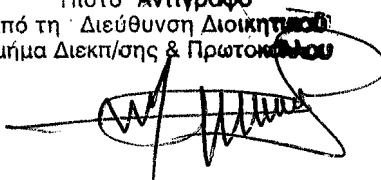
Εσωτ. Διανομή

Δ/ση Σπουδών Δ.Ε.

Τμήμα Α'



Πιστό Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Διεκπ/σης & Πρωτοκόλλου


ΜΥΛΩΝΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ