

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της **ΘΕΩΝΗΣ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΠΟΥΛΟΥ**

Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της ικανότητας παιδιών σχολικής
ηλικίας να εκφράζονται μέσα από το γραπτό λόγο

ΑΘΗΝΑ, Ιούνιος 2014

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

που απονέμει το τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την..... από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΔΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Αντωνοπούλου Αικατερίνη
(επιβλέπουσα)

Επίκουρη Καθηγήτρια

.....

Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη

Καθηγήτρια

.....

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

.....

Αφιερώνεται στην οικογένεια μου

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θεωρώ πολύ σημαντικό να ευχαριστήσω θερμά τα δημοτικά σχολεία που δέχθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα και με βοήθησαν με όποιον τρόπο ήταν δυνατό. Συγκεκριμένα, θέλω να ευχαριστήσω τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς για την κατανόηση που έδειξαν και τη συνεργασία τους. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους 89 μαθητές που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνα και γιατί με τον ιδιαίτερο τρόπο τους, που μόνο τα παιδιά έχουν, μου έδωσαν δύναμη εκείνες τις μέρες. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτρια της διπλωματικής μου κ. Αντωνοπούλου Αικατερίνη, η οποία όποτε την χρειάστηκα ήταν εκεί να με βοηθήσει άμεσα, με συμβουλές και υποδείξεις, και κυρίως γιατί δεν ένιωσα ούτε μια στιγμή μόνη μου στην προσπάθεια αυτή. Ευχαριστώ τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής για το χρόνο που διέθεσαν, την κ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη, διευθύντρια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών και την κ. Κουτρούμπα Κων/να. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την υποστήριξη και την κατανόηση τους καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Περιεχόμενα

Περίληψη	8
Abstract	10
Κεφάλαιο 1: Παραγωγή Γραπτού λόγου	11
1.1: Η γλωσσική επικοινωνία και οι διακρίσεις της.....	11
1.2. Γραπτός και προφορικός λόγος: χαρακτηριστικά και διαφορές.....	12
1.3 Η γραπτή έκφραση ως διαδικασία.....	14
1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου.....	16
1.5. Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών.....	18
1.6. Σκοπός διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου στην Ε΄ και Στ΄ τάξη του δημοτικού.....	20
Κεφάλαιο 2: Αυτό-αποτελεσματικότητα	23
2.1: Θεωρία κοινωνικής μάθησης.....	24
2.2: Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας.....	25
2.3: Πηγές διαμόρφωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας.....	27
2.4: Αυτό-αποτελεσματικότητα και μάθηση.....	30

2.5: Αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Προηγούμενες έρευνες.....	31
Κεφάλαιο 3: Στάσεις.....	35
3.1 Η έννοια στάση και οι τρεις διαστάσεις της.....	35
3.2 Οι θεωρίες των στάσεων.....	36
3.2.1 Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες των στάσεων.....	37
3.2.2 Η λειτουργική θεωρία των στάσεων.....	38
3.2.3 Η θεωρία της γνωστικής συνέπειας των στάσεων.....	38
3.2.4 Η θεωρία της γνωστική ασυμφωνίας.....	39
3.3 Έρευνες για το συσχετισμό μεταξύ των στάσεων των μαθητών, ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, με τις επιδόσεις τους.....	40
Κεφάλαιο 4: Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	43
4.1 Ιστορική αναδρομή της έννοιας “Συναισθηματική Νοημοσύνη” (ΣΝ).....	43
4.2. Θεωρητικά μοντέλα και τρόπος μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	47
4.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη, στάσεις, επιδόσεις και αυτό-αποτελεσματικότητα... ..	49
4.4 Σκοπός παρούσας έρευνας.....	50
Κεφάλαιο 5: Μέθοδος.....	53
5.1. Συμμετέχοντες.....	53
5.2 Εργαλεία έρευνας.....	53

5.2.1 Αναθεωρημένη Κλίμακα Αυτό-Αποτελεσματικότητας στη Γραπτή Έκφραση (Writing Self-Efficacy Scale) για παιδιά δημοτικού σχολείου (Williams, 2012).....	54
5.2.2 Κλίμακα Αξιολόγησης Στάσεων απέναντι στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου για παιδιά δημοτικού σχολείου (Graham, Schwartz & MacArthur, 1993).....	56
5.2.3 Αξιολόγηση της παραγωγής γραπτής έκφρασης των μαθητών.....	57
5.2.4 Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της Προσωπικότητας (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form, Mavroveli et al., 2008).....	58
5.2.5 Αναθεωρημένη Κλίμακα για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου – Εκδοχή εκπαιδευτικού (Revised Self-Efficacy Scale for Writing: Teacher Version) (Fall & McLeod, 2001, Kim & Lorschbach, 2005).....	59
5.3 Διαδικασία	60
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα.....	63
6.1 Περιγραφική Στατιστική.....	63
6.2 Συσχετίσεις.....	65
6.3 Ανάλυση παλινδρόμησης.....	68
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση Αποτελεσμάτων.....	71
Βιβλιογραφία.....	84
Παράρτημα.....	95

Περίληψη

Πολλοί ερευνητές έχουν αποφανθεί για τη θετική συσχέτιση μεταξύ των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών σχετικά με τις ικανότητές τους και των σχολικών επιδόσεων. Επίσης, παρόμοια ευρήματα επίδρασης στις επιδόσεις των μαθητών, έχουν αναδειχθεί για τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στα διάφορα σχολικά μαθήματα. Η παρούσα έρευνα εξέτασε τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτό-αποτελεσματικότητας και στάσεων μαθητών προεφηβικής ηλικίας απέναντι στο γραπτό λόγο, με τις επιδόσεις τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπλέον, ερευνήθηκε εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους στη γραφή σχετίζονται με τις απόψεις των μαθητών και με τις επιδόσεις τους. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 89 μαθητές, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικών σχολείων, με μέσο όρο ηλικίας 11,46 έτη (τ.α.= 0,50). Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτό-αποτελεσματικότητας στην παραγωγή γραπτού λόγου και των στάσεων των μαθητών ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ και οι εκπαιδευτικοί των μαθητών συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών τους στη γραφή. Για την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών στη γραπτή έκφραση δόθηκαν στην ερευνήτρια αντίγραφα εκθέσεων των μαθητών, τα οποία αξιολογήθηκαν βάσει κριτηρίων που συμφωνούν με το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, των στάσεων τους απέναντι στη γραφή και των επιδόσεων τους στη γραφή. Επίσης, θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους με τις επιδόσεις των μαθητών στην γραπτή έκφραση. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για τη σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας - επιδόσεων των μαθητών. Επιπλέον τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως προβλεπτικό παράγοντα για τις στάσεις, την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις επιδόσεις των μαθητών, όπως επίσης και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους, για τις επιδόσεις των μαθητών. Με βάση τα ευρήματα, προτείνεται να

ενσωματωθούν στο πρόγραμμα σπουδών όλων των βαθμίδων, δραστηριότητες παρέμβασης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτό-αποτελεσματικότητας και των θετικών στάσεων των μαθητών ως προς τα εκπαιδευτικά αντικείμενα, αλλά και ως προς το σχολικό περιβάλλον.

Abstract

Many researchers have resulted in a positive correlation between students' self-efficacy beliefs about their abilities and school performances. Also, similar findings, about effects on students' performance, have emerged for emotional intelligence and students' attitudes toward several school subjects. This study examined the relationship between prepubertal students' emotional intelligence, writing self-efficacy, attitudes toward writing and students' performance on writing. Furthermore, it was investigated whether the opinions of teachers' self-efficacy in writing of their students related to the opinions of students and their performance in writing. Participants in the study were 89 students of the two last classes of primary schools, with an average age of 11.46 years. There were used self-reporting questionnaires to assess students' emotional intelligence, writing self-efficacy and attitudes toward writing, while teachers completed questionnaires which evaluated the writing self-efficacy of their students. To evaluate students' performance in writing there were given to the researcher copies of students' writings, which have been assessed according to criteria complying with Greek curriculum. For data analysis, descriptive statistics were performed correlations with the coefficient Pearson r and regression analysis. The results showed a positive correlation, statistically significant between students' emotional intelligence, attitudes and students' performance in writing. Also, a positive correlation proved between teachers' perspectives on students' self-efficacy with student performance in written expression. There were no statistically significant results about the relationship of students' self-efficacy and their performance in writing. Additional, findings of this study highlighted the emotional intelligence as a predictor of attitudes, self-efficacy and students' performance. Similarly, teachers' perspectives about their students' writing self-efficacy highlighted as a predictor of students' performance too. Based on the findings, it is proposed to incorporate into the curriculum of all educational levels, intervention activities for the development of pupils' emotional intelligence, self-efficacy and positive attitudes.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

1.1 Η γλωσσική επικοινωνία και οι διακρίσεις της

Η γλώσσα είναι το σημαντικότερο εργαλείο που έχουν αναπτύξει οι άνθρωποι για να καλύψουν την κοινωνική τους ανάγκη για επικοινωνία. Η γλώσσα, ως αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής μας ζωής, αποτέλεσε από πολύ νωρίς στην αρχαιότητα αντικείμενο φιλοσοφικής αναζήτησης, καθώς συμβάλλει, εκτός των άλλων, και στη διανοητική δημιουργία του ανθρώπου. Ο επιστημονικός κλάδος που μελετάει το πολύπλευρο αυτό μέσο έκφρασης είναι η Γλωσσολογία, η οποία εξετάζει τη γλώσσα ως ένα σημειακό σύστημα, το οποίο αποτελείται από στοιχεία που βρίσκονται σε σχέση μεταξύ τους.

Ο Μπαμπινιώτης (1998) ορίζει τη γλώσσα *«ως ένα κώδικα σημείων ορισμένης γλωσσικής μορφής, με τα οποία επιτυγχάνεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας»* (σελ. 30). Με την έννοια της επικοινωνίας εννοούμε την ανταλλαγή μηνυμάτων (γλωσσικών και μη) τα οποία παράγονται από έναν πομπό (ομιλητής) και έχουν συνήθως έναν ή περισσότερους δέκτες (ακροατής). Συνοπτικά, τα απαραίτητα συστατικά κάθε επικοινωνίας είναι (Μπαμπινιώτης, 1998):

- Οι επικοινωνούντες, δηλαδή ο πομπός και ο δέκτης. Πομπός είναι αυτός που στέλνει ένα μήνυμα (ομιλητής ή συγγραφέας). Δέκτης είναι αυτός που δέχεται το μήνυμα (ακροατής ή αναγνώστης).
- Ο κώδικας, δηλαδή ένα σύστημα σημείων ή συμβόλων, το οποίο διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες και το οποίο είναι κοινό στοιχείο των επικοινωνούντων. Κώδικας επικοινωνίας είναι η γλώσσα.
- Το μήνυμα, δηλαδή η πληροφορία, η ερώτηση, η διατύπωση σκέψεων κτλ, που θέλει να στείλει ο πομπός στο δέκτη.
- Ο διάυλος, δηλαδή ο τρόπος μεταβίβασης του μηνύματος (φυσικός ή τεχνητός).
- Οι λειτουργίες εγγραφής (κωδικοποίησης) και ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης) του μηνύματος. Ο πομπός κωδικοποιεί το μήνυμα, ενώ ο δέκτης το αποκωδικοποιεί.

- Οι συνθήκες επικοινωνίας, δηλαδή τα στοιχεία εκείνα που καθορίζουν το είδος και το επίπεδο της επικοινωνίας (στόχος μηνύματος, περιβάλλον επικοινωνίας κ.α.).

Πολλοί γλωσσολόγοι τονίζουν τη δυαδική διάκριση της γλώσσας, σε επίπεδο δομής, σε *λόγο* και *ομιλία*. Ο λόγος είναι το εσωτερικό σύστημα που χαρακτηρίζει τη δομή μιας φυσικής γλώσσας (ενδιάθετος λόγος), ενώ ομιλία είναι η γλωσσική πραγμάτωση του συστήματος αυτού (φωνούμενος λόγος). Για να γίνει πιο κατανοητή η διάκριση αυτή, μπορούμε να πούμε ότι ο λόγος είναι η εσωτερική πλευρά της γλώσσας, η ασυνείδητη γνώση ενός συστήματος επικοινωνίας και έχει κοινωνικό και σχετικά μόνιμο χαρακτήρα (μεταβιβάζεται σαν κώδικας από άτομο σε άτομο). Η ομιλία, αντιθέτως, είναι η συνειδητή πραγμάτωση του λόγου και έχει προσωρινό και περιπτωσιακό χαρακτήρα. Ιεραρχικά ο λόγος προηγείται της ομιλίας και η ομιλία προϋποθέτει τον λόγο (Μπαμπινιώτης, 1998).

Η ομιλία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί χαρακτηρίζεται από τις ατομικές επιλογές του καθενός κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας. Το άτομο δηλαδή επιλέγει τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει για να επιτευχθεί η επικοινωνία (φωνητικά, συντακτικά, λεξιλογικά κτλ.), έτσι ώστε μας επιτρέπεται να μιλάμε για ιδιόλεκτο του κάθε ατόμου μιας κοινωνίας. Με τη σειρά της η ομιλία διακρίνεται σε προφορική και γραπτή. Η διάκριση αυτή έχει να κάνει με τον τρόπο που επιλέγει ο ομιλητής να μεταβιβάσει το μήνυμα κατά τη διαδικασία μιας επικοινωνίας.

1.2. Γραπτός και προφορικός λόγος: χαρακτηριστικά και διαφορές.

Έχει γίνει πολύς λόγος για τον προφορικό λόγο και τη γραφή από ειδικούς μελετητές. Έχουν συζητηθεί τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε μορφής ομιλίας, με άλλους να δίνουν προβάδισμα στη μια μορφή και άλλους στην άλλη, ανάλογα πάντα με την εκάστοτε σκοπιά της αναζήτησης τους. Η αλήθεια είναι ότι και οι δύο μορφές παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Γενικότερα, οι διαφορές μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου οφείλονται στις διαφορετικές συνθήκες παραγωγής τους (Αρχάκης, 2005).

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά κάποια από τα κύρια χαρακτηριστικά των δύο αυτών μορφών ομιλίας, χωρίς να αντιπαρατίθενται ή να συγκρίνονται. Η επιλογή της

μιας ή της άλλης μορφής ομιλίας εξαρτάται από το σκοπό της επικοινωνίας και τις διάφορες κοινωνικές περιστάσεις στις οποίες εμπλέκονται πομπός και δέκτης.

Ο προφορικός λόγος προηγείται ιστορικά και βιολογικά έναντι του γραπτού. Ιστορικά, διότι οι άνθρωποι επικοινωνούσαν προφορικά πολλές χιλιετίες πριν την ανακάλυψη της γραφής, ενώ βιολογικά διότι, στην πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης του ανθρώπου, κατακτάται πρώτα η προφορική ομιλία και ύστερα η γραπτή. Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να μιλούν προσλαμβάνοντας και μιμούμενα τα γλωσσικά μηνύματα που

στο δέκτη με μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας (π.χ. σωματικές κινήσεις, ντύσιμο, άγγιγμα κ.α.). Για παράδειγμα η λύπη που νιώθει ο πομπός, μπορεί να εκφραστεί με έναν μορφασμό. Στο γραπτό λόγο αυτό είναι πιο δύσκολο, ωστόσο μπορεί να επιτευχθεί με συνοδευτικά υποκατάστατα, όπως εικόνες ή συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις.

Για να καταστεί κάποιος επαρκής χρήστης του λόγου θα πρέπει να αναγνωρίζει και να συνειδητοποιεί τα χαρακτηριστικά και τις διαφορές που παρουσιάζουν τα δύο είδη ομιλίας. Με αυτόν τον τρόπο θα χειρίζεται τη γλώσσα αποτελεσματικά και θα επιτυγχάνει τη σωστή επικοινωνία. Για αυτόν το λόγο, η γλωσσική διδασκαλία στα σχολεία θα πρέπει να μεριμνά ώστε οι μαθητές να κατανοούν και να μπορούν να χειριστούν τόσο τον προφορικό όσο και το γραπτό λόγο, ως πομποί και ως δέκτες.

1.3 Η γραπτή έκφραση ως διαδικασία

Η επαρκής και αποτελεσματική χρήση του γραπτού λόγου από το άτομο, έχει σημαντική επίδραση στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική του διάσταση (Kress, 1994). Η παρούσα έρευνα ασχολείται με την ικανότητα των μαθητών να παράγουν γραπτό λόγο και πως αυτή επηρεάζεται από τις αυτοαντιλήψεις του ατόμου και τα συναισθήματα του. Η ικανότητα αυτή θεωρείται πολύ σημαντική, διότι αποτελεί έναν από τους πλέον καθοριστικούς παράγοντες για τη σχολική επιτυχία, καθώς είναι το κύριο μέσο, με το οποίο οι μαθητές εκφράζουν τις αποκτηθείσες γνώσεις τους (Graham & Harris, 2005). Ας μην ξεχνάμε ότι, ως επί το πλείστον, οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών

κατανοητή η δυσκολία και η πολυπλοκότητα της σύνθεσης, καθώς εμπλέκονται σε αυτήν γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες.

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναδειχθεί πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τους τρόπους ανάπτυξης των δεξιοτήτων συγγραφής κειμένων (Scardamalia & Bereiter, 1986), σύμφωνα με τις οποίες η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη πνευματική και παραγωγική διαδικασία, η οποία ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια και εμπεριέχει απαιτητικές νοητικές δραστηριότητες, μνημονική ικανότητα και συγχρονισμένη ενεργοποίηση πολλών γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών (Παπούλια-Τζελέπη, 2000).

Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις έχουν αναδείξει πολλά μοντέλα σταδίων, τα οποία αναλύουν τις φάσεις που ακολουθεί η παραγωγή γραπτού λόγου. Το μοντέλο του Gordon Rohman (1965), με τρία στάδια γραφής, το προ-συγγραφικό, το συγγραφικό και το μετά-συγγραφικό, είναι από τα πιο γνωστά και ευρέως αποδεκτά. Στο προ-συγγραφικό στάδιο παράγονται και οργανώνονται οι ιδέες, οι οποίες, κατά το συγγραφικό στάδιο, γίνονται γραπτός λόγος με τη μορφή κειμένου, ενώ το μετά-συγγραφικό στάδιο περιλαμβάνει διαδικασίες όπως ο έλεγχος, η αναθεώρηση και η αξιολόγηση, με σκοπό τη βελτίωση του κειμένου (Flower & Hayes, 1981).

Γενικότερα, οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, συμφωνούν σε τρεις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου, οι οποίες είναι: ο σχεδιασμός, η πρώτη καταγραφή και η βελτίωση-έκδοση του κειμένου. Στο επίπεδο του σχεδιασμού, ο συγγραφέας χρησιμοποιώντας γνώσεις και προηγούμενες εμπειρίες, ανακαλεί και επεξεργάζεται πληροφορίες, οργανώνοντας τις έτσι ώστε να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της συγγραφής. Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει τρία βήματα: τη στοχοθεσία, τη γέννηση ιδεών και την οργάνωση. Κατά τη στοχοθεσία, ο συγγραφέας παίρνει αποφάσεις για το είδος του κειμένου που θα γράψει, το σκοπό που θέλει να εξυπηρετήσει, όπως και το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται. Κατά τη γέννηση ιδεών, ο συγγραφέας καταγράφει λέξεις-κλειδιά, φράσεις κτλ., στις οποίες θα βασιστεί αργότερα για να αναπτύξει το θέμα του. Τέλος, κατά την οργάνωση, ο συγγραφέας κατατάσσει τις ιδέες του με τέτοιο τρόπο (π.χ. χρονολογική ή ιεραρχική σειρά των στοιχείων), ώστε να εξυπηρετεί τους σκοπούς που έθεσε στο πρώτο βήμα.

Σε δεύτερο επίπεδο, της πρώτης καταγραφής, ο συγγραφέας αρχίζει να δίνει την πρώτη μορφή του κειμένου του, καταγράφοντας και αναλύοντας τις ιδέες που έχει συγκεντρώσει και οργανώνει στο προηγούμενο επίπεδο. Σε αυτό το σημείο, ο συγγραφέας ενδιαφέρεται περισσότερο για τη δόμηση του περιεχομένου, παρά για τη μορφή του κειμένου. Την τελική μορφή, τη δίνει στο κείμενο κατά το τρίτο επίπεδο, δηλαδή σε αυτό της βελτίωσης-έκδοσης, κατά το οποίο ο συγγραφέας κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις, μέχρις ότου τελειοποιήσει το γραπτό του, σύμφωνα πάντα με τους στόχους του κειμένου. Οι βελτιώσεις αυτές αφορούν στην ορθογραφία, τη στίξη, τη σύνταξη κ.α. καθώς και στο περιεχόμενο και τη δομή των προτάσεων και των ιδεών.

Η διαδικασία της γραφής λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της έχει χαρακτηριστεί από τους ειδικούς ως απαιτητικό και δύσκολο έργο, για αυτό και ερευνητές προσπάθησαν να κατανοήσουν όχι μόνο τις γνωστικές αλλά και συναισθηματικές διεργασίες που συντελούνται κατά την παραγωγή της και την επηρεάζουν. Η γραφή, σε όλες τις φάσεις της, επηρεάζεται έντονα από συναισθηματικά στοιχεία, καθώς ένα μεγάλο μέρος της, πέρα από γνωστική, αποτελεί και συναισθηματική δραστηριότητα (McLeod, 1997). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Faigley, Cherry, Jolliffe, και Skinner (1985, όπως αναφέρεται στο Pajares, 2003) οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των ατόμων ασκούν ισχυρή επιρροή στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ οι Meier, McCarthy, και Schmeck (1984) ανέφεραν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα στη γραπτή έκφραση μπορεί να προβλέψει την επίδοση της.

Στο επόμενο υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα παραγωγής γραπτής έκφρασης, οι οποίοι σχετίζονται με τα κίνητρα του ατόμου. Οι παράγοντες αυτοί, είναι οι μεταβλητές εκείνες που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα, δηλαδή η αυτό-αποτελεσματικότητα και οι στάσεις του ατόμου απέναντι στο γραπτό λόγο.

1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τους Mateos (2001, όπως αναφέρεται στο Scheuer, Cruz, Pozo, Huarte & Sola, 2006) και Nystrand (1997, όπως αναφέρεται στο Scheuer, Cruz, Pozo, Huarte & Sola, 2006) η γραφή επηρεάζεται από

παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, όπως η γνωστική ανάπτυξη, τα κίνητρα και οι στόχοι των μαθητών, το εκπαιδευτικό πλαίσιο κ.α.

Δύο πολύ σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με τα κίνητρα, είναι οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στη διαδικασία παραγωγής γραπτής έκφρασης. Οι δύο αυτές έννοιες, εξετάζονται αναλυτικότερα στα παρακάτω κεφάλαια, για αυτό σε αυτό το υποκεφάλαιο επιχειρείται μια σύντομη πρώτη γνωριμία. Επιλέχθηκαν, διότι, συνήθως, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δε δίνεται ιδιαίτερη σημασία σε τέτοιου είδους παράγοντες κινήτρων, και θεωρήθηκε σκόπιμο να αναδειχθεί η σημαντικότητά τους.

Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας του ατόμου κρίνονται ως ένας εξαιρετικής σημασίας παράγοντας για τη γραφή αλλά και για την καθημερινή ζωή. Για παράδειγμα, οι πεποιθήσεις αυτές μπορούν να επηρεάσουν την υγεία του ατόμου καθώς και την ακαδημαϊκή και επαγγελματική του εξέλιξη (Bandura, 1997). Όσον αφορά στη γραφή, μπορούν να προβλέψουν τις επιδόσεις του ατόμου, αλλά και να επηρεάσουν τα κίνητρα και τις στάσεις του ως προς αυτήν, στοιχεία τα οποία έχουν αποδειχτεί μεγίστης σημασίας, αφού επηρεάζουν τις επιδόσεις στη συγκεκριμένη ικανότητα (Pajares & Valiante, 1999). Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών ως προς την παραγωγή γραπτής έκφρασης δεν έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης στον ελληνικό πληθυσμό και η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στην κάλυψη αυτού του κενού.

Μέσα από βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώθηκε ότι ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την παραγωγή της γραπτής έκφρασης είναι οι στάσεις που έχει το άτομο απέναντι σε αυτήν του την ικανότητα (Kear, Coffman, McKenna & Ambrosio, 2000). Όσο πιο θετικές είναι οι στάσεις των ατόμων για τη συγγραφή τόσο πιο καλό είναι το αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τους Fishbein και Ajzen (1975, όπως αναφέρεται στο Graham, Berninger & Abbot, 2012) ως στάση ορίζεται μια κερτημένη προδιάθεση του ατόμου να ενεργεί με σταθερά ευνοϊκό ή δυσμενή τρόπο απέναντι σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή δραστηριότητα, και αποτελεί ένα συνεχές με θετικά και αρνητικά άκρα. Στην εργασία αυτή, οι στάσεις ορίζονται ως μια συναισθηματική προδιάθεση που αφορούν το πώς η πράξη της γραφής κάνει τους μαθητές να αισθάνονται, δυσάρεστα ή ευχάριστα.

Η παρούσα έρευνα, επομένως, επικεντρώνεται στη συσχέτιση της αυτό-αποτελεσματικότητας και των στάσεων των μαθητών στη γραπτή έκφραση και της

επίδοσης τους σε αυτή. Δεδομένου ότι οι περισσότερες έρευνες έχουν γίνει στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και αφορούν μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, θεωρήθηκε σημαντικό να εξεταστούν οι παραπάνω μεταβλητές με μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα θα λάβουν μέρος μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού (Ε' και ΣΤ'-προεφηβική ηλικία), καθώς αυτοί φαίνεται ότι έχουν αρχίσει να αναπτύσσουν την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις στάσεις τους απέναντι στην παραγωγή γραπτής έκφρασης. Επιλέχθηκε να εξεταστεί η πρώιμη εφηβεία, διότι είναι μια περίοδος κατά την οποία το παιδί αρχίζει να συγκρίνει τον εαυτό του με τους συνομηλίκους του, και ως εκ τούτου παρατηρείται αλλαγή στη συμπεριφορά του. Στις μικρότερες ηλικίες, δηλαδή, συνήθως το παιδί είναι υπερβολικά αισιόδοξο και υπερεκτιμά τις δυνάμεις του, ενώ κατά την πρώιμη εφηβεία αρχίζει να συνειδητοποιεί πιο ρεαλιστικά τις ικανότητες του και υπάρχει η τάση να μειώνονται τα κίνητρα επίτευξης στόχων (Stipek, 1981).

Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας ενός εφήβου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις αλλαγές που συντελούνται στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο. Σύμφωνα με τον Bandura (1997) οι φυσικές και κοινωνικές αλλαγές, οι οποίες σχετίζονται με την εφηβεία, μπορεί να επιφέρουν απώλεια του προσωπικού ελέγχου, κάτι το οποίο οδηγεί σε μείωση της εμπιστοσύνης του εαυτού μας, σχετικά με τη διαχείριση απαιτητικών καταστάσεων. Η συγγραφή ενός κειμένου θεωρείται απαιτητική εργασία, η οποία κατά την πρώιμη εφηβεία γίνεται πιο σύνθετη, καθώς, ως διαδικασία, απαιτεί περισσότερο προγραμματισμό, αναθεώρηση και αυτορρύθμιση (Graham & Harris, 2000). Αυτό, συνδέεται με το ότι οι μαθητές, στα τέλη του δημοτικού σχολείου αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη μεγάλη χρησιμότητα του γραπτού λόγου, αντίληψη που αυξάνεται όλο και περισσότερο με τα χρόνια (Shell, 1989).

1.5. Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών.

Οι μαθητές κατά τη συγγραφική διαδικασία, καλούνται να υιοθετήσουν έναν διπλό ρόλο, αυτόν του δημιουργού και του γραμματέα (Σπαντιδάκης, 2004). Ο καθένας από τους ρόλους αυτούς είναι ξεχωριστός αλλά ταυτόχρονα και αλληλένδετος με τον άλλον. Ο ένας δίνει ουσία στον άλλον. Για να επιτευχθεί το σωστό συγγραφικό

αποτέλεσμα θα πρέπει και οι δύο ρόλοι να συνδεθούν μεταξύ τους αρμονικά, πράγμα, όμως που είναι δύσκολο καθώς απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες από το μαθητή, τόσο διεκπεραιωτικές, όσο και μεταγνωστικές.

Πιο αναλυτικά, ο ρόλος του δημιουργού σχετίζεται με τη γέννηση, οργάνωση και βελτίωση των ιδεών που συνθέτουν το κείμενο. Αναλαμβάνοντας το ρόλο αυτό, ιδανικά, ο μαθητής επιλέγει το σκοπό, το «ακροατήριο» και το είδος του κειμένου που θα συνθέσει. Βασιζόμενος στα παραπάνω, ο μαθητής προχωρεί στην ανακάλυψη και οργάνωση του περιεχομένου της συγγραφής του, καταγράφοντας και αξιολογώντας τις ιδέες του (εάν ικανοποιούν τους στόχους που έχει θέσει), ώστε στη συνέχεια να προβεί στις κατάλληλες διορθώσεις. Ο ρόλος του γραμματέα σχετίζεται με την εκτέλεση μηχανιστικών λειτουργιών της παραγωγής γραπτού λόγου, όπως είναι η γραφή ως οπτικοκινητική δραστηριότητα, η χρήση των ορθογραφικών και γραμματικό-συντακτικών κανόνων, η στίξη και η χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου.

Η αδυναμία ορισμένων μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, είναι ένα θέμα που θα πρέπει να απασχολήσει σε βάθος την εκπαιδευτική έρευνα. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών αντιμετωπίζει μεγάλα προβλήματα στο γραπτό λόγο (ανάγνωση και γραφή). Οι μαθητές αυτοί αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα, στην οποία ανήκει το 10-34% του μαθητικού πληθυσμού, στην πλειονότητα τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αξίζει να επισημανθεί ότι το ποσοστό των μαθητών με προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου, ξεπερνά το 70% (Σπαντιδάκης, 2004).

Τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου, τα οποία εμφανίζονται στους μαθητές, χωρίζονται, σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2004), σε δύο τομείς και σχετίζονται με τους ρόλους του δημιουργού και του γραμματέα, που περιγράφηκαν παραπάνω:

α) Προβλήματα γνωστικών – μεταγνωστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες συγγραφέα), τα οποία περιλαμβάνουν:

- Προβλήματα που σχετίζονται με τη γέννηση και την επιλογή των ιδεών.
- Προβλήματα με το στάδιο του σχεδιασμού. Οι μαθητές συναντούν προβλήματα στη στοχοθεσία, στην ταξινόμηση των ιδεών και στη δόμηση του κειμένου που πρόκειται να γράψουν.

- Προβλήματα στη βελτίωση των ιδεών τους. Οι μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα στην αξιολόγηση και αναθεώρηση των ιδεών και της δομής του κειμένου, με αποτέλεσμα να μην είσαι σε θέση να επανεξετάσουν το αρχικό κείμενο και προβούν στις κατάλληλες διορθώσεις.

β) Προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες γραμματέα). Τα προβλήματα αυτά έχουν σχέση με την αποτελεσματική χρήση της γνώσης γραμματικό-συντακτικών και ορθογραφικών κανόνων. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνουν:

- Προβλήματα γραφής με το χέρι.
- Προβλήματα ορθογραφίας.
- Προβλήματα λεξιλογίου.
- Προβλήματα στίξης, σύνταξης, τονισμού, χρήσης πεζών-κεφαλαίων.

Τα παραπάνω προβλήματα, ανάλογα με την έκταση τους, παρεμποδίζουν τη χρήση της παραγωγής γραπτής έκφρασης ως επικοινωνιακό μέσο, καθώς επιφέρουν επιπτώσεις στην ποιότητα και την ποσότητα του γραπτού λόγου. Για αυτόν το λόγο, οι μαθητές που τα παρουσιάζουν, συνήθως, υιοθετούν αρνητική στάση απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου και αποφεύγουν τη χρήση του, καθώς εισπράττουν αρνητικά συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν σημαντικά την αυτό-εικόνα τους (Σπαντιδάκης, 2004).

1.6 Σκοπός διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού

Το παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζει τους επιδιωκόμενους στόχους της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτής έκφρασης των τάξεων Ε΄ και ΣΤ΄ των Δημοτικών ελληνικών σχολείων. Κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν, διότι σύμφωνα με αυτούς, δημιουργήθηκαν τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης στη γραπτή έκφραση των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα.

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο ο σκοπός της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθήματος είναι *η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται*

με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά και υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους (ΦΕΚ 303B/13-03-2003, σελ. 3745).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην ικανότητα των μαθητών να παράγουν γραπτό λόγο, ο επιδιωκόμενος σκοπός στις τάξεις Ε' και ΣΤ' είναι να καταφέρει ο μαθητής να επικοινωνεί γραπτώς, με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που ταιριάζει σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση, οργανώνοντας τη σκέψη του και τις γνώσεις τους. Επίσης, ως σκοπός αναφέρεται η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης για τις συγγραφικές του δυνατότητες και η απόλαυση της διαδικασίας σύνθεσης του κειμένου και γενικότερα της γραπτής επικοινωνίας.

Ως επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου, ορίζονται οι εξής: Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε τελειώνοντας το Δημοτικό, να είναι σε θέση:

- Να γράφει καλαίσθητα, καθαρά, ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα σχολικά και εξωσχολικά κείμενα.
- Να αντιγράφει σε καθορισμένο χρόνο και χωρίς σφάλματα ένα σύντομο κείμενο.
- Να συσχετίζει πρακτικά και να εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή λέξεων.
- Να κρίνει ο ίδιος, εάν χρειάζεται να ξαναγράψει ένα δύσκολα αναγνώσιμο κείμενο.
- Να εξοικειώνεται με το είδος λόγου και τον τύπο του κειμένου που αντιστοιχεί στο κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και να συντάσσει ανάλογα κείμενα.
- Να μετασχηματίζει ένα κείμενο σε διαφορετικό είδος λόγου, για διαφορετικό σκοπό.
- Να συντάσσει περιλήψεις, διάφορων βαθμών σύμπτυξης.
- Να χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου και να συντάσσει διάφορους τύπους κειμένων για διαφορετικούς σκοπούς και αποδέκτες.
- Να γράφει μικρά κείμενα με βάση τον κόσμο της εμπειρίας του και με τρόπο που να ενδιαφέρει τον αναγνώστη.

- Να εξιστορεί ολοκληρωμένα συμβάντα, στα οποία μπορεί να έλαβε μέρος ή όχι.
- Να μεταδίδει αποτελεσματικά πολύπλοκες ιδέες με διευρυμένο λεξιλόγιο.
- Να επικαλείται το γλωσσικό του αίσθημα και να προβληματίζεται σε περιπτώσεις φραστικών επιλογών και διατύπωσης, με κριτήριο τον εκάστοτε στόχο του λόγου του.
- Να επεξεργάζεται και να δομεί το κείμενο αδρομερείς νοηματικές ενότητες και παραγράφους.
- Να καταγράφει σκέψεις, το σχέδιο μιας εργασίας, μιας ομιλίας κτλ., με τρόπο που να μπορεί να τα αναπτύξει γραπτά ή προφορικά.
- Να χρησιμοποιεί σαφείς, σύνθετες περιόδους, με υποτακτική σύνδεση και νοηματική συνοχή.
- Να χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενοτήτων, δηλαδή συνδετικές λέξεις και φράσεις, όπως: για αυτό, έτσι, ενώ, ύστερα από όλα αυτά κ.α.\
- Να αποκτά εμπιστοσύνη στο προσωπικό του γράψιμο με το δικό του πρωτότυπο τρόπο (ΦΕΚ 303B/13-03-2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Θεωρία κοινωνικής μάθησης

Η μάθηση και οι διαδικασίες που συντελούνται κατά την επίτευξή της, έχει απασχολήσει ποικίλους επιστημονικούς κλάδους, καθώς η προσπάθεια ερμηνείας της απασχολεί τον άνθρωπο από την αρχαιότητα. Παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, ιατροί κ.α. συνέβαλαν στην αποσαφήνιση της πολύπλοκης φύσης της μάθησης, ώστε σήμερα να έχουμε στη διάθεση μας αρκετές θεωρίες, οι οποίες μας βοηθούν στη βαθύτερη κατανόηση της. Κατά τη Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2009), η μάθηση ορίζεται ως η «γνωστική διαδικασία που στηρίζεται στην επεξεργασία εξωγενών ή και εσωγενών ερεθισμάτων και έχει ως αποτέλεσμα την τροποποίηση της συμπεριφοράς, η οποία έχει διάρκεια» (σελ. 86).

Η θεωρία μάθησης που μας απασχολεί στην παρούσα εργασία είναι η κοινωνική θεωρία, η οποία δίνει έμφαση στην παρατήρηση και τη μίμηση των συμπεριφορών των άλλων, ως πηγή μάθησης. Η κοινωνική ή κοινωνικό-γνωστική θεωρία για τη μάθηση, έρχεται να καλύψει το κενό ανάμεσα στις συμπεριφοριστικές θεωρίες, που επικρατούσαν τη δεκαετία του '50, οι οποίες δέχονται τη μάθηση ως αντίδραση στα εξωτερικά περιβαλλοντικά ερεθίσματα, και στις γνωστικές θεωρίες, οι οποίες δίνουν έμφαση στις εσωτερικές νοητικές διαδικασίες της μάθησης.

Αρχικά οι Miller και Dollard (1941), μέσα από έρευνα, εισάγουν την έννοια της κοινωνικής μάθησης, διατυπώνοντας την άποψη ότι μάθηση μπορεί να επιτευχθεί όχι μόνο από τις αντιδράσεις του ίδιου του ατόμου στα εξωτερικά ερεθίσματα που δέχεται, αλλά και με την παρατήρηση και τη μίμηση συμπεριφορών άλλων ατόμων (πρότυπα). Το ενδιαφέρον πλέον στρέφεται σε εσωτερικές νοητικές διεργασίες και ενδοπροσωπικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Ο Bandura (1986), προχωράει ένα βήμα παραπέρα τη θεωρία, μετονομάζοντας τη σε κοινωνικό-γνωστική θεωρία, αποδοκιμάζοντας τον μέχρι πρότινος διαχωρισμό εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Η παρατήρηση, η μίμηση και, τελικώς, η υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς από το άτομο, απαιτεί τόσο περιβαλλοντικά ερεθίσματα

όσο και γνωστικές διαδικασίες(π.χ. μνήμη, κίνητρα κ.α.), πράγμα που αποδεικνύει το συγκερασμό των δύο θεωριών που προαναφέρθηκαν.

Η κοινωνικό-γνωστική θεωρία στηρίζεται στην προοπτική του ατόμου ως ενεργού παράγοντα, το όποιο συμπεριφέρεται βάσει της τριαδικής αμοιβαίας αιτιοκρατίας, κατά την οποία εξωτερικοί παράγοντες (περιβάλλον) και εσωτερικοί παράγοντες (γνωστικοί, συναισθηματικοί, βιολογικοί) αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά, η οποία με τη σειρά της επιφέρει αλλαγές σε αυτούς. Οι περισσότερες εξωτερικές επιδράσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά μέσα από γνωστικές διαδικασίες και όχι απευθείας (Bandura, 2001). Δηλαδή, το άτομο μέσω των γνωστικών παραγόντων, παρατηρεί και αξιολογεί τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και, εν συνεχεία, επιλέγει την κατάλληλη συμπεριφορά δράσης, επηρεάζοντας τις καταστάσεις και συλλέγοντας πληροφορίες για μελλοντική χρήση. Κατά την κοινωνικό-γνωστική θεωρία, ο άνθρωπος μέσω της χρήσης συμβόλων αναπαριστά γνωστικά το περιβάλλον και δημιουργεί μοντέλα συμπεριφοράς, τα οποία τον βοηθούν να προγραμματίσει συγκεκριμένες δράσεις και τον καθιστούν ικανό να προβλέψει τα πιθανά αποτελέσματα αυτών (Pajares, 1996).

Το άτομο σε όλη αυτή τη διαδικασία, μέσω της κατανόησης αυτών των αιτιωδών σχέσεων, δεν παραμένει παθητικό, αλλά αυτό-κατευθύνεται συνεχώς και ρυθμίζει τη συμπεριφορά του (αυτορρύθμιση), κατέχοντας ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του και της επίδρασης του στο περιβάλλον. Ο άμεσος προσωπικός παράγοντας του ενεργού ατόμου καθορίζεται, σε μεγάλο βαθμό, από τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες των ανθρώπων σχετικά με τις δυνατότητες τους να ασκήσουν έλεγχο επί των συμβάντων που επηρεάζουν τη ζωή τους (Bandura, 1989). Η κοινωνικό-γνωστική θεωρία δίνει περισσότερη έμφαση στην προσδοκία αυτό-αποτελεσματικότητας. Αυτό-αποτελεσματικότητα ονομάζεται η εσωτερική πεποίθηση για την ικανότητα του ατόμου να εκδηλώσει συγκεκριμένη συμπεριφορά και να πετύχει κάτι. Οι πεποιθήσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας θεωρούνται πολύ σημαντικές, καθώς λειτουργούν ως καθοριστικός παράγοντας για τα ανθρώπινα κίνητρα, το συναίσθημα και, τελικώς, τη δράση που αναπτύσσει το άτομο (Bandura, 1989).

2.2 Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας

Η αυτό-αποτελεσματικότητα ορίζεται (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Carpara, 1999) ως οι κρίσεις των ατόμων για τις δυνατότητες τους να οργανώσουν και να εκτελέσουν τις κατάλληλες δράσεις που απαιτούνται για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Δεν έχει να κάνει με τις δυνατότητες αυτές καθαυτές, αλλά με τις αντιλήψεις που έχει κανείς, για το τι μπορεί να κάνει σε μια δεδομένη κατάσταση (Zimmerman, 2000). Τέτοιες αντιλήψεις επηρεάζουν τα άτομα ως προς την επιλογή των ενεργειών δράσης τους, ως προς την προσπάθεια που καταβάλλουν για την ολοκλήρωση ενός στόχου και ως προς την επιμονή που διαθέτουν απέναντι σε δυσκολίες ή και αποτυχίες (Bong & Skaalvik, 2003). Οι πεποιθήσεις αυτές έχουν δημιουργηθεί στον καθένα από εμάς, μέσα από τις εμπειρίες μας και το περιβάλλον μας, και παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και εξέλιξη της προσωπικότητας μας.

Η σπουδαιότητα της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι αδιαμφισβήτητη καθώς επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής και της συμπεριφοράς του ατόμου. Μετά την εισαγωγή της έννοιας της αυτό-αποτελεσματικότητας από τον Bandura (1977), πλήθος ερευνών αποσαφήνισε και διεύρυνε το ρόλο της, ως υποκινητή αλλαγής, διατήρησης ή γενίκευσης της συμπεριφοράς του ατόμου και την καθιέρωσε ως θεμέλιο για την ανθρώπινη ευημερία και την προσωπική ολοκλήρωση.

Ωστόσο, οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητα τους στους διάφορους τομείς. Για παράδειγμα ένας καλός επιχειρηματίας μπορεί να έχει υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τις οργανωτικές του ικανότητες, αλλά να παρουσιάζει χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τις ικανότητες ανατροφής των παιδιών του. Κατά συνέπεια, η αυτό-αποτελεσματικότητα δεν έχει σχέση με τη γενική αντίληψη των ικανοτήτων του ατόμου (αυτοαντίληψη), αλλά σχετίζεται με συγκεκριμένους τομείς δράσεων (π.χ. ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα, επαγγελματική κτλ.).

Επιπλέον, οι άνθρωποι, σύμφωνα με την κοινωνική θεωρία μάθησης, ενεργούν στην καθημερινότητα τους βασιζόμενοι στις πεποιθήσεις που έχουν για τον εαυτό τους και τις ικανότητες τους, ανεξάρτητα από το πόσο ακριβείς είναι αυτές (Bong & Skaalvik, 2003). Αυτό σημαίνει ότι ένα άτομο που πιστεύει ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει σε έναν συγκεκριμένο τομέα, έχει περισσότερες πιθανότητες να αποτύχει, ακόμα και εάν κατέχει

την ικανότητα για να επιτύχει. Οι άνθρωποι που έχουν χαμηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας για την ολοκλήρωση μιας εργασίας τείνουν να την αποφεύγουν, σε αντίθεση με εκείνους που πιστεύουν ότι είναι ικανοί συμμετέχουν στη συγκεκριμένη εργασία. Ο Bandura (1977) υπέθεσε ότι τα άτομα με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα θα εργαστούν σκληρότερα και θα επιμείνουν περισσότερο, όταν θα αντιμετωπίζουν δυσκολίες, από ότι εκείνοι που αμφιβάλλουν για τις δυνατότητές τους.

Υπάρχουν τρεις διαστάσεις αυτό-αποτελεσματικότητας: η γενικότητα, η ένταση, και το επίπεδο (Zimmerman, 2000). Η γενικότητα αφορά στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να μεταφέρει την εκτίμηση για την αυτό-αποτελεσματικότητα του σε μια σειρά δράσεων που φέρουν κοινά χαρακτηριστικά. Η ένταση έχει να κάνει με το κατά πόσο υψηλές ή χαμηλές είναι οι προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας σε μια συγκεκριμένη συνθήκη περιβάλλοντος, ενώ το επίπεδο έχει σχέση με το βαθμό δυσκολίας της συνθήκης (όσο πιο δύσκολο το έργο τόσο πιο σύνθετες οι ενέργειες).

Τέσσερις είναι οι διαδικασίες, σύμφωνα με τον Bandura (1993), μέσω των οποίων η αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου: οι γνωστικές διαδικασίες, οι διαδικασίες παρώθησης, οι συναισθηματικές διαδικασίες και οι διαδικασίες επιλογής.

Οι γνωστικές διαδικασίες σχετίζονται με τις σκέψεις και τις κρίσεις που κάνει το άτομο έως ότου καταλήξει στο κατά πόσο ικανό είναι να ανταπεξέλθει σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Η σκόπιμη συμπεριφορά των ανθρώπων ρυθμίζεται από τους προσωπικούς στόχους που θέτει ο καθένας, οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζονται από τις αυτό-αξιολογήσεις των ικανοτήτων. Ως εκ τούτου, άτομα με υψηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας, θέτουν υψηλότερους στόχους και επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσπάθεια προσήλωσης στο στόχο, σε αντίθεση με εκείνους που αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους.

Οι διαδικασίες παρώθησης σχετίζονται με την ενεργοποίηση της συμπεριφοράς από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες, δηλαδή με τα κίνητρα, τα οποία αποτελούν γνωστικό προϊόν. Οι άνθρωποι κινητοποιούνται και καθοδηγούν τις πράξεις τους μέσω της προνοητικότητας, προσδοκώντας συγκεκριμένα, πιθανά αποτελέσματα από αυτές. Ο Bandura (1993), συνδέει τη θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας με τις εξής θεωρίες

κινήτρων: τη θεωρία απόδοσης αιτιών, τη θεωρία προσδοκίας-αξίας και τη θεωρία στοχοθέτησης.

Οι συναισθηματικές διαδικασίες, αφορούν στο πώς οι προσδοκίες αποτελεσματικότητας επηρεάζουν τα συναισθήματα που νιώθουμε, όταν προσπαθούμε να επιτύχουμε τους στόχους μας. Για παράδειγμα, άτομα με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα τείνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους με σύνεση και παρουσιάζουν καλύτερη διάθεση κατά την προσπάθεια επίτευξης των στόχων. Αντιθέτως, άτομα με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, χωρίς εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους τείνουν να παρουσιάζουν αρνητικά συναισθήματα και να μην διαχειρίζονται αποτελεσματικά συναισθηματικές καταστάσεις, οι οποίες δυσχεραίνουν την επίτευξη του στόχου.

Τέλος, η αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζει τις επιλογές των ανθρώπων, οι οποίοι προσπαθούν να διαμορφώσουν ένα επωφελές περιβάλλον για τους ίδιους, το οποίο και θα μπορούν να ελέγχουν. Επομένως, τα άτομα τείνουν να αποφεύγουν καταστάσεις που θεωρούν ότι υπερβαίνουν τις δυνατότητες τους, ενώ επιλέγουν δράσεις στις οποίες θα ανταπεξέλθουν πιο εύκολα.

2.3 Πηγές διαμόρφωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας

Οι πεποιθήσεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα αναπτύσσονται μέσω πληροφοριών που λαμβάνει ο άνθρωπος από το περιβάλλον στο οποίο ζει. Τον σημαντικότερο ρόλο για τη διαμόρφωση αυτών των πεποιθήσεων κατέχουν η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι και η κοινωνία (Bandura, 1991). Το υποστηρικτικό ή αποθαρρυντικό κλίμα που μπορεί να επικρατεί σε ένα οικογενειακό περιβάλλον, επηρεάζει άμεσα το παιδί, το οποίο αρχίζει σταδιακά να διαμορφώνει την προσωπικότητά του. Στο ίδιο μοτίβο, οι σχολικές εμπειρίες και η διαχείριση των επιτυχιών ή αποτυχιών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικότατο ρόλο στις εκτιμήσεις του μαθητή για τις ικανότητες του. Ακόμη, η επαφή με τους συνομηλίκους, η αποδοχή ή η απόρριψη και η σύγκριση μεταξύ τους, συντελεί στη διαμόρφωση του αισθήματος αξιοσύνης του ατόμου. Τέλος, το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει ο άνθρωπος και η κουλτούρα που επικρατεί σε αυτό επηρεάζει γενικά τις αυτό-αντιλήψεις του ατόμου.

Οι απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζονται, ώστε το άτομο να διαμορφώσει προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας προέρχονται κυρίως από τις εξής τέσσερις πηγές, σύμφωνα με τον Bandura (Joet, Usher, Bressoux, 2011, Mascle, 2013):

- Προσωπικές εμπειρίες (mastery experiences)
- Εμπειρίες μέσω παρατήρησης συμπεριφοράς τρίτων (πρότυπα) (vicarious experiences)
- Κοινωνική πειθώ/ λεκτικά μηνύματα από τρίτους (social/verbal persuasion)
- Ερμηνείες συναισθηματικών και σωματικών καταστάσεων (physiological and emotional states).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι πληροφορίες που δέχεται το άτομο από τις παραπάνω πηγές, βασίζονται πάνω στην προσωπική ερμηνεία που τους αποδίδει το ίδιο και χαρακτηρίζονται από υποκειμενικότητα.

Οι προσωπικές εμπειρίες έχουν αποκτηθεί από προηγούμενες περιστάσεις στις οποίες έχει εμπλακεί το ίδιο το άτομο και, ως εκ τούτου, έχει αξιολογήσει τις ικανότητες και τις επιδόσεις του πάνω σε αυτές. Οι παρελθοντικές εμπειρίες αποτελούν έναν άμεσο, κεντρικό και αυθεντικό διαμορφωτή των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας. Προηγούμενες επιτυχίες τείνουν να ενισχύουν την αυτό-αποτελεσματικότητα, ενώ επαναλαμβανόμενες αποτυχίες τείνουν να τη μειώσουν.

Έμμεσες εμπειρίες του ατόμου, όπως η παρατήρηση της συμπεριφοράς τρίτων (πρότυπα), αποτελούν συνδιαμορφωτή της αυτό-αποτελεσματικότητας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της παρατήρησης, της συλλογής πληροφοριών και της μίμησης συμπεριφορών που εκδηλώνουν άτομα του περιβάλλοντος μας. Οι πληροφορίες που λαμβάνει το άτομο από τα πρότυπα το βοηθούν, μέσω της ανάλυσης και της σύγκρισης, να αξιολογήσει τις δικές του ικανότητες και επομένως να ενισχύσει ή να αποδυναμώσει την αυτό-αποτελεσματικότητά του. Οι άνθρωποι συνηθίζουν να συγκρίνουν τις επιδόσεις τους με πρότυπα που κατέχουν παρόμοιες ικανότητες με τις δικές τους και να επηρεάζονται από αυτές, θετικά ή αρνητικά. Για παράδειγμα, ένας μαθητής ενδέχεται παρατηρώντας συμπεριφορές, των συμμαθητών ή και συγγενών του, που επιτυγχάνουν να ενισχύσει τις προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας και κατ' επέκταση τις επιδόσεις του.

Εκτός από την παρατήρηση των προτύπων, το άτομο μπορεί να επηρεαστεί από τρίτους μέσω των λεκτικών μηνυμάτων που δέχεται από αυτούς. Η λεκτική υποστήριξη ή αποθάρρυνση από τον κοινωνικό περίγυρο συμβάλλει στην διαμόρφωση των προσδοκιών αυτό-αποτελεσματικότητας, εάν και σε λιγότερο βαθμό από τους προηγούμενους δύο παράγοντες. Και σε αυτήν την περίπτωση η προσωπική ερμηνεία των λεκτικών μηνυμάτων του ατόμου παίζει καθοριστικό ρόλο, ενώ η σημασία τους εξαρτάται από την αξιοπιστία και την εμπιστοσύνη που έχουμε με το άτομο που τα εκφράζει. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος θεωρείται αξιόπιστη πηγή πληροφοριών και με τον τρόπο του μπορεί να επιδράσει στην αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών του ως προς τις ικανότητες τους.

Η τέταρτη και τελευταία πηγή διαμόρφωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι οι συναισθηματικές και σωματικές καταστάσεις που βιώνει το άτομο κατά τη διάρκεια μιας δράσης. Τέτοιες μπορεί να είναι το άγχος, η κούραση, η διάθεση κ.α., τις οποίες το άτομο πολλές φορές τις ερμηνεύει ως δείκτες των δυνατοτήτων του, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο τις προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας. Για παράδειγμα το έντονο άγχος των μαθητών μπορεί να ερμηνευτεί ως έλλειψη ικανοτήτων και να οδηγήσει στην αποτυχία. Ο κάθε άνθρωπος ερμηνεύει διαφορετικά τα συναισθήματα και τις σωματικές αντιδράσεις του. Παρατηρώντας τα και αξιολογώντας το πώς αποδίδει με αυτά, διαμορφώνει την αποτελεσματικότητά του.

Η διαμόρφωση της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι πολυσύνθετη διαδικασία και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Είναι προϊόν γνωστικής επεξεργασίας πολλών πληροφοριών και η υποκειμενική τους ερμηνεία από το άτομο την καθιστά ακόμα πιο περίπλοκη. Ωστόσο, παρατηρώντας ότι η αντίληψη του ατόμου για την αυτό-αποτελεσματικότητά του μπορεί να επηρεασθεί από το κοινωνικό περιβάλλον, ανάλογα με τις ενισχύσεις που δέχεται, τις επιτυχίες και αποτυχίες που δοκιμάζει και τις αντίστοιχες ψυχολογικές τους συνέπειες (ενθάρρυνση, απογοήτευση) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009), κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί στην παρούσα εργασία, η άποψη των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητά των μαθητών τους στην παραγωγή γραπτής έκφρασης. Με βάση το αποτέλεσμα του Πυγμαλίωνα των Rosenthal και Jacobson (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005) και καθώς οι θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές συχνά λειτουργούν ως «αυτό-εκπληρούμενες

προφητείες», βασική υπόθεση της παρούσας έρευνας είναι ότι εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ένας μαθητής έχει υψηλή αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας στην παραγωγή γραπτής έκφρασης, τότε εκείνοι θα έχουν θετικές προσδοκίες για τις επιδόσεις του μαθητή στην αντίστοιχη δεξιότητα, βοηθώντας έτσι τον μαθητή να επιτύχει καλύτερες επιδόσεις.

Επιπλέον, από τη στιγμή που φαίνεται πως η αυτό-αποτελεσματικότητα μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται σωστά την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους, μπορεί να έχει μεγάλη επίδραση στις ικανότητες και τις επιδόσεις των μαθητών. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν σε αυτές του είδους τις πεποιθήσεις των μαθητών τους και να προσπαθήσουν με κατάλληλες στρατηγικές να τις αλλάξουν ή να τις επιδοκιμάσουν.

2.4 Αυτό-αποτελεσματικότητα και μάθηση

Σύμφωνα με την κοινωνικό-γνωστική θεωρία για τη μάθηση, που ορίζει το άτομο ως ενεργό, δυναμικό και αυτορυθμιζόμενο και όχι αντιδραστικό ή ελεγχόμενο από βιολογικές και περιβαλλοντικές δυνάμεις, οι αυτό-αντιλήψεις αποτελούν καίρια στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου. Οι αυτό-αντιλήψεις ασκούν έλεγχο στις σκέψεις, τα συναισθήματα και εν τέλει στις πράξεις του ατόμου. Για τον παραπάνω λόγο, οι αυτοαντιλήψεις έχουν λάβει μεγάλη προσοχή από την εκπαιδευτική έρευνα, εξαιτίας του ότι οι σχολικές εμπειρίες θεωρούνται βασικός διαμορφωτής της προσωπικότητας και της μετέπειτα έκβασης της ζωής των μαθητών.

Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας, έχει ερευνηθεί κατά κόρον από πολλούς επιστημονικούς τομείς (ιατρική, ψυχολογία, αθλητισμός κ.α.), επιβεβαιώνοντας τη σπουδαιότητα της. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στην αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών καθώς αυτή αποτελεί τόσο προγνωστικό παράγοντα για τις επιδόσεις τους όσο και κινητήρια δύναμη για τους ίδιους. Έχει αποδειχθεί, μεταξύ άλλων, ότι επηρεάζει τα κίνητρα, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τις επιλογές τους ως προς τη σταδιοδρομία τους (Pajares, 2003). Σύμφωνα με τις θεωρίες της αυτό-αποτελεσματικότητας, η τελευταία διαμεσολαβεί μεταξύ πεποιθήσεων και συμπεριφορών και θεωρείται ρυθμιστής της μάθησης, καθώς έμμεσα ή άμεσα επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών σε

συγκεκριμένους τομείς όπως τα μαθηματικά, ο γραπτός λόγος, η ανάγνωση, οι φυσικές επιστήμες κ.α. (Luzzo, Hasper, Albert, Bibby & Martinelli, 1999). Μαθητές με υψηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις ενώ το αντίθετο παρατηρείται σε μαθητές με χαμηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας (Schunk, 1981). Αυτό συμβαίνει διότι οι μαθητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, τείνουν να προσπαθούν περισσότερο και να επιμένουν για να ολοκληρώσουν ένα έργο (Pajares, 2003).

Οι πεποιθήσεις της προσωπικής αποτελεσματικότητας ρυθμίζουν τις δράσεις των μαθητών, επηρεάζοντας τις επιλογές που κάνουν, την προσπάθεια που καταβάλλουν, την εμμονή και την επιμονή όταν προκύπτουν εμπόδια, τα μοντέλα σκέψης και τις συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν (Pajares & Johnson, 1996). Επίσης, όταν οι μαθητές αναπτύξουν τις πεποιθήσεις σχετικά με τις ικανότητές τους, τείνουν να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν. Η έρευνα δείχνει ότι, παρόλο που μερικοί μαθητές έχουν παρόμοιες ικανότητες, διαφέρουν στις επιδόσεις, διότι πιστεύουν ότι οι ικανότητές τους είναι διαφορετικές (Kim & Lorschbach, 2005). Σύμφωνα με τον Bandura (Bandura, 1993), εάν η αυτό-αποτελεσματικότητα στο άτομο είναι μειωμένη, τότε το άτομο τείνει να συμπεριφέρεται ανεπιτυχώς, ακόμα και εάν γνωρίζει τι πρέπει να κάνει για να επιτύχει.

2.5 Αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Προηγούμενες έρευνες.

Οι μαθητές, στο σχολείο, καλούνται καθημερινά να εκφράσουν γραπτώς τις σκέψεις τους, προετοιμαζόμενοι για την μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Η διαδικασία της γραφής, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της, έχει χαρακτηριστεί από τους ειδικούς ως απαιτητικό και δύσκολο έργο, για αυτό και ερευνητές προσπάθησαν να κατανοήσουν όχι μόνο τις γνωστικές αλλά και συναισθηματικές διεργασίες που συντελούνται κατά την παραγωγή της.

Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν ενδείξεις, οι προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας στη γραπτή έκφραση, να συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην επίδοση της. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Faigley, Cherry, Jolliffe, και Skinner (1985, όπως αναφέρεται στο Pajares, 2003) οι

πεποιθήσεις και οι στάσεις των ατόμων απέναντι στη γραπτή επικοινωνία ασκούν ισχυρή επιρροή στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ σύμφωνα με τους Meier, McCarthy, και Schmeck (1984, όπως αναφέρεται στο Pajares, 2003) η αυτό-αποτελεσματικότητα στη γραπτή έκφραση μπορεί να προβλέψει την επίδοση της. Επιπλέον, οι Graham και Harris (1989) ερεύνησαν και επιβεβαίωσαν την υπόθεση, ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας στην γραπτή έκφραση, θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε βελτιώσεις στη συγκεκριμένη ικανότητα.

Οι McCarthy, Meier, και Rinderer (1985) διερεύνησαν και προσδιόρισαν 19 δεξιότητες γραφής και ζήτησαν από προπτυχιακούς φοιτητές να αξιολογήσουν τη βεβαιότητα τους ως προς αυτές τις ικανότητες. Επίσης, εξέτασαν και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τη γραφή, όπως το άγχος κ.α. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν ότι μόνο η αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών στη γραπτή έκφραση συσχετίστηκε θετικά με την επίδοση τους σε αυτή και ότι το άγχος συσχετίζεται με τις επιδόσεις στη γραπτή έκφραση.

Αργότερα, οι Shell, Murphy και Bruning (1989) εξέτασαν τις σχέσεις μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας στην παραγωγή γραπτού λόγου, των προσδοκιών αποτελέσματος και των επιδόσεων στη γραπτή έκφραση. Οι ερευνητές συγκέντρωσαν και αξιολόγησαν αναλυτικά δείγματα γραφής των φοιτητών, οι οποίοι απάντησαν στην ερώτηση «Ποιά πιστεύετε ότι είναι τα χαρακτηριστικά ενός καλού δάσκαλου;». Για τη μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκαν δύο υποκλίμακες: η μία αφορούσε σε δραστηριότητες γραφής που θα μπορούσαν να εμπλακούν οι φοιτητές και η δεύτερη σε κρίσεις για δεξιότητες γραφής όπως, η ορθογραφία κ.α. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο η δεύτερη υποκλίμακα, δηλαδή οι κρίσεις για τις δεξιότητες γραφής μπορούσαν να προβλέψουν την επίδοση.

Σε μεταγενέστερη μελέτη οι Shell, Colvin και Bruning (1995) μελέτησαν τις διαφορές σε επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας. Παρομοίως με την προηγούμενη έρευνα, συγκεντρώθηκαν σύντομες γραπτές συνθέσεις των μαθητών σχετικές με τα αγαπημένα τους τηλεοπτικά προγράμματα. Οι κλίμακες αξιολόγησης της αυτό-αποτελεσματικότητας ήταν οι ίδιες με εκείνες που χρησιμοποιήθηκαν στην προηγούμενη έρευνα, προσαρμοσμένες στην ηλικία των μαθητών. Οι προσδοκίες αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τις δεξιότητες γραφής και πάλι προέβλεπαν τις επιδόσεις

των μαθητών σε όλες τις τάξεις, αλλά, σε αντίθεση με την αυτό-αποτελεσματικότητα στις δραστηριότητες γραφής, δε φάνηκε να αναπτύσσονται όσο μεγάλωνε η ηλικία των μαθητών και άλλαζαν οι ικανότητες τους.

Τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών επιβεβαίωσαν και οι Pajares και Johnson (1994), οι οποίοι σε έρευνα με προπτυχιακούς φοιτητές βρήκαν θετική συσχέτιση αυτό-αποτελεσματικότητας και επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου. Σε μεταγενέστερες έρευνες των Pajares και Valiante προέκυψαν επιπλέον ευρήματα που σχετίζονται με την αυτό-αποτελεσματικότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου, όπως διαφορές που σχετίζονται με το φύλο, αλλά και αρνητική συσχέτιση με το φόβο για την γραπτή έκφραση (Pajares, 2007, Pajares & Valiante, 1997, 1999, 2001). Οι Pajares και Valiante κατασκεύασαν ως μέσο μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας της γραπτής έκφρασης την κλίμακα: Writing Self-Efficacy Scale (WSES), στην οποία χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από την κλίμακα των Shell (1989, 1995) τα οποία αναδιαμόρφωσαν ώστε να είναι κατάλληλα για όλες τις σχολικές τάξεις. Αν και στις περισσότερες έρευνες του ο Pajares, αντιμετώπισε την αυτό-αποτελεσματικότητα στη γραπτή έκφραση ως μονοδιάστατη δομή, ωστόσο ο ίδιος προτείνει δύο διαχωριστικές διαστάσεις, ανάλογα με τη σχολική τάξη του μαθητή (Pajares, 2007). Η πρώτη αφορά βασικές δεξιότητες γραφής (ορθογραφία, χρήση σημείων στίξης, σωστή χρήση χρόνων ρημάτων κ.α.) και η δεύτερη έχει να κάνει με πιο σύνθετες δεξιότητες (δόμηση παραγράφων, χρήση θεματικών προτάσεων κ.α.).

Σε μια διαχρονική μελέτη, οι Kim και Lorschach (2005) εξέτασαν 18 μαθητές από το νηπιαγωγείο έως την πρώτη τάξη δημοτικού, χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, αναλυτικές σημειώσεις, δείγματα γραφής, και δύο ερωτηματολόγια που αφορούσαν στην αυτό-αποτελεσματικότητα του μαθητή. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα είχαν καλύτερες επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και υποστήριξαν ότι πρότυπα συμπεριφοράς, των μικρότερων μαθητών, που σχετίζονται με αυτό-αποτελεσματικότητα, είναι παρόμοιες με εκείνες των μεγαλύτερων μαθητών. Για παράδειγμα, οι μαθητές με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα παρουσίαζαν συμπεριφορές αποφυγής της εργασίας και εγκατέλειπαν εύκολα όταν βρίσκονταν αντιμέτωποι με δυσκολίες, ενώ ήταν εύκολο να διασπαστεί η προσοχή τους. Σε αντίθεση

οι μαθητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα προσπαθούσαν περισσότερο, αναλάμβαναν πρωτοβουλίες, ασχολούνταν περισσότερο χρόνο με τα γραπτά τους, και ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν σε γραπτές εργασίες.

Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου διαμορφώνονται εν μέρει από συναισθηματικές και σωματικές αντιδράσεις απέναντι σε τέτοιου είδους εργασίες (Bandura, 1986). Παρόλο που η παραγωγή γραπτής έκφρασης είναι μια ζωτικής σημασίας ικανότητα, η οποία συχνά αποκτάται ανεπαρκώς, η έρευνα σχετικά με τις δυσκολίες της συγκεκριμένης ικανότητας υστερεί σε σχέση με άλλους ακαδημαϊκούς τομείς (Hooper, Swartz, Montgomery, Reed, κ.α., 1993). Επειδή, λοιπόν, όπως αυξάνεται η χρησιμότητα του γραπτού λόγου στην πρώιμη εφηβεία, ομοίως και οι αυτό-αντιλήψεις και τα κίνητρα υπόκεινται αλλαγές, θεωρείται σκόπιμο για τη διαμόρφωση της διδασκαλίας να εξετασθεί ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς την ικανότητα γραφής. Βασική υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην πρόβλεψη των επιδόσεων στην παραγωγή γραπτής έκφρασης μαθητών, οι οποίοι βρίσκονται στην αρχή της εφηβείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΤΑΣΕΙΣ

3.1 Η έννοια της στάσης και οι τρεις διαστάσεις της

Μέσα από βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώθηκε ότι ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την παραγωγή της γραπτής έκφρασης είναι οι στάσεις που έχει το άτομο απέναντι σε αυτήν του την ικανότητα (Kear, Coffman, McKenna & Ambrosio, 2000). Όσο πιο θετικές είναι οι στάσεις των ατόμων για τη συγγραφή τόσο πιο καλό είναι το αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τους Fishbein και Ajzen (1975, όπως αναφέρεται στο Graham, Berninger & Abbot, 2012) ως στάση ορίζεται μια κερκτημένη προδιάθεση του ατόμου να ενεργεί με σταθερά ευνοϊκό ή δυσμενή τρόπο απέναντι σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή δραστηριότητα, και αποτελεί ένα συνεχές με θετικά και αρνητικά άκρα. Στην παρούσα έρευνα, οι στάσεις ορίζονται ως μια συναισθηματική προδιάθεση που αφορά το πώς η πράξη της γραφής κάνει τους μαθητές να αισθάνονται, δυσάρεστα ή ευχάριστα.

Η μελέτη των στάσεων του ατόμου αποτελεί κεντρικό τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας και βασίζεται στο πώς αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα και πώς προσαρμόζει τη συμπεριφορά του, ανάλογα με αυτές τις εκτιμήσεις του. Οι εκτιμήσεις των ατόμων μπορούν να αφορούν άλλα άτομα, ομάδες ατόμων, αφηρημένες έννοιες, φυσικά φαινόμενα κ.α. Στάση για παράδειγμα θεωρείται η αποφυγή του καπνίσματος επειδή το θεωρώ βλαβερό για την υγεία μου. Οι στάσεις διαμορφώνονται από το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας κ.α., και παραμένουν σχετικά σταθερές, αντιστεκόμενες στην αλλαγή.

Κατά τον Γεώργια (1995), *«με τη χρήση της έννοιας στάση προς κάποιο αντικείμενο, κάποια ιδέα ή κάποιο πρόσωπο, εννοείται ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό στοιχείο, συναισθηματικό στοιχείο, και τέλος, με κάποια τάση προς την έκφραση συμπεριφοράς»* (σελ. 124). Ο παραπάνω ορισμός καθιστά σαφείς τις τρεις διαστάσεις της έννοιας «στάση», δηλαδή τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη διάσταση της συμπεριφοράς.

Η γνωστική διάσταση της έννοιας «στάση» σχετίζεται με τις γνωστικές λειτουργίες του ανθρώπινου νου. Μια γνωστική λειτουργία, καθοριστική για τη

διαμόρφωση στάσεων, είναι η δυνατότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατηγοριοποιεί σαν ενιαία, όμοια αντικείμενα και αφηρημένες έννοιες (Γεώργας, 1995). Ο άνθρωπος τείνει να κατηγοριοποιεί σε ενιαία σύνολα τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον του (οπτική αντίληψη) αλλά και τα σύμβολα και τις αφηρημένες έννοιες (κατηγοριοποίηση ιδεών). Η κατηγοριοποίηση αυτή τον βοηθά να απλοποιεί τα φαινόμενα, διευκολύνοντας έτσι την αντίληψη του περιβάλλοντος.

Η συναισθηματική διάσταση των στάσεων σχετίζεται με τη συναισθηματική αντίδραση των ατόμων σε αυτές. Μια στάση ενδέχεται να προκαλεί αρνητικά, θετικά ή ακόμα και αμφιλεγόμενα συναισθήματα, αναλόγως τις εκτιμήσεις και τις εμπειρίες του ατόμου. Στο παραπάνω παράδειγμα με το κάπνισμα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτό μπορεί να προκαλεί σε κάποιον αρνητικά συναισθήματα, όπως ο φόβος για την υγεία του, σε κάποιον άλλο θετικά συναισθήματα, όπως η χαρά της απόλαυσης, και σε έναν τρίτο αντικρουόμενα συναισθήματα, δηλαδή φόβο και χαρά μαζί.

Η τρίτη διάσταση της έννοιας «στάση» αφορά τη συμπεριφορά που μάλλον θα εμφανίσει το άτομο ως αποτέλεσμα των γνωστικών και συναισθηματικών στοιχείων που διαμορφώνουν τη στάση. Στο παράδειγμα για το κάπνισμα, κάποιος που εμφανίζει αρνητικά συναισθήματα για το τσιγάρο, επειδή γνωρίζει ότι τα συστατικά του είναι βλαβερά για την υγεία, η αναμενόμενη συμπεριφορά είναι να αποφύγει να καπνίσει.

Ωστόσο, πολλές φορές παρατηρείται ασυνέπεια μεταξύ δηλωμένης στάσης και συμπεριφοράς. Οι Fishbein και Ajzen (1975), εξηγούν αυτήν την ασυνέπεια, τοποθετώντας την πρόθεση του ατόμου ως κεντρικό στοιχείο στη θεωρία τους για την πρόβλεψη της συμπεριφοράς. Η πρόθεση του ατόμου να εκφράσει συμπεριφορά ανάλογη της στάσης του, εξαρτάται από τη στάση του προς την ενδεχόμενη συμπεριφορά (πεποιθήσεις για θετικές ή αρνητικές συνέπειες της) και την υποκειμενική του εκτίμηση σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεται ο κοινωνικός περίγυρος την ενδεχόμενη συμπεριφορά (επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία και επιθυμία συμμόρφωσης με αυτόν).

3.2 Οι θεωρίες των στάσεων

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες από τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης και διαμόρφωσης των στάσεων, που έχουν απασχολήσει την κοινωνική ψυχολογία. Αυτές είναι: οι συμπεριφοριστικές θεωρίες των στάσεων, οι

λειτουργικές θεωρίες, η θεωρία της γνωστικής συνέπειας των στάσεων και η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας.

3.2.1 Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες των στάσεων

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες των στάσεων βασίζονται στη συμπεριφοριστική προσέγγιση της μάθησης, σύμφωνα με την οποία η μάθηση και η διαμόρφωση της συμπεριφοράς εξαρτώνται από τα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από το άμεσο περιβάλλον και την αντίδραση του σε αυτά. Το ίδιο ισχύει και για τις στάσεις. Σύμφωνα με τις συμπεριφοριστικές θεωρίες η στάση ορίζεται ως μια απλή συνήθεια του ατόμου, διαμορφωμένη από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και τις κύριες αρχές μάθησης της θεωρίας του συμπεριφορισμού, δηλαδή τη σύνδεση, την ενίσχυση και τη μίμηση (Γεώργας, 1995).

Η σύνδεση έχει να κάνει με την απλή σύμπτωση στο χώρο και χρόνο, δύο ερεθισμάτων τα οποία δημιουργούν μεταξύ τους έναν σύνδεσμο, οποίος μπορεί να ενισχυθεί μέσω της επανάληψης. Η απλή παρουσία δύο ερεθισμάτων μπορεί να είναι αρκετή για να δημιουργηθεί σύνδεση μεταξύ τους και με αυτόν τον τρόπο να διαμορφωθεί μια θετική ή αρνητική στάση.

Η μάθηση των στάσεων, ωστόσο, εξαρτάται από την ύπαρξη ενός άλλου παράγοντα, αυτού της ενίσχυσης. Η θεωρία της ενεργητικής υποκατάστασης υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι δεν εκδηλώνουν μια συμπεριφορά ακούσια, αλλά, συνήθως, συσχετίζουν την αντίδραση τους με το αποτέλεσμα και αναλόγως δρουν. Έτσι, το αποτέλεσμα μιας αντίδρασης μετατρέπεται σε θετική ή αρνητική ενίσχυση, που λειτουργεί ως υποκατάστατο ερέθισμα για τη σύνδεση ερεθίσματος-αντίδρασης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009).

Τέλος, η μάθηση των στάσεων μέσω της μίμησης στηρίζεται στη μιμητική μάθηση του Bandura, η οποία υποστηρίζει ότι τα μικρά παιδιά μιμούνται συμπεριφορές και στάσεις των γονιών τους ή άλλων προτύπων και δεν χρειάζεται ενίσχυση (Γεώργας 1995).

3.2.2 Η λειτουργική θεωρία των στάσεων

Η λειτουργική θεωρία των στάσεων, βασίζεται στις αρχές της ψυχαναλυτικής θεωρίας, και προσπαθεί να εξηγήσει τη διαμόρφωση των στάσεων μέσω της σκοπιμότητας αυτών. Κατά τη λειτουργική θεωρία ο άνθρωπος είναι ένα ενεργητικό ον, το οποίο συμπεριφέρεται βάσει σκοπιμοτήτων και υποθέτει ότι οι στάσεις του ατόμου διαμορφώνονται βάσει των λειτουργικών ρόλων αυτών (Katz, 1960).

Τέσσερις είναι οι λειτουργικοί ρόλοι των στάσεων. Ο πρώτος είναι ο *ωφελιμιστικός ή προσαρμοστικός* ρόλος, ο οποίος εξηγεί τις επιλογές του ατόμου ως προς τις στάσεις που υιοθετεί, μέσω της ευχαρίστησης που προκαλούν αυτές. Ως εκ τούτου το άτομο επιλέγει στάσεις που του δημιουργούν ευχάριστα συναισθήματα και αποφεύγει αυτές που ενδέχεται να το δυσαρεστήσουν.

Ο δεύτερος λειτουργικός ρόλος των στάσεων είναι ο *γνωστικός*. Ο ρόλος αυτός σχετίζεται με την ανάγκη του ατόμου να απλοποιεί και να κατανοεί το περιβάλλον του, μέσω των γνωστικών κατηγοριοποιήσεων. Πολλές από τις στάσεις που διαμορφώνουν οι άνθρωποι, δεν έχουν άμεση εφαρμογή στη ζωή, απλά ικανοποιούν την ανάγκη τους για κατανόηση και ερμηνεία του φυσικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Οι *προεκτάσεις των αξιών* του ατόμου είναι ο τρίτος λειτουργικός ρόλος των στάσεων και σχετίζεται με την πεποίθηση ότι πολλές από τις στάσεις που διαμορφώνει κάποιος είναι προεκτάσεις του αξιολογικού συστήματος του ατόμου. Οι αξίες διαφέρουν ως προς τις στάσεις, στο ότι οι πρώτες έχουν πιο σταθερό και γενικευμένο χαρακτήρα και εναρμονίζονται, συνήθως, με την επιθυμητή συμπεριφορά που «επιβάλλει» μια κοινωνία.

Ο *μηχανισμός άμυνας του εγώ* αποτελεί τον τέταρτο λειτουργικό ρόλο των στάσεων και σχετίζεται με την προσπάθεια του ατόμου να μειώσει την ψυχολογική ένταση που αντιμετωπίζει όταν απειλείται. Η διαμόρφωση των στάσεων δηλαδή, γίνεται βάσει της ασυνείδητης επιθυμίας του ατόμου να μειώσει το άγχος που βιώνει (Katz, 1960).

3.2.3 Η θεωρία της γνωστικής συνέπειας των στάσεων

Η θεωρία της γνωστικής συνέπειας των στάσεων αναπτύχθηκε από τον Heider (1946) και αφορά στη διαμόρφωση των στάσεων βάσει δύο στοιχείων αυτών, το

γνωστικό και το συναισθηματικό. Σε αυτήν τη θεωρία οι στάσεις ορίζονται ως γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες κατατάσσουν στην ίδια γνωστική κατηγορία δύο όμοια στοιχεία. Το άτομο αξιολογεί τα στοιχεία αυτά βάσει συναισθηματικών καταστάσεων, όπως μου αρέσει-δεν μου αρέσει, συμφωνώ-διαφωνώ κ.α. και όταν παρατηρήσει ασυνέπεια μεταξύ των στοιχείων αναζητά την εξισορρόπηση.

Ο Heider (1946) πίστευε ότι οι οργανωτικές αρχές που διέπουν την αντίληψη και τη μνήμη καθορίζουν και τις κοινωνικές συνθήκες. Η πιο απλή κοινωνική συνθήκη είναι η σχέση δύο ατόμων και η στάση τους απέναντι σε ένα άλλο άτομο, ιδέα, φαινόμενο κτλ. Ανάλογα με την αξιολόγηση, θετική ή αρνητική, των σχέσεων των τριών αυτών στοιχείων παρατηρείται γνωστική συμφωνία (ισορροπία) ή γνωστική ασυμφωνία. Σε περιπτώσεις γνωστικής ασυμφωνίας το άτομο προβληματίζεται και αναζητά λύσεις εξισορρόπησης. Η θεωρία του Heider (1946) υποστηρίζει ότι είμαστε ικανοποιημένοι από τις στάσεις που υιοθετούμε όταν συμφωνούμε με τους ανθρώπους που είναι σημαντικοί για μας. Σε περίπτωση ανισορροπίας των στάσεων, επιζητάμε την αλλαγή.

3.2.4 Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας

Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας (Festinger & Carlsmith, 1959) περιγράφει την ασυμφωνία γνωστικών στοιχείων και στάσεων αλλά και την ασυμφωνία στάσεων και συμπεριφορών. Το άτομο έρχεται πολλές φορές σε δίλημμα και πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε δύο στάσεις, ώστε να μειώσει την ανισορροπία που προέρχεται από αντικρουόμενα γνωστικά στοιχεία. Η θεωρία αυτή ασχολείται με την ψυχολογική κατάσταση του ατόμου, αφού επιλέξει τελικώς ποια στάση θα ακολουθήσει, τα επιχειρήματα των επιλογών καθώς και με τις συνέπειες αυτής. Επίσης, εξετάζει την περίπτωση κατά την οποία το άτομο αναγκάζεται να συμμορφωθεί και συμπεριφέρεται με τρόπο αντίθετο των πεποιθήσεων του.

Οι βασικές αρχές της θεωρίας αυτής είναι (Παπαστάμου, 1989):

- α) η γνωστική ασυμφωνία είναι μια δυσάρεστη κατάσταση την οποία
- β) το άτομο προσπαθεί να μειώσει ή να εξαλείψει και να αποφύγει κάθε τι που μπορεί να την αυξήσει.
- γ) σε κατάσταση γνωστικής συμφωνίας, αποφεύγεται η οτιδήποτε μπορεί να δημιουργήσει ασυμφωνία

δ) το μέγεθος της γνωστικής ασυμφωνίας εξαρτάται από το μέγεθος της στάσης σε σχέση με το αξιοκρατικό σύστημα και σε σχέση με το μέγεθος της αμοιβής ή της απειλής, που ανάγκασαν το άτομο να αλλάξει συμπεριφορά

ε) η γνωστική ασυμφωνία μπορεί να εξαλειφθεί ή να ελαττωθεί, προσθέτοντας νέα γνωστικά στοιχεία ή μετασχηματίζοντας τα ήδη υπάρχοντα.

στ) η αυξομείωση των γνωστικών στοιχείων είναι εφικτή με την ενεργό μετατροπή των γνωστικών πλευρών του περιβάλλοντος.

3.3 Έρευνες για το συσχετισμό μεταξύ των στάσεων των μαθητών, ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, με τις επιδόσεις τους.

Κατά τα τελευταία χρόνια, έχει διεξαχθεί πλήθος μελετών για την εξερεύνηση της σχέσης μεταξύ των στάσεων των μαθητών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου και των επιδόσεων τους στη γραπτή έκφραση. Επανεξιλημμένα έχει βρεθεί θετική συσχέτιση μεταξύ των θετικών στάσεων των μαθητών και των καλών επιδόσεων τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η έρευνα έχει δείξει ότι μαθητές με λιγότερο φόβο και περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στη γραπτή έκφραση τείνουν να είναι καλύτεροι συγγραφείς από ότι εκείνοι με αρνητικές στάσεις.

Σε έρευνα του Cunningham (2008), με μαθητές δημοτικού, ηλικίας 5-6 ετών, αποδείχθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των μαθητών και των γλωσσικών ικανοτήτων τους. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι όσο οι ικανότητες των μαθητών ενδυναμώνονται, τόσο η αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τις γλωσσικές ικανότητες αυξάνεται και γίνεται πιο θετική. Πολύ νωρίτερα, η Knudson (1995), σε έρευνα με μαθητές από την πρώτη έως την έκτη δημοτικού, και χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις, γραπτά των μαθητών και δύο κλίμακες αξιολόγησης των στάσεων των μαθητών ως προς τη γραπτή έκφραση, βρήκε ότι ενδέχεται οι μαθητές με θετική στάση γραφής να είναι ικανότεροι στη γραφή από ότι οι μαθητές με αρνητική στάση.

Οι Graham κ.α. (2007), ορίζουν τις στάσεις ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου ως συναισθηματική προδιάθεση, που αφορά στο πως αισθάνεται το άτομο κατά τη διάρκεια της συγγραφής, και εκτείνεται από την ευτυχία ως τη δυστυχία. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους (Graham et al., 2007), με μαθητές πρώτης και τρίτης τάξης δημοτικού, έδειξαν ότι οι στάσεις ως προς τη γραπτή έκφραση επηρεάζουν τόσο

την ικανότητα τους να παράγουν γραπτό λόγο, όσο και το αποτέλεσμα της παραγωγής αυτής. Ακόμη προκύπτει ότι οι στάσεις των μαθητών για τη γραφή δημιουργείται από τις επιδόσεις τους στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Δηλαδή, επιτυχημένες προσπάθειες συγγραφής τείνουν να οδηγήσουν σε θετικές στάσεις, ενώ αρνητικές στάσεις προκύπτουν από δυσκολίες και αποτυχίες στην παραγωγή γραπτής έκφρασης. Ένα επιπλέον συμπέρασμα της έρευνας είναι, ότι οι μαθητές με θετική στάση γραφής θα εμπλακούν σε συγγραφικές εργασίες πιο συχνά, ακόμα και εάν δεν είναι υποχρεωμένοι να το κάνουν, σε αντίθεση με τους εκείνους που κατέχονται από αρνητικά συναισθήματα για τη γραφή.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει προηγούμενη έρευνα του Graham (1993), η οποία είχε δείξει ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι γενικότερα επιδεικνύουν μια ασθενέστερη ικανότητα γραφής από ότι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, είχαν επίσης και πιο αρνητική στάση απέναντι στην γραπτή έκφραση από ότι οι υπόλοιποι συμμαθητές τους. Η ίδια έρευνα είχε δείξει ότι οι στάσεις ως προς τη γραφή μπορούν να επηρεάσουν τις διαδικασίες που ακολουθούνται κατά τη συγγραφή.

Ο Bandura (1995) αναφέρει ότι οι μαθητές με θετικές στάσεις ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, τείνουν να προσπαθούν περισσότερο σε γραπτές εργασίες, να επιμένουν στις προκλήσεις, να θέτουν στόχους ότι θα γίνουν καλύτεροι και να πιστεύουν ότι θα επιτύχουν. Επιπλέον, η διαδικασία της γραφής επηρεάζεται από στάσεις με συναισθήματα φόβου και ανησυχίας (Davis, 1987). Ο Daly (1978) ορίζει την ανησυχία γραφής ως γενικές τάσεις του ατόμου να εμπλακεί ή να αποφύγει καταστάσεις που απαιτούν παραγωγή γραπτού λόγου, και οι οποίες θα αξιολογηθούν. Σε έρευνα του (Daly, 1978), προσπάθησε να προσδιορίσει τη σχέση ανάμεσα στις πραγματικές επιδόσεις γραφής και στα επίπεδα ανησυχίας ως προς αυτήν. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι άτομα με υψηλά επίπεδα ανησυχίας αποδίδουν ποιοτικά λιγότερο από ότι εκείνα με χαμηλότερα επίπεδα φόβου. Η Selfe (1984) βρήκε ότι άτομα με μεγάλες ανησυχίες ως προς τη γραφή, ασχολούνταν λιγότερο με διαδικασίες γραφής όπως ο σχεδιασμός, η επεξεργασία και η αναθεώρηση του κειμένου, ενώ κατά την Bannister (1982), άτομα με μικρές ανησυχίες τείνουν να επιμηκύνουν το χρόνο σχεδίασης του κειμένου τους.

Οι στάσεις θεωρούνται συναισθηματικές καταστάσεις που έχουν τη δύναμη να υποκινήσουν το άτομο να δράσει, σύμφωνα με τους Anderman και Wolters, (2006, όπως αναφέρεται στο Graham, Berninger & Abbot, 2012). Σύμφωνα με τον Rosenberg (1998) υπάρχουν τρία επίπεδα συναισθημάτων: α) χαρακτηριστικά προσωπικότητας που συνθέτουν τη γενική ιδιοσυγκρασία του ατόμου β) διαθέσεις που έχουν μακρά διάρκεια, αλλά όχι μόνιμη και γ) συναισθήματα μικρής διάρκειας, ανάλογα την περίπτωση. Συναισθηματικές καταστάσεις μπορεί να εμφανίσει το άτομο πριν προβεί σε συγκεκριμένη εργασία (αλλά έχει σκοπό να την κάνει), κατά τη διάρκεια της εργασίας, αλλά και μετά (Perkun, Goetz, Titz, Perry, 2002). Στην παρούσα έρευνα οι στάσεις αντιπροσωπεύουν διαθέσεις των μαθητών, δηλαδή δε θεωρούνται σταθερά χαρακτηριστικά προσωπικότητας που δύσκολα αλλάζουν, αλλά ούτε και περιστασιακό συναίσθημα.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να επιβεβαιώσει προηγούμενες έρευνες και να δείξει ότι ο μαθητής που έχει θετικές στάσεις ως προς την παραγωγή γραπτής έκφρασης θα επιτύχει καλύτερες επιδόσεις σε αυτήν από ότι ο μαθητής με αρνητικές στάσεις ως προς την ίδια γλωσσική ικανότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

4.1 Ιστορική αναδρομή της έννοιας “Συναισθηματική Νοημοσύνη” (ΣΝ)

Σε μία πρώτη προσπάθεια ανάλυσης των όρων που αποτελούν τη ΣΝ ο όρος συναίσθημα αναφέρεται σε μία σύνθετη συγκινησιακή κατάσταση, η οποία περιλαμβάνει σωματικές αντιδράσεις και γνώσεις, αποδίδει και μεταβιβάζει πληροφορίες γύρω από τις σχέσεις (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Από την άλλη η έννοια της νοημοσύνης αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να μπορεί να εξάγει σωστά συμπεράσματα και να αιτιολογεί όλες τις πληροφορίες που δέχεται (Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Οι πρώτες αναφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη γίνονται από τον Thorndike (1937), ο οποίος εισάγει την έννοια της «κοινωνικής νοημοσύνης», ορίζοντας την ως την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, να ενεργεί με σύνεση στις ανθρώπινες σχέσεις. Στην ουσία, ο Thorndike ορίζει την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τις εσωτερικές καταστάσεις, τα κίνητρα, και τις συμπεριφορές των άλλων, και να ενεργεί προς τα βέλτιστα επί τη βάσει των εν λόγω πληροφοριών (Salovey & Mayer, 1993).

Με την χρήση της έννοιας «κοινωνική νοημοσύνη», παρατηρούμε τις πρώτες προσπάθειες, αφενός, να αποσαφηνιστεί η πολυπλοκότητα της έννοιας «Νοημοσύνη» και αφετέρου να γίνει διάκριση ανάμεσα στη γνωστική νοημοσύνη και στη συναισθηματική. Υπάρχει, δηλαδή, η τάση να διαχωριστεί και να τονιστεί ως ξεχωριστή, η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί το συναισθηματικό του κόσμο, να δρα με βάση τη γνώση αυτή, να δημιουργεί σχέσεις με τους συνανθρώπους του και να μπορεί να τις διαχειριστεί καταλλήλως.

Στις δεκαετίες που ακολούθησαν, σημαντικά εμβάθυνε στη συναισθηματική πλευρά της νοημοσύνης ο Gardner (1983) όταν μίλησε για τις «πολλαπλές νοημοσύνες». Ο Gardner, στο βιβλίο του *Frames of mind* (Τα όρια του νου), παρουσιάζει τη νοημοσύνη ως ένα σύνθετο πλέγμα διαφορετικών ικανοτήτων, καθεμιά από τις οποίες μπορεί να θεωρηθεί ότι συνιστά ιδιαίτερη μορφή νοημοσύνης. Αρχικά διέκρινε τη νοημοσύνη στους εξής τύπους (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006):

- 1) Γλωσσική νοημοσύνη
- 2) Μουσική νοημοσύνη

- 3) Λογικό-μαθηματική νοημοσύνη
- 4) Χωρική νοημοσύνη
- 5) Κινησθητική νοημοσύνη
- 6) Διαπροσωπική νοημοσύνη**
- 7) Ενδοπροσωπική ή ενδοατομική νοημοσύνη**
- 8) Νοημοσύνη αντίληψης των φυσικών αντικειμένων

Αργότερα, ανάμεσα στους παραπάνω τύπους πρόσθεσε και άλλους, καθώς συνέδεσε τη νοημοσύνη με την πολλαπλότητα των ανθρώπινων ταλέντων.

Πέρα από το μεγάλο ενδιαφέρον και την πρωτοπορία που εμφανίζει η θεωρία του Gardner (1983), αυτό που μας απασχολεί εδώ είναι η εισαγωγή του συναισθήματος στη έννοια της Νοημοσύνης, με τους δύο τύπους της διαπροσωπικής και της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης, καθώς και η εξίσωσή τους με τη γνωστική. Ως διαπροσωπική νοημοσύνη ορίζει την ικανότητα αντίληψης και ανταπόκρισης στις διαθέσεις, το χαρακτήρα, τα κίνητρα και τις προδιαθέσεις των άλλων, ενώ ως ενδοπροσωπική νοημοσύνη ορίζει την ικανότητα ελέγχου των προσωπικών συναισθημάτων, την αυτογνωσία και τη συνειδητοποίηση των επιθυμιών και δυνατοτήτων μας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Λίγα χρόνια αργότερα ο Bar-On (1987) εισάγει το Δείκτη Συναισθηματικότητας (EQ), σε αντιστοιχία με το Δείκτη Νοημοσύνης (IQ), στην προσπάθεια του να μετρήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο ίδιος εισάγει με τη θεωρία του τον όρο «*Συναισθηματική Κοινωνική Νοημοσύνη*», ορίζοντας την ως έναν τομέα αλληλένδετων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, οι οποίες καθορίζουν το κατά πόσο αποτελεσματικά αντιλαμβανόμαστε και εκφράζουμε τον εαυτό μας, κατανοούμε τους άλλους, συσχετιζόμαστε μαζί τους και αντιμετωπίζουμε τις καθημερινές καταστάσεις (Bar-On, 2005). Η συναισθηματική κοινωνική νοημοσύνη έχει αρκετές διαστάσεις μεταξύ των οποίων είναι οι:

- Ενδοπροσωπικές δεξιότητες
- Διαπροσωπικές δεξιότητες
- Προσαρμοστικότητα
- Γενική διάθεση
- Έλεγχος άγχους

Οι ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία όπως οι αντίστοιχες νοημοσύνες του Gardner (1983), ενώ Δείκτης Συναισθηματικότητας και Δείκτης Νοημοσύνης θεωρούνται ανεξάρτητες ξεχωριστές οντότητες.

Οι Salovey και Mayer (1990), καθιερώνουν τον επιστημονικό όρο «*Συναισθηματική Νοημοσύνη*», διατυπώνοντας την πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία για αυτήν. Ο ορισμός που δίνουν είναι ο εξής: Συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας τύπος της κοινωνικής νοημοσύνης, ο οποίος περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα σε αυτά και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί τις σκέψεις και τις ενέργειες του (Salovey & Mayer, 1990). Το πεδίο εφαρμογής της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει τη λεκτική και μη λεκτική εκτίμηση και έκφραση του συναισθήματος, τη ρύθμιση του συναισθήματος στον εαυτό μας και τους άλλους, και τη χρήση του συναισθηματικού περιεχομένου στην επίλυση προβλημάτων (Salovey & Mayer, 1993).

Οι ίδιο ψυχολόγοι στη θεωρία τους περί Συναισθηματικής Νοημοσύνης διαιρούν τις ικανότητες της σε πέντε βασικούς τομείς, τονίζοντας ότι κάθε άνθρωπος διαφέρει ως προς τις ικανότητες αυτές σε καθέναν από αυτούς. Οι πέντε τομείς, συνοπτικά, είναι οι εξής (Goleman, 1998):

1. Γνώση συναισθημάτων μας: ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να κατανοούμε τα συναισθήματα μας ανά περίπτωση.
2. Έλεγχος συναισθημάτων: ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων και των συνεπειών αυτών.
3. Εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας: παρακίνηση του εαυτού σύμφωνα με τους στόχους που θέτουμε ανά περίπτωση/ αυτοέλεγχος.
4. Αναγνώριση συναισθημάτων των άλλων: ενσυναίσθηση, κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και των συνεπειών αυτών.
5. Χειρισμός των σχέσεων: δεξιότητα του χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων.

Οι Salovey και Mayer (1993) μπορεί να εδραίωσαν στον επιστημονικό κόσμο τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, όμως σαν έννοια γίνεται ευρέως γνωστή από τον Goleman

(1995), στο βιβλίο του «Συναισθηματική Νοημοσύνη». Ο Goleman (1998) παρατήρησε ότι η επιτυχία στη ζωή των ανθρώπων δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον παραδοσιακό δείκτη ευφυΐας, αλλά και από το συναίσθημα. Ο ίδιος τονίζει πως είτε μας αρέσει είτε όχι, η ευφυΐα δεν μπορεί να οδηγήσει σε τίποτε, όταν το συναίσθημα έχει κλονισθεί. Σύμφωνα με τον Goleman (1998), Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η ικανότητα να βρίσκεις κίνητρα, να αντέχεις τις απογοητεύσεις, να ελέγχεις τις παρορμήσεις σου, να χαλιναγωγείς την ανυπομονησία σου, να προσαρμόζεσαι σε νέες καταστάσεις, να συνεργάζεσαι με άλλους, να ρυθμίζεις σωστά τη διάθεση σου και να εμποδίζεις την απογοήτευση να περιορίζει την ικανότητα σου για σκέψη, να έχεις ενσυναίσθηση και ελπίδα. Ο ίδιος ορίζει πέντε διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, επηρεασμένος από τους Salovey και Mayer (1993), ως εξής:

- Αυτοεπίγνωση: Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων μας
- Αυτορρύθμιση: Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων μας
- Παρακίνηση: Ικανότητα κινητοποίησης του εαυτού προς την επίτευξη κάποιου στόχου
- Ενσυναίσθηση: Ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων των άλλων
- Κοινωνικές δεξιότητες: Ικανότητα επικοινωνίας και ανάπτυξης ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους

Σύμφωνα με τους Γρηγορίου, Ζήση, Τάχια κ.α. (2012), ο Goleman στο θεωρητικό του μοντέλο περιγράφει τη ΣΝ σαν δομή η οποία περιλαμβάνει τις ικανότητες, τις οποίες τα άτομα που τις κατέχουν, συνεχίζουν την επίτευξη των στόχων τους παρά τις ενδεχόμενες πιθανές δυσκολίες που μπορεί να συναντούν και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, έτσι ώστε το άγχος να μην τους επηρεάζει. Επίσης, τα άτομα ελέγχουν ή και περιορίζουν τον αυθορμητισμό και τα θέλω τους ώστε να λειτουργούν με οδηγό την ορθή σκέψη. Με λίγα λόγια, θα μπορούσαμε να πούμε πως για τον Goleman ΣΝ είναι η λογική διαχείριση των συναισθημάτων.

Μέτα την edραίωση της έννοιας από τον Goleman (1998), το πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει παρουσιάσει αυξημένο επιστημονικό και ερευνητικό ενδιαφέρον και έχει συνδεθεί έντονα με την ψυχική υγεία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ποιοτική ζωή. Επίσης, καλό είναι να τονισθεί ότι οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τις επιδόσεις τους στη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς επηρεάζεται από

περιβαλλοντικούς και γενετικούς παράγοντες και ως εκ τούτου αυτή μπορεί να διδαχθεί, να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί (Bennett, Bendersky & Lewis, 2003). Επιπλέον, μπορεί να επηρεάσει και να προβλέψει εκφάνσεις της πραγματικής ζωής. Π.χ. ένας άνθρωπος που έχει θετική στάση για τη ζωή έχει περισσότερες πιθανότητες να αντιμετωπίσει θετικές καταστάσεις από ότι ένας άλλος με αρνητική στάση (Bower, 1981, Mayer, Mamberg & Volanth, 1988).

4.2. Θεωρητικά μοντέλα και τρόπος μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ)

Τι είναι, τελικώς, η Συναισθηματική Νοημοσύνη; Είναι μια ερώτηση, η οποία δύσκολα μπορεί να απαντηθεί, καθώς, όπως φάνηκε και παραπάνω στην ιστορική αναδρομή της έννοιας, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει οριστεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι καθορίζουν και τον τρόπο μέτρησης της. Μερικοί ερευνητές, όπως οι Mayer, Salovey και Caruso (1999), ορίζουν τη ΣΝ ως γνωστική ικανότητα, μια ικανότητα δηλαδή, που μας επιτρέπει να κατανοούμε και να αιτιολογούμε τα συναισθήματα μας. Άλλοι ερευνητές περιγράφουν τη ΣΝ συνδυαστικά, δηλαδή ως συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου που συνδυάζεται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του (Bar-On, 2005, Petrides & Furnham, 2003).

Από τις παραπάνω θέσεις προκύπτουν δύο είδη θεωρητικών μοντέλων της ΣΝ, τα μικτά μοντέλα συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας (Bar-On, 2000, Goleman, 1998) και τα μοντέλα ικανότητας (Mayer, Salovey & Caruso, 1999). Η διάκριση προκύπτει ανάλογα με το αν περιλαμβάνονται στο θεωρητικό ορισμό χαρακτηριστικά που δε θεωρούνται νοητικές ικανότητες (όπως είναι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας). Παρ' όλες, όμως, τις εννοιολογικές διακρίσεις, τα θεωρητικά αυτά μοντέλα δίνουν περισσότερη την αίσθηση ότι αλληλοσυμπληρώνονται παρά ότι αντιτίθενται.

Από τις διαφορετικές θεωρήσεις της ΣΝ, όπως είναι φυσικό, προκύπτουν και διαφορετικά μέσα αξιολόγησης της. Ορισμένοι μελετητές (Daus & Ashkanasy, 2005) προτείνουν τρεις κατηγορίες εργαλείων μέτρησης της ΣΝ: α) εργαλεία που βασίζονται στο θεωρητικό μοντέλο ικανότητας και τα οποία έχουν κατασκευαστεί από τους Mayer, Salovey και Caruso (1999), β) εργαλεία που βασίζονται στην αρχική διατύπωση

μέτρησης των Salovey και Mayer (1990), αλλά υιοθετούν παράλληλα μια διάθεση αυτό-αναφοράς, και γ) εργαλεία μέτρησης που περιλαμβάνουν διαστάσεις ή στοιχεία της ΣΝ, τα οποία δεν εμπεριέχονται στον αρχικό ορισμό της έννοιας από τους Salovey και Mayer (1990). Γενικότερα, τα μοντέλα ικανότητας προσπαθούν να μετρήσουν τη ΣΝ, αντικειμενικά, σύμφωνα με τη ψυχομετρική δομή της γενικής νοημοσύνης, ενώ τα μικτά μοντέλα βασίζονται στην υποκειμενική θεώρηση της αυτό-αναφοράς.

Αυτό το χάσμα στα εργαλεία μέτρησης, προσπάθησαν να καλύψουν οι Petrides και Furnham (2003), οι οποίοι διαχώρισαν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη σε δύο είδη, ως γνωστική ικανότητα (ability EI) και ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait EI). Η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα που συνδέεται με το συναίσθημα, ταυτίζεται εννοιολογικά με μια πραγματική ικανότητα και ως εκ τούτου αναμένεται ότι μπορεί να μετρηθεί αντικειμενικά όπως η γενική νοημοσύνη. Ωστόσο, κάτι τέτοιο εγείρει πολλές αντιρρήσεις καθώς η συναισθηματική εμπειρία είναι εγγενώς υποκειμενική, και είναι δύσκολο, εάν όχι αδύνατο, να αναπτυχθούν σαφή αντικειμενικά κριτήρια εξέτασης (Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011).

Αντιθέτως, η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, μετριέται με αυτό-αναφορές, αφορά προσωπικές εκτιμήσεις του ατόμου για τη συναισθηματική του λειτουργία, δε σχετίζεται με τη γενική νοημοσύνη και είναι τοποθετημένη στα κατώτερα επίπεδα της δομής της προσωπικότητας (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). Οι Petrides, Furnham και Frederickson (2004), εστίασαν στη μελέτη της ΣΝ ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, για την οποία και υιοθέτησαν την εναλλακτική ονομασία συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα (trait emotional self-efficacy). Οι ίδιοι ορίζουν δεκαπέντε διαστάσεις της συναισθηματικής αυτό-αποτελεσματικότητας ως εξής: προσαρμοστικότητα, διεκδικητική συμπεριφορά, συναισθηματική αντίληψη (εαυτός και άλλοι), συναισθηματική έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων (άλλοι), συναισθηματική ρύθμιση (εαυτός), παρορμητικότητα (χαμηλά), διαπροσωπικές σχέσεις, αυτοεκτίμηση, κινητοποίηση, κοινωνική επίγνωση, διαχείριση άγχους, ενσυναίσθηση, ευτυχία και αισιοδοξία. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω διακρίσεις, στο παρόν πόνημα, έχει υιοθετηθεί η έννοια της ΣΝ ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας και χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της εργαλείο αυτό-αναφοράς.

4.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη, στάσεις, επιδόσεις και αυτό-αποτελεσματικότητα.

Σύμφωνα με τη διάκριση των Petrides και Furnham (2003) της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (συγκέντρωση συναισθηματικών αυτοαντιλήψεων και διαθέσεων) και ως ικανότητα, και δεδομένου ότι έχει αποδειχθεί συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί εάν η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτό-αποτελεσματικότητα και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου επηρεάζουν και προβλέπουν τη σχολική τους επίδοση. Παρόμοιες έρευνες έχουν γίνει και στο παρελθόν.

Ο Adeyemo (2007) σε έρευνα του στη Νιγηρία, με 300 φοιτητές πρώτου και δεύτερου έτους, εξέτασε αν η θετική συσχέτιση ακαδημαϊκής αυτό-αποτελεσματικότητας και επίδοσης μπορεί να επηρεαστεί από τη συναισθηματική νοημοσύνη, και τα αποτελέσματα ήταν θετικά. Συγκεκριμένα, η έρευνα του βρήκε ότι η σχέση ακαδημαϊκής αυτό-αποτελεσματικότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης δεν είναι άμεση, αλλά η σύνδεση αυτών των δύο συντονίζεται από τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Το παραπάνω αποτέλεσμα μπορεί να εξηγηθεί πολύ εύκολα, λαμβάνοντας υπόψη ότι κάποιες ικανότητες που εμπεριέχει η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως η επίλυση προβληματικών καταστάσεων, είναι ιδιαίτερα συναφείς με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Σύμφωνα με τον Bar-On (2006), οι συναισθηματικά ευφυείς άνθρωποι παραμένουν προσανατολισμένοι στο στόχο τους, είναι αισιόδοξοι και παρουσιάζουν υψηλά αισθήματα αυτεπάρκειας, αυτοπεποίθησης και βεβαιότητας για τις ικανότητες τους.

Επίσης, έρευνα από τον Salami (2010) εξέτασε το πώς η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτό-αποτελεσματικότητα και η ψυχολογική ευεξία (π.χ. ευτυχία, ικανοποίηση από τη ζωή, κατάθλιψη), συμβάλουν στη διαμόρφωση συμπεριφορών και στάσεων από τους μαθητές. Διακόσια σαράντα δύο φοιτητές της Νιγηρίας, με μέσο όρο ηλικίας 27,30 έτη, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που αφορούσαν τις παραπάνω μεταβλητές και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αυτές είναι ικανές να προβλέψουν συμπεριφορές και στάσεις που εμφανίζουν οι φοιτητές κατά τη φοίτηση τους. Συγκεκριμένα, ευτυχισμένοι φοιτητές, με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και συναισθηματική νοημοσύνη, είχαν κίνητρο να συμμετάσχουν σε ακαδημαϊκές

δραστηριότητες και ανέπτυσαν θετικές στάσεις και συμπεριφορές που οδηγούσαν στην επιτυχία (όπως εσωτερικά κίνητρα, αυτοπειθαρχία, σεβασμό προς τους διδάσκοντες κ.α.). Πιο αναλυτικά, φοιτητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αντιλαμβάνονταν και κατανοούσαν τα συναισθήματα τους, αλλά και των άλλων, με αποτέλεσμα να διαχειρίζονται επιτυχώς συναισθηματικές καταστάσεις, να επιτυγχάνουν σε επιδόσεις και να αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση. Το ίδιο παρατηρήθηκε και σε φοιτητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, οι οποίοι έτειναν να ερμηνεύουν τις δυσκολίες που συναντούσαν ως ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων για να προχωρήσουν περαιτέρω και να οδηγηθούν στην επιτυχία.

Ακόμη οι Yazici, Seyis και Altun (2011) σε έρευνα τους στην Τουρκία, εξέτασαν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας μαθητών Λυκείου επάνω στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και βρήκαν θετικά στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 407 μαθητές Λυκείου και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ηλικία, το φύλο και η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της ακαδημαϊκής επίδοσης. Πιο συγκεκριμένα, μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, η επίγνωση των συναισθημάτων και η επιμονή στην προσπάθεια βρέθηκαν να συσχετίζονται σημαντικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των φοιτητών, ενισχύοντας παρόμοια αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Η επιμονή στην προσπάθεια αποτελούσε υπο-παράγοντα της αυτό-αποτελεσματικότητας, ενώ η επίγνωση των συναισθημάτων, υπό-παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, η ακαδημαϊκή επιτυχία επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους είναι η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτό-αποτελεσματικότητα. Κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστούν αυτές οι μεταβλητές και στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, δεδομένου ότι παρόμοιες έρευνες στην Ελλάδα δεν έχουν λάβει χώρα έως τώρα.

4.4 Σκοπός της παρούσας έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθεί ο ρόλος των αυτοαντιλήψεων και των στάσεων των παιδιών, πρώιμης εφηβικής ηλικίας, σχετικά με τις σχολικές τους επιδόσεις. Επίσης θα συσχετιστεί η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών με τις

επιδόσεις τους αλλά και τις αυτοαντιλήψεις και τις στάσεις τους, αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή εξέτασε τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας και των στάσεων των μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου, απέναντι στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου και των επιδόσεων τους στη συγκεκριμένη ικανότητα. Επιπλέον, εξετάζεται εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους, ταυτίζονται με τις πεποιθήσεις των μαθητών και εάν αυτές επηρεάζουν το αποτέλεσμα της παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών.

Ύστερα από εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δε βρέθηκε παρόμοια έρευνα στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό και η παρούσα μελέτη θα προσπαθήσει να καλύψει αυτό το κενό. Τα αποτελέσματα της θα φανούν χρήσιμα σε ερευνητές, εκπαιδευτικούς, φοιτητές και γονείς να αντιληφθούν το σημαντικό ρόλο των αυτό-αντιλήψεων και των στάσεων σε πολλούς τομείς, όπως στα κίνητρα, στις επιδόσεις και τελικώς στη συναισθηματική ανάπτυξη ενός ατόμου. Επίσης, το γεγονός ότι ενδεχομένως, οι αντιλήψεις αυτές επηρεάζονται και τροποποιούνται από ερεθίσματα του περιβάλλοντος του ατόμου (π.χ. ενθάρρυνση, προτροπή κτλ.) θα βοηθήσει εκπαιδευτικούς και γονείς να κατανοήσουν ότι παίζουν σοβαρό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών/παιδιών τους και θα τους παροτρύνει να διαμορφώσουν καταλλήλως τη συμπεριφορά τους και τη διδασκαλία τους.

Οι υποθέσεις εργασίας της παρούσης έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

α) Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου σχετίζονται με τις επιδόσεις τους στη συγκεκριμένη ικανότητα. Όσο θα αυξάνεται η αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών στην παραγωγή γραπτής έκφρασης, τόσο θα βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών στη παραγωγή γραπτής εργασίας.

β) Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου σχετίζονται με τις επιδόσεις τους στη συγκεκριμένη ικανότητα. Όσο περισσότερο θετική είναι η στάση των μαθητών απέναντι στην παραγωγή γραπτού κειμένου τόσο θα βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών στη παραγωγή γραπτής εργασίας.

γ) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους στην παραγωγή γραπτού λόγου, σχετίζεται με την αυτό-

αποτελεσματικότητα των μαθητών και με τις επιδόσεις τους στη συγκεκριμένη ικανότητα. Υποθέτουμε ότι οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών συσχετίζονται, καθώς επίσης και ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για τις επιδόσεις των μαθητών.

δ) Η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών σχετίζεται με την αυτό-αποτελεσματικότητα τους στην παραγωγή γραπτού λόγου, τις στάσεις τους ως προς την ίδια ικανότητα αλλά και με τις επιδόσεις τους σε αυτήν. Υποθέτουμε ότι θα υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές και ότι η συναισθηματική νοημοσύνη θα αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα των υπόλοιπων μεταβλητών.

ε) Τέλος, θα βρεθούν διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις των δύο φύλων στη συναισθηματική νοημοσύνη, στην αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς την παραγωγή γραπτής έκφρασης, στις στάσεις ως προς την παραγωγή γραπτής έκφρασης και στις επιδόσεις της ίδιας δεξιότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΣ

5.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 89 μαθητές 6 τμημάτων της Ε' και Στ' τάξης δημοτικών σχολείων στην Αθήνα και το Πέραμα του Πειραιά. Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014, σε δύο δημόσια δημοτικά σχολεία του Δήμου Αθηναίων και σε ένα ιδιωτικό δημοτικό σχολείο του Περάματος. Ακόμη, στην έρευνα πήραν μέρος και οι 6 εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων τμημάτων, οι οποίοι συμπλήρωσαν από ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας για κάθε μαθητή τους που συμμετείχε στην έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελούνταν από 44 αγόρια (49,4%) και 45 κορίτσια (50,6%), ηλικίας 11-12 ετών (Μ.Ο.= 11,46 έτη). Το μεγαλύτερο ποσοστό (80,9%) των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ελληνικής υπηκοότητας και μόλις το 18% ήταν διαφορετικής εθνικότητας (για 1 μαθητή δεν συμπληρώθηκε το αντίστοιχο πεδίο από τον εκπαιδευτικό). Οι μαθητές των τμημάτων της Ε' τάξης ήταν 48 (53,9%), ενώ της Στ' τάξης 41 (46,1%). Από τις 89 περιπτώσεις οι 46 (51,7%) ήταν μαθητές ιδιωτικού σχολείου, ενώ οι 43 (48,3%) δημόσιου σχολείου. Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν έτυχε να συμμετάσχει κάποιος μαθητής με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, ενώ από τρεις μαθητές δε συλλέχθηκε αντίγραφο έκθεσης για την αξιολόγηση των επιδόσεων τους στη γραφή.

Η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού που έλαβε μέρος στην έρευνα ήταν συμπτωματική και η συμμετοχή των μαθητών προαιρετική, αφού πρώτα ζητήθηκε η συγκατάθεση του γονέα/κηδεμόνα (βλ. Παράρτημα).

5.2 Εργασία έρευνας

5.2.1 Αναθεωρημένη Κλίμακα Αυτό-Αποτελεσματικότητας στη Γραπτή Έκφραση (Writing Self-Efficacy Scale) για παιδιά δημοτικού σχολείου (Williams, 2012)

Προκειμένου να αξιολογηθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου χρησιμοποιήθηκε η *Κλίμακα Αυτό-Αποτελεσματικότητας στη Γραπτή Έκφραση* (Writing Self-Efficacy Scale) για παιδιά δημοτικού σχολείου, η οποία κατασκευάστηκε από τη Williams (2012), σε αναθεωρημένη μορφή από την ερευνήτρια. Η συγκεκριμένη κλίμακα αξιολογεί το πόσο σίγουρα νοιώθουν τα παιδιά σχετικά με τις ικανότητες τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε δοκιμασίες που αφορούν στην παραγωγή γραπτής έκφρασης. Η κατασκευή της κλίμακας βασίστηκε σε σχετική βιβλιογραφία (Graham et al., 1993, Shell et al., 1995) και καλύπτει βασικές γραπτές δοκιμασίες, τις οποίες συναντά ο μαθητής στο σχολείο.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε πολύ σύντομα, στη διαδικασία κατασκευής κλιμάκων για τη μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας. Όπως προτείνεται από τον Bandura (2006), οι κλίμακες αυτεπάρκειας πρέπει να σχεδιάζονται αποκλειστικά για τους συγκεκριμένους τομείς της λειτουργικότητας του ατόμου και ως προς τα συγκεκριμένα αντικείμενα ενδιαφέροντος. Αυτό συμβαίνει διότι το σύστημα πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας δεν είναι ένα καθολικό χαρακτηριστικό προσωπικότητας, αλλά μια διαφοροποιημένη ομάδα πεποιθήσεων του εαυτού, η οποία συνδέεται άμεσα με την λειτουργικότητα του ατόμου. Δεδομένου ότι οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητα τους ανάλογα με τον τομέα όπου την καλλιεργούν και τα επίπεδα ανάπτυξης της, δεν μπορεί να υπάρξει μια κλίμακα γενικής αυτεπάρκειας, που να περικλείει όλους τους τομείς και τα επίπεδα αυτής.

Το ερωτηματολόγιο μια κλίμακας αυτό-αποτελεσματικότητας θα πρέπει να περιέχει ποικιλία ερωτήσεων, οι οποίες θα καλύπτουν το εύρος των απαιτήσεων του έργου που εξετάζεται κάθε φορά, και δε θα πρέπει να εστιάζει σε ένα μόνο επίπεδο. Αν πάρουμε για παράδειγμα την κατασκευή μιας κλίμακας αυτό-αποτελεσματικότητας στην παραγωγή γραπτού λόγου η αξιολόγηση θα πρέπει να κυμαίνεται από ένα χαμηλότερο επίπεδο ικανοτήτων έως το υψηλότερο (π.χ. από «μπορώ να γράψω μια απλή πρόταση με την κατάλληλη στίξη» έως «μπορώ να οργανώσω τις προτάσεις σε μια παράγραφο έτσι ώστε

να εκφράζεται μια ιδέα με σαφήνεια»). Με αυτό τον τρόπο ένας μαθητής, που συμπληρώνει μια τέτοια κλίμακα, καλείται να εκτιμήσει τις δυνατότητές του στα διάφορα επίπεδα δυσκολίας. Γίνεται σαφές ότι ο κατασκευαστής της κλίμακας θα πρέπει να έχει καλή γνώση του αντικειμένου που εξετάζει, ώστε να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη κλίμακα, καλύπτοντας όλες τις πτυχές. Ακόμη, οι ερωτήσεις στη διατύπωση τους θα πρέπει να έχουν τη φράση «μπορώ να...», η οποία δηλώνει κρίση ικανότητας και όχι «θα μπορούσα...» ή «θα κάνω...», οι οποίες δηλώνουν πρόθεση. Το κυριότερο σημείο που πρέπει να προσέξει κάποιος που ενδιαφέρεται να δημιουργήσει μια τέτοια κλίμακα είναι η κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας να αντιστοιχεί στην επίδοση που μετράει.

Σύμφωνα με τους παραπάνω κανόνες έγινε η αρχική κατασκευή της κλίμακας από τη Williams (2012), αλλά και η προσθήκη των 6 ακόμη ερωτήσεων από την ερευνήτρια της συγκεκριμένης μελέτης. Η αρχική κλίμακα περιέχει 10 ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται σε βασικές δεξιότητες γραφής και παραγωγής γραπτού λόγου οι οποίες καλλιεργούνται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στις δεξιότητες αυτές περιλαμβάνονται η παραγωγή γραπτού κειμένου (πρόταση, παράγραφος), η εφαρμογή τεχνικών επεξεργασίας γραπτού κειμένου (σύνταξη περίληψης, αποτύπωση κεντρικής ιδέας, νοηματικών ενοτήτων ή συμπερασμάτων) καθώς και η χρήση σημείων στίξεως. Στις 10 αυτές ερωτήσεις έχουν προστεθεί άλλες 6 (11-16, στο παράρτημα) για να συμβαδίζει η κλίμακα περισσότερο με τα δεδομένα του ελληνικού σχολείου, τους στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης στις Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο.

Οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις με τη βοήθεια 4/βάθμης κλίμακας τύπου Likert η οποία κυμαίνεται από το χαρακτηρισμό «Δεν είμαι καθόλου σίγουρος/η» (συνοδεία κατάλληλης εικόνας-προσώπου) έως «Είμαι πάρα πολύ σίγουρος/η» (συνοδεία κατάλληλης εικόνας-προσώπου) (βλ. Παράρτημα). Κάθε απάντηση συνοδεύεται από μια εικόνα ενός προσώπου, το οποίο καταδεικνύει ένα συναίσθημα, αντίστοιχο της απάντησης, κάτι το οποίο βοηθάει στην βαθύτερη κατανόηση της από τους μαθητές. Ο συνολικός βαθμός στην κλίμακα προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων των

μαθητών στο σύνολο των ερωτήσεων και κυμαίνεται από 16 έως 64 βαθμούς. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's *alpha* της αρχικής εκδοχής του ερωτηματολογίου σύμφωνα με τη Williams (2012) είναι 0,791. Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach για το συγκεκριμένο εργαλείο βρέθηκε 0,912. Ο συντελεστής αυτός είναι αρκετά ικανοποιητικός και επιβεβαιώνει την αξιοπιστία της προσαρμογής του εργαλείου στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό.

5.2.2 Κλίμακα Αξιολόγησης Στάσεων απέναντι στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου για παιδιά δημοτικού σχολείου (Graham, Schwartz & MacArthur, 1993)

Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου αξιολογήθηκαν με τη χρήση της *Κλίμακα Αξιολόγησης Στάσεων απέναντι στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου για παιδιά δημοτικού σχολείου* των Graham, Schwartz και MacArthur (1993). Οι παραπάνω ερευνητές δημιούργησαν και χρησιμοποίησαν τη συγκεκριμένη κλίμακα σε έρευνα που έκαναν το 1993 σε 39 μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση και σε 29 μαθητές χωρίς δυσκολίες, σχετικά με τη γνώση τους ως προς τη γραφή και τη διαδικασία της σύνθεσης κειμένου, αλλά και τις στάσεις και την αυτό-αποτελεσματικότητα τους απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η κλίμακα αποτελείται από 6 απλά διατυπωμένες ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στο πώς νιώθουν οι μαθητές για την παραγωγή γραπτής έκφρασης (π.χ. Μου αρέσει να γράφω). Οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν κατά πόσο συμφωνούν ή όχι με δηλώσεις που σχετίζονται με την προτίμηση τους ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, την αξία της γραφής, εάν παράγουν γραπτό λόγο πέρα από τις σχολικές δραστηριότητες κ.α. Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 5/βαθμη κλίμακα Likert, και οι βαθμοί κυμαίνονται από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Στη συγκεκριμένη έρευνα, προστέθηκαν στις απαντήσεις εικόνες προσώπου, που αντιστοιχούν στο συναίσθημα της κάθε απάντησης, ώστε η κλίμακα να συμβαδίζει εμφανισιακά με την Αναθεωρημένη Κλίμακα για την Αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στη Γραπτή Έκφραση, η οποία περιγράφηκε παραπάνω. Ο συνολικός βαθμός της κλίμακας προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων των μαθητών στις 6 ερωτήσεις και διαιρώντας με το συνολικό αριθμό των

στοιχείων. Οι ερωτήσεις 2, 4 και 6 παίρνουν αντίστροφες τιμές (π.χ. η βαθμολογία 1 γίνεται 5) πριν την τελική βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου. Η διατύπωση των τριών αυτών ερωτήσεων έρχεται σε αντίθεση με τις υπόλοιπες τρεις, και αυτό συμβαίνει για να μειωθεί η πιθανότητα να απαντήσουν οι συμμετέχοντες μηχανικά. Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach για το συγκεκριμένο εργαλείο βρέθηκε 0,497. Ο συντελεστής αυτός δηλώνει μεσαία αξιοπιστία προσαρμογής του συγκεκριμένου εργαλείου στην ελληνική πραγματικότητα.

5.2.3 Αξιολόγηση της παραγωγής γραπτής έκφρασης των μαθητών

Οι μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα έπρεπε να αξιολογηθούν στην παραγωγή της γραπτής έκφρασης, ώστε να μετρηθούν οι επιδόσεις τους στη συγκεκριμένη δεξιότητα και να συσχετισθούν με την αυτό-αποτελεσματικότητα, τις στάσεις τους απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Για το σκοπό αυτό ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων, που πήραν μέρος στην έρευνα, να δοθεί στην ερευνήτρια αντίγραφο μιας πρόσφατης έκθεσης των μαθητών, η οποία αξιολογήθηκε βάση συγκεκριμένων κριτηρίων. Η κλίμακα αξιολόγησης των μαθητών ως προς την παραγωγή γραπτής έκφρασης κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια και διαμορφώθηκε έτσι ώστε να μετράει την επίδοση των μαθητών στην γραπτή έκφραση της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. Περιέχει 12 κριτήρια αξιολόγησης (π.χ. Ο μαθητής έχει αναπτύξει παραγράφους με ολοκληρωμένο περιεχόμενο) και σύμφωνα με την επίδοση του μαθητή σε αυτά, ο βαθμολογητής συμπληρώνει αντίστοιχο πεδίο με Ναι ή Όχι. Η τελική βαθμολόγηση γίνεται αθροίζοντας τα Ναι που έχει επιτύχει ο μαθητής. Η κλίμακα αυτή κατασκευάστηκε έτσι ώστε τα κριτήρια να συμφωνούν και με το ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας στην γραπτή έκφραση που συμπλήρωσαν οι μαθητές. Την αξιολόγηση των εκθέσεων πραγματοποίησε η ερευνήτρια. Στην παρούσα έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach για το συγκεκριμένο εργαλείο βρέθηκε 0,774.

Ο συντελεστής αυτός είναι αρκετά ικανοποιητικός και επιβεβαιώνει την αξιοπιστία του συγκεκριμένου εργαλείου στην ελληνική πραγματικότητα.

Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι η αρχική σκέψη, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, ήταν οι μαθητές, που συμμετείχαν σε αυτήν την ερευνητική μελέτη, να γράψουν ένα κείμενο 300 περίπου λέξεων με θέμα την περιγραφή ενός αγαπημένου προσώπου, αφού συμπλήρωναν την κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας στη γραπτή έκφραση. Όμως, κατά τη διαδικασία αξιολόγησης της ερευνητικής αυτής πρότασης από το Ι.Ε.Π., κάτι τέτοιο κρίθηκε χρονοβόρο και παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αναζήτηση εναλλακτικής πρότασης για την αξιολόγηση των μαθητών στη γραπτή έκφραση, προτάθηκε η προσκόμιση αντίγραφων παλαιότερης έκθεσης των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα και έγινε δεκτή.

5.2.4 Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της Προσωπικότητας (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form, Mavroveli et al., 2008)

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί η Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών είναι το Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form, TEIQue-CSF (Mavroveli et al., 2008). Το ερωτηματολόγιο είναι ειδικά κατασκευασμένο για παιδιά ηλικίας 8-12 ετών και η σύντομη μορφή του περιέχει 36 ερωτήσεις αυτό-αναφοράς (π.χ. «Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι»). Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου περιέχει 75 προτάσεις και αξιολογεί εννέα πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης: ικανότητες προσαρμογής, έκφρασης, αντίληψης και ρύθμισης συναισθημάτων, παρακίνησης, αυτοεκτίμησης, σχέσεις με συνομηλίκους, συναισθηματική διάθεση και παρορμητικότητα. Στο ερωτηματολόγιο διακρίνονται δύο παράγοντες, αυτός της κοινωνικό-συναισθηματικότητας και αυτός του ελέγχου συναισθημάτων (Mavroveli et al., 2008). Ο παράγοντας της κοινωνικό-συναισθηματικότητας, όπως ονομάστηκε από τους κατασκευαστές του ερωτηματολογίου, περιέχει τις πλευρές της προσαρμοστικότητας, της αυτοεκτίμησης, των σχέσεων με τους συνομηλίκους, της συναισθηματικής αντίληψης και της

συναισθηματικής έκφρασης. Ο παράγοντας του ελέγχου των συναισθημάτων αναφέρεται σε πλευρές όπως η παρόρμηση, η συναισθηματική ρύθμιση και η παρακίνηση.

Στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιήθηκε η σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου, με τις 36 ερωτήσεις. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν, αναφέροντας το κατά πόσο συμφωνούν με την ερώτηση που τους δίνεται, σε 5-βαθμη κλίμακα Likert (1 Διαφωνώ απόλυτα, 2 Διαφωνώ, 3 Δε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ, 4 Συμφωνώ και 5 Συμφωνώ απόλυτα). Οι επιδόσεις στο TEIQue-CSF προκύπτουν από το άθροισμα των απαντήσεων και στις 36 ερωτήσεις. Ωστόσο, κάποιες από τις ερωτήσεις, πριν την τελική βαθμολόγηση, παίρνουν αντίστροφες τιμές. Οι ερωτήσεις αυτές είναι οι εξής: 3, 6, 9, 12, 13, 15, 18, 21, 23, 24, 27, 29, 30, 33, 34 και 35. Για τη συγκεκριμένη έρευνα ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach για το συγκεκριμένο εργαλείο βρέθηκε 0,894. Ο συντελεστής αυτός κρίνεται αρκετά ικανοποιητικός και επιβεβαιώνει την αξιοπιστία της προσαρμογής του εργαλείου αυτού στην ελληνική πραγματικότητα.

5.2.5 Αναθεωρημένη Κλίμακα για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου – Έκδοχή εκπαιδευτικού (Revised Self-Efficacy Scale for Writing: Teacher Version) (Fall & McLeod, 2001, Kim & Lorschach, 2005)

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα συμπλήρωσαν την αναθεωρημένη Κλίμακα για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου – Έκδοχή εκπαιδευτικού (Revised Self-Efficacy Scale for Writing: Teacher Version) (Kim & Lorschach (2005). Η συγκεκριμένη κλίμακα βασίζεται σε κλίμακα που κατασκευάστηκε αρχικά από τους Fall και McLeod (2001) και αξιολογεί τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με συμπεριφορές που εφαρμόζουν οι μαθητές προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας εργασίας παραγωγής γραπτής έκφρασης. Η αναθεωρημένη κλίμακα αποτελείται από 9 ερωτήσεις οι οποίες απαντώνται με τη βοήθεια 4/βάθμης κλίμακας τύπου Likert η οποία κυμαίνεται από 1=Δεν ισχύει καθόλου για το συγκεκριμένο παιδί έως 4=Ισχύει απόλυτα για το συγκεκριμένο παιδί (βλ. Παράρτημα). Ο συνολικός βαθμός στην κλίμακα προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων των δασκάλων στο σύνολο των ερωτήσεων και κυμαίνεται από 9 έως 36.

Για τον υπολογισμό του συνολικού βαθμού απαιτείται η αντιστροφή στις τιμές που αποδίδονται στις ερωτήσεις 1, 3, 5, 6, 8 και 9. Ο κάθε δάσκαλός απάντησε ξεχωριστά για κάθε μαθητή του. Υψηλότερη βαθμολογία αντανακλά υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών σύμφωνα με την άποψη του δασκάλου. Στην παρούσα μελέτη ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach για το συγκεκριμένο εργαλείο βρέθηκε 0.942. Ο συγκεκριμένος συντελεστής κρίνεται αρκετά ικανοποιητικός και επιβεβαιώνεται η αξιόπιστη προσαρμογή του εργαλείου στην ελληνική πραγματικότητα.

5.3 Διαδικασία

Τα σχολεία που μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια ήταν δύο Δημόσια Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Αθηναίων και ένα ιδιωτικό δημοτικό σχολείο το οποίο βρίσκεται στο Πέραμα. Συνολικά τα τμήματα που συνεργάστηκαν ήταν 6. Πρώτα δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στο ιδιωτικό δημοτικό. Προηγήθηκε ενημέρωση και συνεννόηση με τη διευθύντρια του σχολείου, η οποία πολύ πρόθυμα δέχθηκε να συνεργαστεί, όπως και οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου, οι οποίοι ήταν ιδιαίτερα εξυπηρετικοί καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Ύστερα από λίγους μήνες, και μετά από μικρή καθυστέρηση στην έκδοση άδειας για την εκπόνηση της έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε δύο δημόσια δημοτικά σχολεία, όπως προαναφέρθηκε. Και σε αυτές τις περιπτώσεις προηγήθηκε συνεννόηση με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων, οι οποίοι παρά το πιεσμένο πρόγραμμα υπήρξαν ιδιαίτερα συνεργάσιμοι.

Στα σχολεία πραγματοποιήθηκε μια πρώτη επίσκεψη ώστε να ενημερωθούν τα τμήματα που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Παράλληλα μοιράστηκε το έντυπο συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα στους μαθητές, ώστε να δηλωθεί εάν κάποιος γονέας είχε αντίρρηση με τη συμμετοχή του παιδιού του στην έρευνα. Στη μελέτη πήραν μέρος μόνο οι μαθητές που επέστρεψαν το έντυπο συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η συμπλήρωση του εντύπου περιόρισε το μέγεθος του δείγματος, καθώς οι μαθητές είτε ξεχνούσαν να το επιστρέψουν ως την προκαθορισμένη

ημερομηνία, είτε το έχαναν κτλ. Στη συνέχεια, και υστέρη από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων, προγραμματίστηκε συνάντηση για να μοιραστούν και να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια από τους μαθητές. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε εντός της σχολικής τάξης, παρουσία εκπαιδευτικού και ερευνήτριας. Τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και χρησιμοποιήθηκε κωδικοποιημένη αρίθμηση. Η όλη διαδικασία δεν κράτησε παραπάνω από 30' σε κάθε τμήμα. Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας ενημερωθεί για το περιεχόμενο της έρευνας και για το ποιοι μαθητές τους θα συμμετέχουν, είχαν φροντίσει να φωτοτυπήσουν μια πρόσφατη έκθεση των μαθητών και να την παραδώσουν στην ερευνήτρια.

Στους μαθητές δόθηκαν οδηγίες συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από την ερευνήτρια, αφού πρώτα είχαν ενημερωθεί πλήρως για το τι εξετάζεται με την έρευνα στην οποία έπαιρναν μέρος και το πόσο απαραίτητη ήταν η συνεργασία τους. Επίσης, τονίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, καθώς και το ότι δεν αξιολογούνται προσωπικά οι μαθητές μέσα από αυτά τα ερωτηματολόγια. Οι μαθητές, πραγματικά, φάνηκαν να συμμερίζονται και να παίρνουν στα σοβαρά το ρόλο τους, φροντίζοντας να εκφράσουν τις όποιες απορίες τους, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο των ερωτήσεων και να συμπληρώσουν ορθώς τα ερωτηματολόγια. Σε γενικές γραμμές ήταν αρκετά συνεργάσιμοι και δεκτικοί. Συμπλήρωσαν εύκολα τα ερωτηματολόγια της αυτό-αποτελεσματικότητας και των στάσεων και δήλωσαν ενθουσιασμένοι με τα εικονίδια-φατσούλες που περιείχαν οι κλίμακες αυτές. Ίσως δυσκολεύτηκαν λίγο παραπάνω στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, καθώς οι περισσότερες διευκρινιστικές ερωτήσεις έγιναν πάνω σε αυτό. Κατά την επιστροφή των ερωτηματολογίων από τους μαθητές γινόταν έλεγχος ώστε να μην υπάρχουν κενά και να διευκρινιστεί περαιτέρω εάν κάτι δεν είχε γίνει κατανοητό.

Σε συζήτηση που έγινε μετά τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, αρκετοί μαθητές εξέφρασαν την ευχαρίστηση τους που συμμετείχαν σε τέτοιου είδους εκπαιδευτική έρευνα, αντιλαμβανόμενοι τη σημαντικότητα αυτής. Παράλληλα με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές, κάποιοι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν και αυτοί επί τόπου τα δικά τους ερωτηματολόγια. Οι υπόλοιποι, λόγω

φόρτου εργασίας, τα συμπλήρωναν εκτός σχολείου και τα επέστρεφαν στην ερευνήτρια, σε επόμενη καθορισμένη συνάντηση.

Έπειτα από την ολοκλήρωση της διαδικασίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από μαθητές και εκπαιδευτικούς, η ερευνήτρια συγκέντρωσε ερωτηματολόγια και εκθέσεις από 89 μαθητές, και αφού διόρθωσε τις εκθέσεις των μαθητών τα επεξεργάστηκε στατιστικά μέσω του προγράμματος SPSS, έκδοσης 20, με σκοπό τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1 Περιγραφική Στατιστική

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές, τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των 89 μαθητών στα τρία ερωτηματολόγια που προορίζονταν για αυτούς (Συναισθηματικής Νοημοσύνης, αυτό-αποτελεσματικότητας στην παραγωγή γραπτής έκφρασης και στάσεων ως προς την παραγωγή γραπτής έκφρασης), καθώς και των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους, όπως επίσης και της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστες και μέγιστες τιμές όλων των μεταβλητών που εξετάζει η έρευνα, όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (n=89)

	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητών στην ΠΓΛ- Εκδοχή Εκπαιδευτικού	13	36	26,77	6,49
Συναισθηματική Νοημοσύνη	62	180	136,65	18,97
Στάσεις μαθητών ως προς την ΠΓΛ	2	4,83	3,56	,63
Αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών ως προς την ΠΓΛ	26	64	52,46	8,02
Αξιολόγηση επιδόσεων μαθητών στην ΠΓΛ (n=86)	2	12	8,1	2,61

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές του δείγματος σημείωσαν πολύ υψηλό μέσο όρο στις επιδόσεις του εργαλείου για την αυτό-αποτελεσματικότητα τους ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, 52,46, με ελάχιστο 26, μέγιστο 64 και τυπική απόκλιση 8,02.

Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζουν κατά μέσο όρο υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου, δηλαδή νιώθουν ικανοί να εμπλακούν σε δραστηριότητες γραφής. Επίσης, σημειώθηκε υψηλός μέσος όρος των μαθητών στις στάσεις τους ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, 3,56, με ελάχιστο 2, μέγιστο 4,83 και τυπική απόκλιση 0,63. Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές κατά μέσο όρο παρουσίασαν θετικές στάσεις ως προς την παραγωγή γραπτής έκφρασης. Στο TEIQue-CF για τη συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε ελάχιστο 62, μέγιστο 180 και μέσος όρος 136,65, με τυπική απόκλιση 18,97. Και σε αυτό το ερωτηματολόγιο οι επιδόσεις των μαθητών είχαν υψηλό μέσο όρο. Ακόμη, από τα αποτελέσματα φαίνεται πως οι μαθητές είχαν υψηλό μέσο όρο επιδόσεων και στην αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου, 8,1, με μέγιστο 12, ελάχιστο 2 και τυπική απόκλιση 2,61. Οι τιμές φαίνονται υψηλές και στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους στην παραγωγή γραπτής έκφρασης.

Στη συνέχεια συγκρίνονται τα κορίτσια και τα αγόρια, για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν σημαντικές στατιστικές διαφορές στις επιδόσεις τους στα εργαλεία μέτρησης, που έχουν προαναφερθεί. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιείται το στατιστικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία τους δηλαδή οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και οι διαφορές των μέσων όρων.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις πέντε μεταβλητές κατά φύλο

	Αγόρια (n=44)		Κορίτσια (n=45)		Σύγκριση μέσων όρων	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t ₈₇	P
Αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητών στην ΠΓΛ- Εκδοχή Εκπαιδευτικού	25,13	6,596	28,37	6,03	-2,42	,018*
Συναισθηματική Νοημοσύνη	132,25	21,924	140,95	14,54	-2,21	,030*
Στάσεις μαθητών ως προς την ΠΓΛ	3,32	,514	3,80	,65	-3,85	,000**
Αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών ως προς την ΠΓΛ	51,13	8,951	53,75	6,84	-1,55	,125
Αξιολόγηση επιδόσεων μαθητών στην ΠΓΛ	7,16(n=42)	2,326	9(n=44)	2,58	-3,46	,001**

Η διαφορά αγοριών-κοριτσιών στην αυτό-αποτελεσματικότητα στην ΠΓΛ σύμφωνα με την άποψη του εκπαιδευτικού είναι στατιστικά σημαντική με τα κορίτσια να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο. Ομοίως, η διαφορά αγοριών-κοριτσιών στη συναισθηματική νοημοσύνη είναι στατιστικά σημαντική με τα κορίτσια να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο από τα αγόρια. Ομοίως, η διαφορά αγοριών-κοριτσιών στις στάσεις ως προς την ΠΓΛ είναι στατιστικά σημαντική, με τα κορίτσια να εμφανίζουν οριακά υψηλότερο μέσο όρο από τα αγόρια. Στην αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών ως προς την ΠΓΛ, η διαφορά αγοριών-κοριτσιών δε φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική. Τέλος, στην αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών στην ΠΓΛ, η διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική, με τα κορίτσια να εμφανίζουν, και πάλι, υψηλότερο μέσο όρο από τα αγόρια.

6.2 Συσχετίσεις

Για να διαπιστωθεί εάν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην ΠΓΛ και στις επιδόσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη ικανότητα (πρώτη ερευνητική υπόθεση) διενεργήθηκαν συσχετίσεις με τη βοήθεια του συντελεστή Pearson r (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Τιμές του συντελεστή Pearson r μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών στην ΠΓΛ και των επιδόσεων τους στην ΠΓΛ

Αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών ως προς την ΠΓΛ		
	Pearson r	p
Αξιολόγηση επιδόσεων μαθητών στην ΠΓΛ	,179	,099

Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν καμία σημαντική συσχέτιση.

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τη συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις των μαθητών απέναντι στην ΠΓΛ και στις επιδόσεις τους στην γραπτή έκφραση (δεύτερη ερευνητική υπόθεση).

Πίνακας 4

Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson r μεταξύ των στάσεων των μαθητών ως προς την ΠΓΛ και επιδόσεων στην ΠΓΛ

Στάσεις μαθητών ως προς την ΠΓΛ		
	Pearson r	p
Αξιολόγηση επιδόσεων μαθητών στην ΠΓΛ	,270	,012*

* $p < 0,05$

Σύμφωνα με το αποτέλεσμα, υπάρχει θετική χαμηλή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τη συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους στην ΠΓΛ και στην αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην ΠΓΛ, όπως και στις επιδόσεις των μαθητών στην ΠΓΛ (τρίτη ερευνητική υπόθεση).

Πίνακας 5

Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson r μεταξύ των απόψεων του εκπαιδευτικού για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών ως προς την ΠΓΛ, της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών ως προς την ΠΓΛ και των επιδόσεων στην ΠΓΛ.

	Αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητών στην ΠΓΛ- Εκδοχή Εκπαιδευτικού	
	Pearson r	p
Αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών ως προς την ΠΓΛ	,107	,320
Αξιολόγηση επιδόσεων μαθητών στην ΠΓΛ	,476	,000**

** $p < 0,001$

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους και οι απόψεις των μαθητών για την αυτό-αποτελεσματικότητα τους στην ΠΓΛ δε συσχετίζονται. Αντιθέτως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τις επιδόσεις των μαθητών στην ΠΓΛ.

Τέλος, ο πίνακας 6 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών ως προς την ΠΓΛ, στάσεων των μαθητών ως προς την ΠΓΛ και των επιδόσεων των μαθητών στην ΠΓΛ (τέταρτη ερευνητική υπόθεση).

Πίνακας 6

Τιμές του συντελεστή συσχέτισης *Pearson r* μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών ως προς την ΠΓΛ, στάσεων των μαθητών ως προς την ΠΓΛ και των επιδόσεων των μαθητών στην ΠΓΛ.

	Συναισθηματική Νοημοσύνη	
	<i>Pearson r</i>	<i>p</i>
Αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών ως προς την ΠΓΛ	,320	,002**
Στάσεις μαθητών ως προς την ΠΓΛ	,452	,000**
Αξιολόγηση επιδόσεων μαθητών στην ΠΓΛ	,249	,021*

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

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών συσχετίζεται σημαντικά και με (α) την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην ΠΓΛ, (β) τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην ΠΓΛ και (γ) τις επιδόσεις των μαθητών στην γραπτή έκφραση.

6.3 Ανάλυση παλινδρόμησης

Για να ελεγχθεί εάν η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα της αυτό-αποτελεσματικότητας στην ΠΓΛ, των στάσεων στην ΠΓΛ και των επιδόσεων των μαθητών στην ΠΓΛ πραγματοποιήθηκε απλή γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο Enter. Κάθε φορά ανεξάρτητη μεταβλητή (προβλεπτική μεταβλητή) ήταν η συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ εξαρτημένη (μεταβλητή κριτήριο) μια από τις υπόλοιπες τρεις που προαναφέρθηκαν (Πίνακας 7).

Πίνακας 7

Αποτελέσματα Ανάλυσης Παλινδρόμησης με προβλεπτική μεταβλητή τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και μεταβλητές κριτήριο τις στάσεις μαθητών ως προς την ΠΓΛ, τις επιδόσεις των μαθητών στην ΠΓΛ και τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών για την ΠΓΛ

Μεταβλητή κριτήριο	Προβλεπτική Μεταβλητή	B	beta	t	$R^2_{\text{προσαρμοσμένο}}$	p
Στάσεις μαθητών ως προς την ΠΓΛ	Συναισθηματική Νοημοσύνη	,015	,452	4,728	,204	0,000**
Αξιολόγηση επιδόσεων μαθητών στην ΠΓΛ	Συναισθηματική Νοημοσύνη	,034	,249	2,358	,062	0,021*
Αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών ως προς την ΠΓΛ	Συναισθηματική Νοημοσύνη	,135	,320	3,151	,102	0,002**

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

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η συναισθηματική νοημοσύνη, εξηγεί τη διασπορά των στάσεων των μαθητών, κατά 20,4%. Με άλλο λόγια, η προβλεπτική μεταβλητή είναι υπεύθυνη για το 20% περίπου της μεταβολής των τιμών της μεταβλητής κριτήριο. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι υπεύθυνη μόνο για το 6% περίπου, της μεταβολής των τιμών της επίδοσης των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τέλος, η συναισθηματική νοημοσύνη, είναι υπεύθυνη για το 10%, περίπου της μεταβολής των τιμών της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών στην ΠΓΛ.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε παλινδρομική ανάλυση, με εξαρτημένη μεταβλητή τις επιδόσεις των μαθητών στην παραγωγή γραπτής έκφρασης και ανεξάρτητη τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους στην παραγωγή γραπτής έκφρασης, για να διαπιστωθεί εάν η ανεξάρτητη μεταβλητή μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα της εξαρτημένης (Πίνακας 8).

Πίνακας 9

Αποτελέσματα Ανάλυσης Παλινδρόμησης με προβλεπτική μεταβλητή τις εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην ΠΓΛ και μεταβλητή κριτήριο τις επιδόσεις μαθητών στην ΠΓΛ

Μεταβλητή κριτήριο	Προβλεπτική Μεταβλητή	B	beta	T	R^2 προσαρμοσμένο	p
Αξιολόγηση επιδόσεων μαθητών στην ΠΓΛ	Αυτό- αποτελεσματικότητα μαθητών στην ΠΓΛ- Εκδοχή Εκπαιδευτικού	0,194	0,476	4,959	0,226	0,000**

** $p < 0,01$

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών του στην ΠΓΛ, είναι υπεύθυνη για το 23%, περίπου, της μεταβολής των τιμών των επιδόσεων των μαθητών στην ΠΓΛ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδειχθεί ο ρόλος των αυτοαντιλήψεων και των στάσεων των παιδιών, πρώιμης εφηβικής ηλικίας, σχετικά με τις σχολικές τους επιδόσεις. Επίσης, διερευνήθηκε η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών με τις επιδόσεις τους αλλά και τις αυτοαντιλήψεις και τις στάσεις τους, αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία αυτή εξέτασε τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας και των στάσεων μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού σχολείου, απέναντι στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου και των επιδόσεων τους στη συγκεκριμένη ικανότητα. Επιπλέον, εξετάστηκε εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους, ταυτίζονται με τις πεποιθήσεις των μαθητών και εάν αυτές επηρεάζουν το αποτέλεσμα της παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών.

Πριν δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, τα αποτελέσματα επιτρέπουν να γίνουν κάποιες διαπιστώσεις για τυχόν διαφορές λόγω φύλου και οι οποίες απαντούν στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της συγκεκριμένης μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, από τη σύγκριση των ανεξάρτητων δειγμάτων, αγοριών-κοριτσιών, προκύπτει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, οι στάσεις ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, οι επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους στην παραγωγή γραπτού λόγου διαφοροποιούνται ελαφρώς σε συνάρτηση με το φύλο, με τα κορίτσια να έχουν το προβάδισμα. Αντιθέτως, δε βρέθηκε διαφοροποίηση ως προς το φύλο στην αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτής έκφρασης. Τα αποτελέσματα αυτά ταυτίζονται με μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας.

Όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη, οι απόψεις διχάζονται καθώς είναι πολλές οι έρευνες που δεν επισημαίνουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στη γενική συναισθηματική νοημοσύνη, παρά μόνο σε συγκεκριμένες ικανότητες των διάφορων εκφάνσεων της (Bar on, 2006, Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που δείχνουν σημαντικό ποσοστό διαφοράς, με τα κορίτσια να σημειώνουν

υψηλότερες επιδόσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη (Mavroveli, Petrides, Sangareauand & Frunham, 2009, Schutte, Malouff, Hall et al, 1998).

Όσον αφορά τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην γραφή, πρόσφατη έρευνα των Graham, Berninger και Abbott (2012) σε μαθητές πρώτης δημοτικού, έδειξε σαφές προβάδισμα των κοριτσιών έναντι των αγοριών. Τα κορίτσια φάνηκαν να διακατέχονται περισσότερο με θετικές στάσεις απέναντι στη γραφή και την ανάγνωση από ότι τα αγόρια. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας συμφωνούν με παλαιότερα έρευνες (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995, Pajares, 2003), ωστόσο απαιτείται περισσότερη διερεύνηση της υπόθεσης, καθώς δεν έχει ξεκαθαριστεί ποιοι παράγοντες ευθύνονται ακριβώς για αυτές τις διαφορές.

Όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών στην παραγωγή γραπτής έκφρασης, έρευνες έχουν δείξει σαφές προβάδισμα των κοριτσιών (Pajares & Valiante 1999, Pajares & Valiante, 2001). Γενικότερα, υπάρχει η άποψη ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθήματα που αφορούν γλωσσικές ικανότητες, ενώ τα αγόρια στα μαθηματικά. Μερικοί ερευνητές εξετάζουν το ενδεχόμενο να μην σχετίζεται το φύλο άμεσα με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά αυτές να είναι αποτέλεσμα στερεοτυπικών αντιλήψεων (Eccles, 1987, Meece & Courtney, 1992). Επιπλέον, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους στη γραφή, δίνουν προβάδισμα και πάλι στα κορίτσια έναντι των αγοριών. Δεν υπάρχει βιβλιογραφία πάνω σε αυτό το θέμα, ωστόσο υποθέτουμε ότι είναι αποτέλεσμα των θετικών στάσεων και των υψηλότερων επιδόσεων των κοριτσιών στη γραπτή έκφραση.

Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η προηγούμενη ερευνητική δραστηριότητα πάνω στο θέμα αυτό αναφέρει συνήθως ότι τα κορίτσια φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους στην παραγωγή γραπτής έκφρασης από ότι τα αγόρια (Pajares & Valiante, 1997, Eccles et al., 1989, Pajares, Miller, & Johnson, 1999). Ωστόσο οι διαφορές αυτές, που αρχίζουν από μικρή ηλικία, είναι πιθανό ότι μπορούν να μειωθούν ή και να αντιστραφούν όσο οι μαθητές μεγαλώνουν. Οι Pajares και Johnson (1996), σε έρευνα τους βρήκαν ότι στο γυμνάσιο τα αγόρια παρουσίαζαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα από ότι τα κορίτσια. Άλλοι ερευνητές, ανέφεραν επίσης ότι στο

γυμνάσιο παρατηρείται μείωση στα ακαδημαϊκά κίνητρα και στις αντιλήψεις των κοριτσιών ως προς τις ικανότητές τους (Bruning & Horn, 2000, Phillips & Zimmerman, 1990). Περαιτέρω έρευνα κρίνεται απαραίτητη, ώστε να διερευνηθεί το θέμα σε βάθος.

Εν συνεχεία παρατίθενται τα υπόλοιπα αποτελέσματα της μελέτης, τα οποία έχουν ως εξής:

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου με τις επιδόσεις που παρουσιάζουν οι μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου, δε βρέθηκε συσχέτιση στατιστικά σημαντική μεταξύ των μεταβλητών. Η αρχική υπόθεση ήταν ότι εάν ο μαθητής, προεφηβικής ηλικίας, παρουσιάζει υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου, εάν θεωρεί δηλαδή τον εαυτό του αρκετά ικανό να φέρει εις πέρας τις διαδικασίες που απαιτούνται για να παράγει γραπτή έκφραση, το αποτέλεσμα θα τον δικαίωνε με υψηλές επιδόσεις. Εάν επιβεβαιωνόταν η υπόθεση αυτή, θα ενισχύονταν οι απόψεις του Bandura (1997) που υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις ενέργειες του ατόμου και αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της επάρκειας του. Όμως κάτι τέτοιο δε φάνηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και αυτό έρχεται σε αντίθεση με την πλειονότητα της βιβλιογραφίας, η οποία αναφέρει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του αισθήματος εμπιστοσύνης των μαθητών στις ακαδημαϊκές ικανότητες τους και στις συνακόλουθες επιδόσεις τους.

Έρευνες πάνω στην αυτό-αποτελεσματικότητα, έχουν επιβεβαιώσει τη σχέση μεταξύ της εμπιστοσύνης των μαθητών στις ικανότητες γραφής τους και στις επιδόσεις τους σε αυτήν (McCarthy, Meier, & Rinderer, 1985, Meier, McCarthy, & Schmeck, 1984, Pajares & Johnson, 1994, Pajares et al., 1999, Pajares & Valiante, 1997, 1999, Shell et al., 1989, 1995). Πιο συγκεκριμένα, ο Schunk (1981), σε έρευνα του βρήκε ότι μαθητές με υψηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας επιδεικνύουν υψηλές επιδόσεις σε αντίθεση με αυτούς που παρουσιάζουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, ενώ σε άλλη έρευνα του το 2003, επισήμανε ότι για τη βελτίωση των επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι γνώσεις, οι ικανότητες και η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. Ακόμη, οι Schunk και Swartz (1993) εξέτασαν τις επιδράσεις που μπορούν να έχουν η ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδο και η θέσπιση μαθησιακών

στόχων, στην αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών και την παραγωγή γραπτού λόγου, με τα αποτελέσματα να δείχνουν θετική συσχέτιση των μεταβλητών.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα έρευνας των Pajares και Johnson (1996), σε μαθητές Λυκείου, έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας της γραφής των μαθητών αποτελούν ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες της επίδοσής τους και διαδραματίζουν διαμεσολαβητικό ρόλο, επιβεβαιώνοντας έτσι τις υποθέσεις της κοινωνικό-γνωστικής θεωρίας. Επίσης, παρόμοια έρευνα σε μαθητές Δημοτικού (Pajares & Valiante, 1997), έδειξε, για ακόμη μια φορά, ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών μπορεί να προβλέψει τις επιδόσεις τους στη γραφή.

Η παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώνει τα παραπάνω ευρήματα και αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο μικρό αριθμό δείγματος, καθώς τα αποτελέσματα έδειξαν τιμές σχεδόν οριακές ώστε να θεωρηθούν στατιστικά σημαντικές. Ακόμη, μια πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι αυτό που επισημαίνουν αρκετοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια και αφορά στις κλίμακες αυτό-αναφοράς που χρησιμοποιούνται ώστε να μετρηθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα. Το κύριο επιχείρημα είναι ότι συλλογή πληροφοριών από αυτό-αναφορές των μαθητών δεν μπορεί να περιγράψει με σαφήνεια και ακρίβεια πως οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας μπορούν να επηρεάσουν τις επιλογές, την προσπάθεια και την επιμονή πάνω σε μια εργασία και συνεπώς τη δράση των μαθητών. Για αυτόν το λόγο, έχουν προταθεί ποιοτικές μέθοδοι έρευνας (Pajares, 1996, Schunk, 1991), όπως συνεντεύξεις, προφορικές μαρτυρίες ή μελέτες περιπτώσεων, οι οποίες φαίνεται να προσθέτουν σημαντικές λεπτομέρειες και γνώσεις όσον αφορά στις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας. Ο Munby (1982, 1984) από πολύ νωρίς είχε προτείνει τις ποιοτικές μεθόδους ως τις πιο συναφείς και κατάλληλες για την μελέτη της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Επιπλέον, ένας περιορισμός των αυτό-αναφορικών ερωτηματολογίων είναι ότι οι απαντήσεις δίνονται με βάση την κοινωνικά αποδεκτή στάση ως προς το αντικείμενο έρευνας (Brown, 2004). Με δεδομένο τον υψηλό μέσο όρο απαντήσεων των μαθητών στην κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι μαθητές επηρεάστηκαν από την επιθυμία τους να απαντήσουν θετικά στις ερωτήσεις, ώστε να φανούν ικανοί και να εντυπωσιάσουν.

Επιπλέον, η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτής έκφρασης, μπορεί να δημιουργήθηκε σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές που προτείνονται από τον Bandura (1997), αλλά δεν αξιολογήθηκε προηγουμένως ως προς την αξιοπιστία του και την εγκυρότητα του (Williams, 2012). Ακόμη, οι ερωτήσεις που προστέθηκαν στην κλίμακα από την ερευνήτρια, ώστε το εργαλείο να προσαρμοστεί στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, μπορεί να την αποδυνάμωσε. Τέλος σύμφωνα με τον Bandura (1997), είναι καλύτερο, σε τέτοιου είδους μελέτες, να συμπληρώνεται πρώτα η κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας και αμέσως μετά ο μαθητής να ενεργεί ως προς αυτά για τα οποία ρωτήθηκε κατά πόσο νιώθει ικανός. Δηλαδή στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, οι μαθητές θα έπρεπε να είχαν γράψει μια έκθεση, αμέσως μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όπως αρχικά είχε τεθεί ως πρόταση και όχι να δοθούν αντίγραφα παλαιότερης γραπτής έκθεσης.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, εάν δηλαδή οι στάσεις που εμφανίζουν οι μαθητές ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου σχετίζονται με τις επιδόσεις τους στη γραφή, τα αποτελέσματα έδειξαν θετική χαμηλή συσχέτιση στατιστικά σημαντική. Ως στάση ορίζεται μια αποκτηθείσα προδιάθεση ανταπόκρισης σε ένα αντικείμενο, με σταθερά ευνοϊκό ή δυσμενή τρόπο (Fishbein & Ajzen, 1975). Οι στάσεις ενός ατόμου θεωρούνται ως κινητήριες συναισθηματικές καταστάσεις (Anderman & Wolters, 2006) και βασιζόμενοι σε παλαιότερες έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα στη γραφή μπορούν να διαμορφώσουν και να προβλέψουν τις επιδόσεις σε αυτήν (Graham, 2006), θεωρήθηκε ότι θα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ στάσεων και επιδόσεων, αλλά και μεταξύ στάσεων και συναισθηματικής νοημοσύνης. Η αρχική υπόθεση, η οποία και επιβεβαιώθηκε, ήταν ότι οι μαθητές που έχουν θετικές στάσεις απέναντι στον γραπτό λόγο θα παρουσίαζαν υψηλότερες επιδόσεις από ότι οι μαθητές με αρνητικές στάσεις. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν τα αναμενόμενα και επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία και παλαιότερες έρευνες, οι οποίες έχουν δείξει επανειλημμένα θετικές συσχετίσεις μεταξύ θετικών στάσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων γραφής (Hayes, 1996; Graham, 2006).

Η Cunningham (2008), διαπίστωσε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων 201 παιδιών, προσχολικής ηλικίας, και των γλωσσικών τους ικανοτήτων. Άλλες έρευνες

έδειξαν ότι οι στάσεις μαθητών ως προς τη γραφή επηρεάζουν το αποτέλεσμα αλλά και τις ικανότητες τους στη γραφή (Graham, Berninger & Fan, 2007, Knudson, 1995), ενώ οι Graham Schwartz & MacArthur (1993) διαπίστωσαν ότι οι στάσεις μπορούν να επηρεάσουν και το περιεχόμενο και τη διαδικασία μιας γραπτής εργασίας. Σε γενικές γραμμές, ένας μαθητής που παρουσιάζει θετικές στάσεις για τη γραφή, θα γράφει περισσότερο, θα επιμένει περισσότερο σε μια γραπτή εργασία και θα πιστεύει στις ικανότητες τους, σε αντίθεση με τον μαθητή που κατέχεται από αρνητικές στάσεις, ο οποίος συνήθως θα προσπαθήσει να αποφύγει μια γραπτή εργασία.

Οι στάσεις απέναντι στην παραγωγή γραπτής έκφρασης είναι δυνατόν να επηρεαστούν από πολλούς παράγοντες όπως οι προηγούμενες εμπειρίες, οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς αυτήν την ικανότητα, ακόμη και από το φύλο (Graham, Berninger & Abbott, 2012). Με τη σειρά τους οι στάσεις επηρεάζουν πολλές πλευρές των σχολικών εμπειριών των μαθητών, με κύριο σημείο εστίασης τις επιδόσεις τους. Παρ' όλα αυτά, δεν έχει υπάρξει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη γραφή, ώστε να διερευνηθεί περισσότερο η μεταξύ τους σχέση, κάτι που κρίνεται απαραίτητο από την παρούσα μελέτη.

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση της εργασίας ήταν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους στην παραγωγή γραπτού λόγου, σχετίζονται με την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών και με τις επιδόσεις τους στη συγκεκριμένη ικανότητα. Η στατιστική ανάλυση δεν έδειξε σημαντική συσχέτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών με τις απόψεις των μαθητών για την αυτό-αποτελεσματικότητα των τελευταίων στη γραφή. Οι Fall και McLeod (2001) σε έρευνα τους και μετά από σύγκριση των απαντήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών αναφέρουν ότι οι τελευταίοι τείνουν να αξιολογούν τους εαυτούς υψηλότερα από ότι οι εκπαιδευτικοί, παρόλα αυτά οι δύο αυτές μεταβλητές είχαν θετική μέτρια στατιστικά σημαντική σχέση. Επίσης έρευνα των Kim και Lorschbach (2005) για την αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητών νηπιαγωγείου και δημοτικού στην παραγωγή γραπτού λόγου έδειξε συνέπεια μεταξύ των απόψεων μαθητών και εκπαιδευτικών.

Το αποτέλεσμα της παρούσας μελέτης ίσως διαφέρει από τη βιβλιογραφία για δύο λόγους. Ο πρώτος έχει να κάνει με το ότι οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για τη

μέτρηση των συγκεκριμένων μεταβλητών διέφεραν αρκετά ως προς το περιεχόμενο τους και στην ουσία μετρήθηκαν διαφορετικές πτυχές της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών. Η κλίμακα που προοριζόταν για τους εκπαιδευτικούς αξιολογούσε περισσότερο συμπεριφορές που εμφανίζουν οι μαθητές όταν καταπιάνονται με μια γραπτή εργασία και οι οποίες συνδέονται με την αυτό-αποτελεσματικότητα (π.χ. επιμονή όταν συναντούν δυσκολίες, αποφυγή γραπτής εργασίας κτλ.). Η κλίμακα που προοριζόταν για τους μαθητές αξιολογούσε δυνατότητες στα διάφορα επίπεδα δυσκολίας κατά την παραγωγή μιας γραπτής έκθεσης.

Ο δεύτερος λόγος για τον οποίο τα αποτελέσματα της τωρινής έρευνας δε συνάδουν με παλαιότερες, είναι ο ίδιος που αναφέρθηκε και παραπάνω, ότι δηλαδή οι μαθητές έτειναν να απαντήσουν σύμφωνα με την θετικά αποδεκτή απάντηση. Αυτό δικαιολογεί και τον υψηλό μέσο όρο απαντήσεων που έδωσαν στην κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας. Ένας άλλος λόγος, ίσως να είναι και η μικρή ηλικία του δείγματος. Ίσως σε αυτήν την ηλικία να είναι πιο δύσκολο για το παιδί να αξιολογήσει αντικειμενικά τις ικανότητες τους.

Ωστόσο, στο ίδιο ερευνητικό ερώτημα, βρέθηκε θετική στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτής έκφρασης και στις επιδόσεις των μαθητών. Σε αυτήν την περίπτωση μπορούμε να πούμε ότι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους στην παραγωγή γραπτού λόγου ίσως είναι πιο αντικειμενικές και πιο κοντά στην αλήθεια και έρχονται να επιβεβαιώσουν τη σχετική βιβλιογραφία, όπως έχει περιγραφεί παραπάνω, για τη θετική συσχέτιση αυτό-αποτελεσματικότητας και επιδόσεων στη γραφή. Δηλαδή, ένας μαθητής που παρουσιάζει υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα τείνει να επιτυγχάνει και να παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις καθώς ενδιαφέρεται για σχολικά θέματα, εμμένει και επιμένει περισσότερο όταν συναντάει δυσκολίες, παρουσιάζει χαμηλότερα επίπεδα άγχους, είναι ευέλικτος στη χρήση στρατηγικών μάθησης, αυτό-αξιολογείται και αυτό-ρυθμίζεται με επιτυχία

Επιπλέον από την παλινδρομική ανάλυση φάνηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτεπάρκεια των μαθητών τους αποτελούν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα των επιδόσεων τους. Εάν όντως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κρίνουν σωστά την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών σχετικά με τις ικανότητες τους στα διάφορα

μαθήματα, θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη και ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας, με κατάλληλες παρεμβάσεις, σε εκείνους τους μαθητές με χαμηλή εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους. Κάτι τέτοιο ίσως οδηγούσε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και συνεπώς των επιδόσεων τους.

Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης αφορούσε τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών και τη σχέση της με την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στη γραφή, τις στάσεις των μαθητών απέναντι στη γραφή και τις επιδόσεις τους σε αυτήν. Οι στατιστικές αναλύσεις συσχετίσεων βρήκαν σημαντικά στατιστικά αποτελέσματα μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης μαθητών προεφηβικής ηλικίας και με τις τρεις παραπάνω μεταβλητές. Επιπλέον, με την ανάλυση παλινδρόμησης βρέθηκε μια μικρή επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στις επιδόσεις των μαθητών, ενώ μέτρια επίδραση βρέθηκε μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και των άλλων δύο μεταβλητών. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση και συμβαδίζουν με παλαιότερα ευρήματα.

Ο Adeyemo (2007) σε έρευνα του στη Νιγηρία, με 300 φοιτητές πρώτου και δεύτερου έτους, εξέτασε το αν η θετική συσχέτιση ακαδημαϊκής αυτό-αποτελεσματικότητας και επίδοσης μπορεί να επηρεαστεί από τη συναισθηματική νοημοσύνη, και τα αποτελέσματα ήταν θετικά. Συγκεκριμένα, από την έρευνα του βρήκε ότι η σχέση ακαδημαϊκής αυτό-αποτελεσματικότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης δεν είναι άμεση, αλλά η σύνδεση αυτών των δύο συντονίζεται από τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Το παραπάνω αποτέλεσμα μπορεί να εξηγηθεί πολύ εύκολα, λαμβάνοντας υπόψη ότι κάποιες ικανότητες που εμπεριέχει η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως η επίλυση προβληματικών καταστάσεων, είναι ιδιαίτερα συναφείς με την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Επίσης, έρευνα από τον Salami (2010) εξέτασε το πώς η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτό-αποτελεσματικότητα και η ψυχολογική ευεξία (π.χ. ευτυχία, ικανοποίηση από τη ζωή, κατάθλιψη), συμβάλουν στη διαμόρφωση συμπεριφορών και στάσεων από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ευτυχισμένοι φοιτητές, με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και συναισθηματική νοημοσύνη, είχαν κίνητρο να συμμετάσχουν σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες και ανέπτυσαν θετικές στάσεις και συμπεριφορές που οδηγούσαν στην επιτυχία (όπως εσωτερικά κίνητρα, αυτοπειθαρχία, σεβασμό προς τους

διδάσκοντες κ.α.). Πιο αναλυτικά, φοιτητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αντιλαμβάνονταν και κατανοούσαν τα συναισθήματα τους, αλλά και των άλλων, με αποτέλεσμα να διαχειρίζονται επιτυχώς συναισθηματικές καταστάσεις, να επιτυγχάνουν σε επιδόσεις και να αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση. Το ίδιο παρατηρήθηκε και σε φοιτητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, οι οποίοι έτειναν να ερμηνεύουν τις δυσκολίες που συναντούσαν ως ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων για να προχωρήσουν περαιτέρω και να οδηγηθούν στην επιτυχία.

Ακόμη οι Yazici, Seyis και Altun (2011) σε έρευνα τους στην Τουρκία, διερεύνησαν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας μαθητών Λυκείου επάνω στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και βρήκαν θετικά στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, η επίγνωση των συναισθημάτων και η επιμονή στην προσπάθεια βρέθηκαν να συσχετίζονται σημαντικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των φοιτητών, ενισχύοντας παρόμοια αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Η επιμονή στην προσπάθεια αποτελούσε υπό-παράγοντα της αυτό-αποτελεσματικότητας, ενώ η επίγνωση των συναισθημάτων, υπό-παράγοντα της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή επιτυχία είναι καλά τεκμηριωμένη από τη βιβλιογραφία (Bar-On, 2003, Jaeger, 2002; Parker, Summerfeldt et al., 2004; Marquez et al., 2006; Petrides et al., 2004). Η επίδραση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί ως εξής: ένας μαθητής, ο οποίος είναι ικανός να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, μπορεί να αξιοποιεί αυτήν την ικανότητα για να αποβάλλει συναισθηματικές καταστάσεις, όπως το άγχος, οι οποίες είναι υπεύθυνες για σχολικές αποτυχίες. Ή αντίθετα μπορεί να αντιλαμβάνεται ότι άλλες συναισθηματικές καταστάσεις, όπως η προσαρμοστικότητα κ.α., τον βοηθούν να ανταπεξέλθει στις σχολικές απαιτήσεις. Επιπλέον, οι διαπροσωπικές δεξιότητες που είναι πιθανόν να εμφανίζει, τον βοηθούν στις συναναστροφές του με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς και συμβάλλουν στην απόκτηση θετικών σχολικών εμπειριών. Σύμφωνα με τον Bar-On (2006), οι συναισθηματικά ευφυείς άνθρωποι παραμένουν προσανατολισμένοι στο στόχο τους, είναι αισιόδοξοι και παρουσιάζουν υψηλά αισθήματα αυτεπάρκειας, αυτοπεποίθησης και βεβαιότητας για τις ικανότητες τους. Αυτά τα χαρακτηριστικά διευκολύνουν την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων.

Τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής έρευνας δε θα χρησιμοποιηθούν για γενίκευση στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, καθώς τα περισσότερα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν δεν είναι προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα. Ωστόσο, μπορούν να θεωρηθούν σημαντικά και να ληφθούν σοβαρά υπόψη από την ακαδημαϊκή κοινότητα. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό από το εκπαιδευτικό σύστημα ότι η επιτυχία των μαθητών στη σχολική τους πορεία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, μερικοί εκ των οποίων είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτό-αποτελεσματικότητα και οι στάσεις ως προς το εκπαιδευτικό αντικείμενο των μαθητών. Ειδικότερα, εφόσον η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να διδαχθεί (Jaeger, 2002), θα ήταν καλό να συμπεριληφθούν στο σχολικό πρόγραμμα δραστηριότητες ανάπτυξης της και να ενσωματωθεί στο γενικό πρόγραμμα σπουδών σε όλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το ίδιο ισχύει για τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας και τις στάσεις. Στο αντίστοιχο κεφάλαιο πηγών της αυτό-αποτελεσματικότητας τονίσθηκε ότι οι εμπειρίες και το περιβάλλον του ατόμου μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις πεποιθήσεις του για τις ικανότητες του. Εάν τελικώς, οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας και οι στάσεις επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών, θεωρείται σημαντικό να αξιολογούνται οι συγκεκριμένες πεποιθήσεις των μαθητών και να σχεδιάζονται κατάλληλες παρεμβάσεις, ώστε εκείνοι που παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και αρνητικές στάσεις ως προς ένα εκπαιδευτικό αντικείμενο, να έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν με εργασίες που θα τους κάνουν να νιώσουν ικανοί.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι απόψεις τους για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών τους μπορεί να επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών τους, γενικότερα, και ειδικότερα ως προς τη γραφή. Έρευνα των Kim και Lorschach (2005) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά ακριβής στην ικανότητά τους να αξιολογούν το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας του μαθητή. Κάτι τέτοιο ίσως τους καθιστούσε πιο ευαίσθητους να αντιληφθούν περισσότερους λόγους στους οποίους οφείλεται μια αποτυχία ενός μαθητή και να δραστηριοποιηθούν ανάλογα.

Περιορισμοί της έρευνας-Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Η παρούσα έρευνα εμφανίζει κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν συντόμως, ώστε να ληφθούν υπόψη σε μια μελλοντική προσπάθεια

διερεύνησης του θέματος. Ένας πρώτος περιορισμός αφορά στο δείγμα της υπόθεσης, το οποίο ήταν συμπτωματικό. Η συμπτωματική δειγματοληψία διαφέρει από την τυχαία, καθώς η πρώτη χρησιμοποιεί το δείγμα που απλά και μόνο είναι διαθέσιμο, με αποτέλεσμα να μην έχει την ίδια διάρθρωση με αυτήν του γενικού πληθυσμού και να μην παρέχει καμία σίγουρη πληροφορία σχετικά με αυτόν ώστε να τον αντιπροσωπεύσει. Σε αντίθεση, στην τυχαία δειγματοληψία όλα τα άτομα του πληθυσμού έχουν την ίδια πιθανότητα να επιλεγούν ως υποκείμενα του δείγματος (Βαμβούκας, 1997). Επιπλέον, το μέγεθος του δείγματος ήταν αρκετά μικρό, μόλις 89 μαθητές. Ως εκ τούτου, κρίνεται καλό σε μελλοντική έρευνα να χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Ένας δεύτερος περιορισμός της έρευνας ήταν τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές, είχαν αυτό-αναφορικό χαρακτήρα κάτι που καθιστά τις απαντήσεις υποκειμενικές, με ότι αυτό μπορεί να συνεπάγεται. Όπως τονίσθηκε και παραπάνω, προτείνεται, όταν χρησιμοποιούμε εργαλεία αυτό-αναφοράς, να αποσπάμε πληροφορίες και με άλλα μέσα συλλογής δεδομένων, όπως συνεντεύξεις, παρατήρηση κ.α., ώστε να εξασφαλίσουμε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Επίσης, σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν καλύτερο χρησιμοποιηθούν εργαλεία σταθμισμένα στην ελληνική πραγματικότητα και στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, ώστε να μπορέσουν να γενικευθούν τα αποτελέσματα.

Τέλος, ένας τρίτος περιορισμός, έχει σχέση με την προκατάληψη των υποκειμένων. Υπάρχει περίπτωση οι μαθητές να απάντησαν σύμφωνα με τον επιθυμητό, μαθησιακά, τρόπο, θέλοντας να ευχαριστήσουν τους εκπαιδευτικούς και την ερευνήτρια που ήταν παρόντες όσο συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια.

Εν κατακλείδι, η μελέτη αυτή επιδίωξε να ερευνήσει τη σχέση μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας, στάσεων, συναισθηματικής νοημοσύνης και επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου, μαθητών προεφηβικής ηλικίας. Επιπλέον ερευνήθηκε, εάν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζονται με αυτές των μαθητών τους, και εάν έχουν κάποια επίδραση στις επιδόσεις τους. Για όλες τις παραπάνω μεταβλητές, εκτός της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών, βρέθηκε θετική στατιστικά σημαντική σχέση με τις επιδόσεις. Ακόμη, θετική στατιστικά

σημαντική σχέση βρέθηκε για τη συναισθηματική νοημοσύνη, τις στάσεις και την αυτό-αποτελεσματικότητα, όπως επίσης και για την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις στάσεις. Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην γραφή με τις απόψεις των μαθητών.

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια πολύ σημαντική δεξιότητα που πρέπει να αναπτύξει το άτομο, ωστόσο πολλοί μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στην απόκτηση της και χαμηλές επιδόσεις. Η συναισθηματική νοημοσύνη, οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας, αλλά και οι στάσεις των μαθητών φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Ωστόσο λίγες έρευνες έχουν διεξαχθεί για την αποσαφήνιση των σχέσεων μεταξύ των παραπάνω στοιχείων. Απαιτείται περισσότερη έρευνα σχετικά με το πώς συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, ίσως, επηρεάζουν τις στάσεις ως προς τη γραφή, τις αυτό-αντιλήψεις, τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών και εν συνεχεία τις επιδόσεις.

Μια μελλοντική έρευνα θα είχε ενδιαφέρον να εξέταζε το πώς οι πεποιθήσεις που έχουν οι μαθητές για τις ικανότητες τους και οι στάσεις τους επηρεάζουν γνωστικές διαδικασίες, καθώς από μόνες τους οι πεποιθήσεις ή οι στάσεις δεν αρκούν για να επηρεαστεί η επίδοση του μαθητή. Ενδιαφέρον θα είχε, επίσης, να διερευνηθεί εάν οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού για τις ικανότητες διδασκαλίας της γραφής έχει επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών και εάν αυτές επηρεάζονται από τη συναισθηματική του νοημοσύνη. Τέλος, παρόμοιες έρευνες θα μπορούσαν να γίνουν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε άλλα εκπαιδευτικά αντικείμενα.

Με βάση τα ευρήματα αυτής της μελέτης, κρίνεται ζωτικής σημασίας η ενίσχυση κατάλληλων συμπεριφορών και στάσεων των μαθητών, ενθαρρύνοντας τους: α) να έχουν επίγνωση πάνω στα συναισθήματα τους, β) να είναι ικανοί να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους, γ) να χρησιμοποιούν τα συναισθήματα τους ως κίνητρα, δ) να αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντα τους, ε) να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα τους, στ) να είναι ικανοί να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ζ) να θέτουν και να επιτυγχάνουν του στόχους τους, η) να αναπτύσσουν τις δυνατότητές

τους και θ)να είναι ρεαλιστές, θετικοί και αισιόδοξοι. Για την επίτευξη όλων αυτών είναι επιτακτική ανάγκη η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, ώστε να σχεδιάζονται κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας και των στάσεων των μαθητών που σχετίζονται με τη συμπεριφορά τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adeyemo, D. A. (2007). Moderating Influence of Emotional Intelligence on the Link Between Academic Self-efficacy and Achievement of University Students. *Psychology and Developing Societies* 19, (2), 199–213.
- Anderman, E., & Wolters, C. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 369–389). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communications. In J. Bryant, & D. Davis, K. (1987). Improving Students' Writing Attitudes. The Effects of the Writing Center. *ERIC Document Reproduction Services* ED294183.
- Bandura, A., (1993). Perceived Self- Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self efficacy pathways to childhood depression. *Journal of personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
- Bannister, L. A. (1982). Writing Apprehension and Anti-writing: A naturalistic study of composing strategies of college Freshmen. *Dissertation Abstracts International*, 43(5), 1436.

- Bar-On, R. (2003). How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent and can it be done? *Perspective in Education*, 21(4), 3–13.
- Bar-On, R. (2006). The Baron model of emotional-social intelligence (ESI). *Psichotema*, 18, 13–25.
- Bennett, D., Bendersky, M. & Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion*, 19(3), 375-396.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self Concept and Self Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Bower, G.H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Brown, G. T. L. (2004) .Measuring attitude with positively packed self-report ratings: Comparison of agreement and frequency scales .*Psychological Reports*, 94, 1015-1024.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-38.
- Cunningham, D.D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12, 19-36.
- Daus, K.S., & Ashkanasy, N.M. (2005). The case for the abilitybased model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 453-466.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135–172.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C., Miller, C., Reuman, D., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283-310

- Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The effects of writing apprehension on writing performance and competence. *Journal of Educational Research*, 75, 16-21.
- Fall, M., & McLeod, E. H. (2001). Identifying and assisting children with low self-efficacy. *Professional School Counseling*, 4, 334-340.
- Festinger, L. & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-210.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Goleman, D. (1998). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). Improving the Writing Performance of Young Struggling Writers: Theoretical and Programmatic Research From the Center on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33.
- Graham, S. (2006). Writing. In Alexander, P. A., & Winne, P. H. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1989). Components analysis of cognitive instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81, 353-361.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychology*, 35(1), 3-12.
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516-536.

- Graham, S., Schwartz, S.S., & MacArthur, 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*, 237-249.
- Graham, S., Berninger, V. & Abbott, R. (2012). Are Attitudes toward Writing and Reading Separable Constructs? A Study with Primary Grade Children. *Reading and Writing Quarterly*, 28(1), 51 - 69.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *Journal of psychology*, 21, 107-112.
- Hooper, S. R., Swartz, C.W., Montgomery, J.W., Reed, M. S., Brown, T. T., Wasileski, T. J., & Levine, M. D. (1993). Prevalence of writing problems across three middle school samples. *School Psychology Review*, 22(4), 610–622.
- Jaeger, A.J. (2002). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44, 615-639.
- Joet, G., Usher, L. E., & Bressoux, P. (2011). Sources of Self-Efficacy: An Investigation of Elementary School Students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649–663.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Kear, D., Coffman, A., McKenna, M., Ambrosio, A. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54, 10-23.
- Kim, J., & Lorschach, A. (2005). Writing self-efficacy in young children: issues for the early grades environment. *Learning Environments Research*, 8, 157-175.

- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *The Journal of Educational Research*, 89, 90-97.
- Kress, G. (1994). *Learning to Write*. London: Routledge.
- Luzzo, D.A., Hasper, P., Albert, K.A., Bibby, M.A., & Martinelli, E.A., Jr. (1999). Effects of self-efficacy-enhancing interventions on the mathematics/science self-efficacy and career interests, goals, and actions of career undecided college students. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 233-243.
- M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marquez, P. G., Martin, R. P., & Bracket, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psichotema*, 18(Supl.), 18-23.
- Masclé, D. D. (2013). Writing Self-Efficacy and Written Communication Skills. *Business Communication Quarterly*, 76, 216-225.
- Mavroveli, S., & Sanchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child Adolescent Psychiatry*, 17, 516-526.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional. *Intelligence*, 17, 433-442.

- Mayer, J., Caruso, D., Salovey P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales Στο R. Bar-on & J. D. A. Parker (Eds). (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in th workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J.D, Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing. *College Composition and Communication*, 36, 465-471.
- McKenna, M., Kear, D., & Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- McLeod, S. H. (1997). *Notes on the heart: affective issues in the writing classroom*. Zillman (Eds.). *Media effects: Advances in theory and research* (2nd ed., 121-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meece, J. L., & Courtney, D. P. (1992). Gender differences in students' perceptions: Consequences for achievement-related choices. In D. L. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom* (pp. 209-228). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meier, S., McCarthy, P. R., & Schmeck, R. R. (1984). Validity of self-efficacy as a predictor of writing performance. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 107-120.
- Miller, N. E. & Dollard, J. (1941). *Social Learning and Imitation*. Yale University Press, New Haven.
- Munby, H. (1984). A qualitative approach to the study of a teacher's beliefs. *Journal of Research in Science Teaching*, 21, 27-38.
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225.

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- 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. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 239–249.
- Pajares, F., & Johnson, M. (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., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the schools*, 33, 163-175.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *Journal of Educational Research*, 90, 353–360.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390–405.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366–381.
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 50–61.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *Journal of Educational Research*, 90, 353–360.

- Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163–217.
- Perkun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space [Electronic version]. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. 2001. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15: 425-448.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petrides, K.V., Furnham, A., & Frederickson, N. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Phillips, D. A., & Zimmerman, B. J. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 41-67). New Haven, CT: Yale University Press.
- Rohman, G. (1965), "Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process," *College Composition and Communication*, 16, 106-112.
- Roseburg, E. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2, 247–270.

- Salami, O., S. (2010). Emotional intelligence, self efficacy, psychological well-being and students' attitudes: Implications for quality education. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 247-257.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. Στο Wittrock M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. London: Academic Press Inc.
- Scheuer, N., De la Cruz, M., Pozo, I. J., Huarte, F. M. & Sola, G. (2006). The mind is not a black box: Children's ideas about the writing process. *Learning and Instruction*, 16, 72-85.
- 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. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*,
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, E., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, D., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Selfe, C. (1984). The pre-drafting processes of four-high and four-low apprehensive writers. *Research in the Teaching of English*, 18, 45-64.
- Shell, D.F., Bruning, R.H., & Colvin, C. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.

- Shell, D.F., Murphy, C.C., & Bruning, R.H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91–100.
- Stipek, D. J. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal Educational Psychology*, 73, 404–410.
- Williams, H. M. (2012). *Third grade students' writing attitudes, self-efficacy beliefs and achievement*. Unpublished Master Thesis: University of Maryland.
- Yazici, H., Seyis, S., Altun, F. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy beliefs as predictors of academic achievement among high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2319–2323.
- Zillman(Eds.). *Media effects: Advances in theory and research* (2nd ed., 121-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση Κειμένων*. Εκδ. Πατάκης.
- Βαμβούκας, Ι. Μ., (1997). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Εκδ. Γρηγόρης.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική ψυχολογία*. Τ.Α΄. Αθήνα.
- Γρηγορίου, Σ., Ζήση, Β., Τάχιας Φ., κ.α. (2012). Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ηλικία και Φυσικά Δραστηριότητα: *Ανασκόπηση Σύγχρονης Βιβλιογραφίας, Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 10, 17-29.
- Δήμου, Δ. (1982). *Η Δυσορθογραφία. Οι κοινωνικές και ψυχολογικές απόψεις*. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα.

- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Εκδ. Ατραπός.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία: Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Παπαστάμου, Σ. (1989). *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000). Ο ρόλος του γραμματισμού στη νέα χιλιετία. Στο Π. Παπούλια (Επιμ.). *Γραμματισμός στα Βαλκάνια: Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον* (σελ. 9-32). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παράρτημα

ι) Αναθεωρημένη Κλίμακα Αυτό-Αποτελεσματικότητας στη Γραπτή Έκφραση (Writing Self-Efficacy Scale) για παιδιά δημοτικού σχολείου (Williams, 2012)

ΟΔΗΓΙΕΣ: Κύκλωσε το προσωπάκι εκείνο που δείχνει πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να κάνεις αυτό που σε ρωτάει κάθε φορά η ερώτηση.

Παράδειγμα

Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να δέσεις τα κορδόνια του παπουτσιού σου;



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

1. Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να γράψεις μια ολοκληρωμένη πρόταση;



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

2. Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να γράψεις μια παράγραφο για ένα συγκεκριμένο θέμα;



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

3. Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να γράψεις μια πρόταση που να δηλώνει το θέμα της παραγράφου (τίτλο παραγράφου);



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

4. Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να αναπτύξεις την κεντρική ιδέα μιας παραγράφου γράφοντας περισσότερες λεπτομέρειες;



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

5. Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να γράψεις την τελική πρόταση που ολοκληρώνει μια παράγραφο;



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

6. Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να γράψεις μια σύντομη ιστορία (με τουλάχιστον 5 προτάσεις);



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

7. Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να γράψεις ένα σύντομο γράμμα σε έναν φίλο σου (με τουλάχιστον 5 προτάσεις);



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

8. Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να διορθώσεις μόνος σου τα λάθη που κάνεις σε μια έκθεση σου;



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

9. Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να γράφεις σωστά τις λέξεις εκείνες που γράφονται με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα;



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

10. Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να χρησιμοποιείς σωστά τα σημεία στίξης (τόνους, κόμματα, θαυμαστικά κλπ);



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

11. Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να γράψεις μια έκθεση, με αρχή μέση και τέλος;



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

12. Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να φτιάξεις σύνθετες προτάσεις, οι οποίες να βγάλουν σωστό νόημα;



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

13. Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να αναπτύξεις παραγράφους με ολοκληρωμένο περιεχόμενο;



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

14. Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις πλούσιο λεξιλόγιο, χωρίς πολλές επαναλήψεις;



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

15. Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις στην έκθεσή σου επίθετα, μεταφορές ή και παρομοιώσεις;



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

16. Πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις στην έκθεσή σου κειμενικούς δείκτες (επιρρήματα και σύνδεσμοι που συνδέουν προτάσεις π.χ. όταν, όμως, και, γιατί, αφού κτλ);



Δεν είμαι καθόλου
σίγουρος/η



Είμαι λίγο σίγουρος/η



Είμαι αρκετά
σίγουρος/η



Είμαι πάρα πολύ
σίγουρος/η

ii) Κλίμακα Αξιολόγησης Στάσεων απέναντι στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου για παιδιά δημοτικού σχολείου (Graham, Schwartz & MacArthur, 1993)

ΟΔΗΓΙΕΣ: Κύκλωσε το προσωπάκι εκείνο που δείχνει κατά πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με την πρόταση που σου δίνεται κάθε φορά.

1) Μου αρέσει να γράφω.



Διαφωνώ
απόλυτα



Διαφωνώ



Ούτε διαφωνώ ούτε
συμφωνώ



Συμφωνώ



Συμφωνώ απόλυτα

2) Προτιμώ να διαβάζω από το να γράφω.



Διαφωνώ
απόλυτα



Διαφωνώ



Ούτε διαφωνώ ούτε
συμφωνώ



Συμφωνώ



Συμφωνώ απόλυτα

3) Εάν έχω γραπτή έκθεση για το σπίτι, τη γράφω μόνος/η μου, χωρίς βοήθεια.



Διαφωνώ
απόλυτα



Διαφωνώ



Ούτε διαφωνώ ούτε
συμφωνώ



Συμφωνώ



Συμφωνώ απόλυτα

4) Όταν μπορώ, αποφεύγω το γράψιμο.



Διαφωνώ
απόλυτα



Διαφωνώ



Ούτε διαφωνώ ούτε
συμφωνώ



Συμφωνώ



Συμφωνώ απόλυτα

5) Προτιμώ να γράφω από το να κάνω ασκήσεις μαθηματικών.



Διαφωνώ
απόλυτα



Διαφωνώ



Ούτε διαφωνώ ούτε
συμφωνώ



Συμφωνώ



Συμφωνώ απόλυτα

6) Πιστεύω ότι το να γράφω εκθέσεις ή κείμενα είναι χάσιμο χρόνου.



Διαφωνώ
απόλυτα



Διαφωνώ



Ούτε διαφωνώ ούτε
συμφωνώ



Συμφωνώ



Συμφωνώ απόλυτα

iii) Αξιολόγηση της παραγωγής γραπτής έκφρασης των μαθητών:

	NAI	OXI
1. Ο μαθητής έχει αναπτύξει παραγράφους με ολοκληρωμένο περιεχόμενο.		
2. Ο μαθητής χρησιμοποιεί επίθετα/μεταφορές/παρομοιώσεις.		
3. Ο μαθητής κάνει χρήση κειμενικών δεικτών (επιρρήματα και σύνδεσμοι που συνδέουν προτάσεις π.χ. όταν, όμως, και, γιατί, αφού κτλ).		
4. Ο μαθητής αναπτύσσει το θέμα με λεπτομέρειες.		
5. Ο μαθητής γράφει καθαρά, καλαίσθητα και ορθογραφημένα.		
6. Ο μαθητής κάνει σωστή χρήση της στίξης και του τονισμού.		
7. Ο μαθητής εφαρμόζει σωστά τους γραμματικούς κανόνες.		
8. Ο μαθητής δημιουργεί σύνθετες προτάσεις (υποτακτική σύνδεση) με νοηματική συνοχή.		
9. Ο μαθητής χρησιμοποίησε διευρυμένο λεξιλόγιο, χωρίς πολλές επαναλήψεις.		
10. Ο μαθητής χρησιμοποίησε πληροφορίες που είχαν σχέση με το θέμα.		
11. Ο μαθητής ξεκινά τις προτάσεις του με κεφαλαίο και τελειώνει με τελεία.		
12. Ο μαθητής έγραψε μια δομημένη έκθεση με αρχή, μέση και τέλος.		

ΚΡΙΤΗΡΙΑ

1 έως 3

4 έως 6

7 έως 9

10 έως 12

ΕΠΙΔΟΣΗ

1 - Πολύ χαμηλή επίδοση

2 - Χαμηλή επίδοση

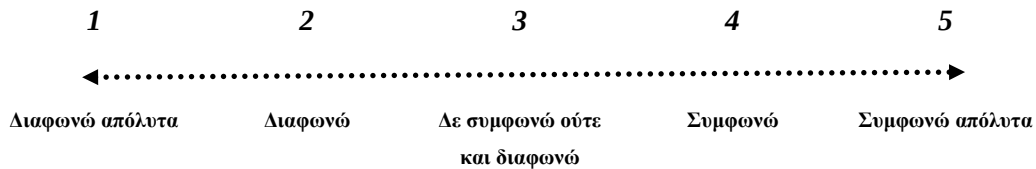
3 - Υψηλή επίδοση

4 - Πολύ υψηλή επίδοση

iv) Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της Προσωπικότητας (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form, Mavroveli et al., 2008)

ΟΔΗΓΙΕΣ

- ☐ Προσπάθησε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.
- ☐ Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.
- ☐ Απάντησε όσο πιο γρήγορα μπορείς και μη σκέφτεσαι πάρα πολύ τις ερωτήσεις.
- ☐ Βάλε σε κύκλο την απάντηση που νομίζεις ότι είναι αλήθεια για σένα.



	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δε συμφωνώ ούτε και δυσασανά	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση.	1	2	3	4	5
2. Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
3. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.	1	2	3	4	5
4. Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
5. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.	1	2	3	4	5
6. Συχνά νιώθω λυπημένος.	1	2	3	4	5
7. Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω.	1	2	3	4	5
8. Τα πάω καλά με όλους.	1	2	3	4	5
9. Συχνά νιώθω θυμωμένος.	1	2	3	4	5
10. Τα παιδιά στο σχολείο θέλουν να παίζουν μαζί μου.	1	2	3	4	5
11. Όταν είμαι σε καινούριο μέρος, προσαρμόζομαι εύκολα.	1	2	3	4	5
12. Πολλές φορές δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
13. Πολλές φορές δε σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5

14. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
15. Δε μου αρέσει να προσπαθώ πολύ για κάτι.	1	2	3	4	5
16. Είναι εύκολο για μένα να καταλάβω πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
17. Όταν κάνω κάτι, το κάνω πολύ καλά.	1	2	3	4	5
18. Θυμώνω πολύ εύκολα.	1	2	3	4	5
19. Προσπαθώ να κάνω τις σχολικές εργασίες όσο πιο καλά μπορώ.	1	2	3	4	5
20. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
21. Δε μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.	1	2	3	4	5
22. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.	1	2	3	4	5
23. Δε μου αρέσει να διαβάζω πολύ.	1	2	3	4	5
24. Νομίζω ότι θα είμαι λυπημένος όταν μεγαλώσω.	1	2	3	4	5
25. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
26. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
27. Δεν είμαι πολύ καλός στο να ελέγχω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
28. Συνηθίζω νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.	1	2	3	4	5
29. Δε βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
30. Δε μου αρέσει να δοκιμάζω νέα πράγματα.	1	2	3	4	5
31. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
32. Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο πολύ νοιάζομαι γι' αυτούς.	1	2	3	4	5
33. Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
34. Μου είναι δύσκολο να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
35. Αν δεν κάνω κάτι καλά, δε μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.	1	2	3	4	5
36. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.	1	2	3	4	5

ν) Αναθεωρημένη Κλίμακα για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου – Εκδοχή εκπαιδευτικού (Revised Self-Efficacy Scale for Writing: Teacher Version) (Kim & Lorschach (2005))

Η παρακάτω κλίμακα αξιολογεί το πώς οι μαθητές προσεγγίζουν μια γραπτή εργασία. Οι δάσκαλοι πρέπει να εκτιμήσουν τη στάση και τη συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στη γραπτή εργασία. Αυτή η κλίμακα αυτό αποτελεσματικότητας αφορά μόνο στην ικανότητα του μαθητή να γράφει.

Οδηγίες: Παρακαλώ διαβάστε τις παρακάτω προτάσεις και σημειώστε ✓ στο κουτάκι που ταιριάζει στην περίπτωση του μαθητή στον οποίο αναφέρεστε.

Τάξη παιδιού: _____

Φύλο παιδιού: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

Εθνικότητα παιδιού: _____

1. Όταν ο μαθητής/η μαθήτρια δυσκολεύεται να γράψει για κάτι που μαθαίνει πρώτη φορά, επιμένει και αναζητά λύσεις.

☐ Ισχύει απόλυτα για το συγκεκριμένο παιδί

☐ Ισχύει αρκετά για το συγκεκριμένο παιδί

☐ Ισχύει ελάχιστα για το συγκεκριμένο παιδί

☐ Δεν ισχύει καθόλου για το συγκεκριμένο παιδί

2. Μερικές φορές, ενώ το παιδί έχει τις ικανότητες, δε φαίνεται να πιστεύει ότι μπορεί να ολοκληρώσει με επιτυχία τις εργασίες του/της.

- ☐ Ισχύει απόλυτα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει αρκετά για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει ελάχιστα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Δεν ισχύει καθόλου για το συγκεκριμένο παιδί

3. Ο μαθητής/η μαθήτρια αποφασίζει εύκολα για το τι πρέπει να γράψει.

- ☐ Ισχύει απόλυτα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει αρκετά για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει ελάχιστα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Δεν ισχύει καθόλου για το συγκεκριμένο παιδί

4. Ο μαθητής/η μαθήτρια έχει την τάση να κατηγορεί τους άλλους όταν αποτυγχάνει ο ίδιος/η ίδια.

- ☐ Ισχύει απόλυτα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει αρκετά για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει ελάχιστα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Δεν ισχύει καθόλου για το συγκεκριμένο παιδί

5. Ο μαθητής/η μαθήτρια έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητες του/της.

- ☐ Ισχύει απόλυτα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει αρκετά για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει ελάχιστα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Δεν ισχύει καθόλου για το συγκεκριμένο παιδί

6. Όταν ο μαθητής/η μαθήτρια μαθαίνει κάτι καινούριο, πιστεύει ότι μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτό.

- ☐ Ισχύει απόλυτα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει αρκετά για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει ελάχιστα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Δεν ισχύει καθόλου για το συγκεκριμένο παιδί

7. Ο μαθητής/η μαθήτρια τα παρατά εύκολα όταν πιστεύει ότι η γραπτή εργασία είναι δύσκολη.

- ☐ Ισχύει απόλυτα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει αρκετά για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει ελάχιστα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Δεν ισχύει καθόλου για το συγκεκριμένο παιδί

8. Στο συγκεκριμένο παιδί φαίνεται να αρέσουν οι προκλήσεις.

- ☐ Ισχύει απόλυτα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει αρκετά για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει ελάχιστα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Δεν ισχύει καθόλου για το συγκεκριμένο παιδί

9. Όταν αναθέτετε στο μαθητή/στη μαθήτρια μια γραπτή εργασία, αυτός/αυτή εμπλέκεται στην εργασία αυτή με προθυμία.

- ☐ Ισχύει απόλυτα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει αρκετά για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Ισχύει ελάχιστα για το συγκεκριμένο παιδί
- ☐ Δεν ισχύει καθόλου για το συγκεκριμένο παιδί

Έντυπο συγκατάθεσης γονέα/ κηδεμόνα:

Ονομάζομαι Τριανταφυλλόπουλου Θεώνη και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» με κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη» του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου. Στα πλαίσια αυτού του μεταπτυχιακού προγράμματος, εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία με θέμα «Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της ικανότητας παιδιών σχολικής ηλικίας να εκφράζονται μέσα από τον γραπτό λόγο» και θα επιθυμούσα τη συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα αυτή.

Τα ευρήματα της έρευνας θα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του πώς νιώθουν οι μαθητές για τις ικανότητες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου και εάν αυτή η αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους επηρεάζει την επίδοσή τους στην γραπτή έκφραση. Στους μαθητές θα δοθούν κλίμακες αξιολόγησης των συναισθημάτων τους και των στάσεων τους απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου, οι οποίες είναι προσιτές στα παιδιά. Επίσης, οι μαθητές καλούνται να γράψουν σύντομη έκθεση με συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία συμφωνούν με το πρόγραμμα σπουδών, ώστε να συγκριθεί η επίδοσή των παιδιών με τα συναισθήματά τους.

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ενέκρινε τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και το Υπουργείο Παιδείας παραχώρησε άδεια για τη διεξαγωγή της. Επισημαίνεται ότι διατηρείται η ανωνυμία των συμμετεχόντων και δε σημειώνονται ονόματα ή στοιχεία που αφορούν σε προσωπικά δεδομένα.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι έχω ενημερωθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας στο σχολείο του παιδιού μου και συμφωνώ με τη συμμετοχή του, εφόσον θα θελήσει να συμμετάσχει.

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα