

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΠΟΓΡΑΚΟΥ ANNA

«Η προσωπικότητα μαθητών Γυμνασίου και η σχέση της με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση»

ΑΘΗΝΑ, 2012

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

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

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

Εγκρίθηκε την από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΥΠΟΓΡΑΦΗ
Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη	Καθηγήτρια	
Αικ. Αντωνοπούλου	Λέκτορας	
Δ. Ζμπάϊνος	Λέκτορας	

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με στήριξαν προκειμένου να ολοκληρωθεί με επιτυχία.

Ειδικότερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, την κα Αικατερίνη Αντωνοπούλου, Λέκτορα στο Χαροκόπειο Παν/μιο, που με την άρτια επιστημονική της κατάρτιση, με καθοδήγησε, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην εκπόνηση και ολοκλήρωση αυτής της ερευνητικής προσπάθειας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Καθηγήτρια, η οποία υπήρξε η επόπτριά μου αλλά και τον κ. Ζμπάινο Δημήτριο, Λέκτορα, για την καθοδήγηση και τις συμβουλές που μου παρείχαν και την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια πραγματοποίησης και συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Θα ήταν παράλειψή μου, να μην αναφερθώ στις διευθύντριες των Γυμνασίων Άνοιξης και Δροσιάς για τη συνεργασία τους, και φυσικά σε όλους τους μαθητές και μαθήτριες που με προθυμία και ενδιαφέρον συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίς τη βοήθεια των οποίων δεν θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή της.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου, για τη διαρκή υποστήριξη, κατανόηση και την αμέριστη συμπαράσταση που μου προσέφερε.

Μπογράκου Άννα

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις απόψεις παιδιών σχολικής ηλικίας, σχετικά με την αυτορρύθμιση και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις απόψεις αυτές και τους βασικούς παράγοντες που απαρτίζουν την προσωπικότητα. Στην έρευνα συμμετείχαν 250 μαθητές (134 αγόρια και 116 κορίτσια) με μέσο όρο ηλικίας 13,62 έτη (τ. α.= 0,597), οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια: α) «Ερωτηματολόγιο *MSLQ*», β) Ερωτηματολόγιο *E-ΔΠΡΟΠΕ*(12).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν σημαντικές συσχετίσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές που είχαν συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερη αυτορρύθμιση. Ειδικότερα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ της χρήσης αυτορρυθμιστικών στρατηγικών, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες, και της ευσυνειδησίας, της διανοητικής ανάπτυξης, της προσήνειας και της εξωστρέφειας (παράγοντες 2, 3, 4 και 5). Επίσης από τα αποτελέσματα φαίνεται, ότι ο παράγοντας 2 (ευσυνειδησία) προβλέπει την αυτορρύθμιση σε ποσοστό 20,1%, ενώ η διανοητική ανάπτυξη (παράγοντας 3) την προβλέπει σε ποσοστό 9,8%. Τέλος, πρόβλεψη της αυτορρύθμισης προκύπτει από τους παράγοντες 4 (προσήνεια) και 5 (εξωστρέφεια) σε ποσοστά 17,5% και 3,1% αντίστοιχα.

Η σχέση που αναδεικνύεται ανάμεσα στις αυτορρυθμιστικές στρατηγικές και την προσωπικότητα, υπογραμμίζει ουσιαστικά την πολυπλοκότητα της αυτορρυθμιζόμενης διαδικασίας μάθησης (*self-regulated learning process*), η έρευνα της οποίας θα οδηγείται σε πιο ολοκληρωμένα και αξιόπιστα αποτελέσματα, μόνο όταν όλοι οι ερευνητές λαμβάνουν υπόψη τους κατά τη διάρκεια που την μελετούν, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ανθρώπου.

Τα βασικά ευρήματα της παρούσας μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν στο χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας, της σχολικής συμβουλευτικής και από τους επιστημονικούς φορείς-κλάδους που ασχολούνται με την αυτορρύθμιση και την αποτελεσματική μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: *Προσωπικότητα, ΜΠΠ(Μοντέλο Πέντε Παραγόντων), Μαθητές, Αυτορρύθμιση, Κίνητρα*

Abstract

The present study examines school aged children's perceptions of their self-regulation and the relationship between these perceptions and basic personality components. Two hundred and fifty students (134 boys and 116 girls, mean age= 13.62 SD=0.597) completed the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and a questionnaire assessing children's personality components (E-DIPROPE-12).

Findings indicated that students with specific personality traits tend to have higher self-regulation. More specifically, statistically significant positive relationships were found between the use of self-regulation strategies, as perceived by students, and conscientiousness, intellectual development, agreeableness and extraversion (factors 2, 3, 4 and 5). In addition, the results showed that conscientiousness (factor 2) predicts self-regulation at a rate of 20.1%, while intellectual development (factor 3) predicts self-regulation at a rate of 9.8%. Finally, prediction of self-regulation was found for agreeableness and openness (factors 4 and 5) explaining 17.5% and 3.1% of the change in variance respectively.

To sum up, the relationship that emerged between self-regulation strategies and personality traits emphasizes the complexity of self-regulated learning process. It is now more obvious that research on self-regulation will lead to more robust and reliable results only when researchers take into account during their studies, the personality traits of each person.

The present findings have important implications for educational psychologists, school counselors or other specialists interested in self-regulation and effective learning.

Key words: *Personality, FFM (Five Factor Model), Students, Self-regulation, Motivation*

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Κεφάλαιο 1 : Βιβλιογραφική ανασκόπηση-Εννοιολογικές διασαφήσεις	8
1.1. Η έννοια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.....	8
1.1.1. Μοντέλα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης	9
1.1.2. Η θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης των Pintrich & De Groot (1990)	12
A . Τα κίνητρα μάθησης	12
i) Αυτό-αποτελεσματικότητα	
ii) Αξία έργου	
iii) Άγχος εξετάσεων	
B. Στρατηγικές μάθησης	17
i) Γνωστικές στρατηγικές	
ii) Μετά-γνωστικές στρατηγικές	
iii) Στρατηγικές διαχείρισης πόρων	
1.1.3. Σπουδαιότητα αυτορρύθμισης και επίδοσης μαθητών στο σχολείο....	21
1.2. Προσωπικότητα (personality) - Ιδιοσυγκρασία (temperament): Εννοιολογικές διασαφηνίσεις.....	22
1.2.1. Το Μοντέλο των Πέντε «μεγάλων» Παραγόντων της Προσωπικότητας	23
1.2.2. Οι πέντε «μεγάλοι» παράγοντες και η αναπτυσσόμενη προσωπικότητα	26
1.2.3. Επιπτώσεις ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών (ΜΠΠ) στην καθημερινή ζωή	27
Κεφάλαιο 2 : Προηγούμενα εμπειρικά δεδομένα γύρω από τις στρατηγικές αυτορρύθμισης και τη σχέση τους με την προσωπικότητα – Ερευνητικές υποθέσεις	30
2.1. Θεωρητική θεμελίωση της παρούσας έρευνας	30
A. Σχέση αυτορρύθμισης και προσωπικότητας	31
B. Σχέση στοιχείων της αυτορρύθμισης με την προσωπικότητα.	33
2.2. Σκοπός παρούσας έρευνας	36
Κεφάλαιο 3 : Μέθοδος..	38
3.1. Συμμετέχοντες	38
3.2. Ερευνητικά εργαλεία.....	38
3.3. Διαδικασία.....	42

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα	43
4.1. Περιγραφική ανάλυση.....	43
4.2. Συσχετίσεις.....	45
4.3 Ανάλυση Παλινδρόμησης	55
Κεφάλαιο 5: Σχολιασμός αποτελεσμάτων	57
Βιβλιογραφία	66
Παράρτημα	93

Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική ανασκόπηση-Εννοιολογικές διασαφήσεις

1.1. Η έννοια της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης

Παραδοσιακά, θεωρείται ότι η γνώση μεταβιβάζεται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, η συγκεκριμένη αντίληψη αντικαθίσταται από πιο σύγχρονες θεωρίες μάθησης σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη μαθητική διαδικασία. Με άλλα λόγια, σήμερα ο μαθητής δεν φαίνεται να είναι πια περιορισμένος ως προς την οργάνωση και ρύθμιση της μάθησής του, ενώ συχνά του παρέχεται η ευκαιρία να αναλάβει πρωτοβουλίες και να προσανατολιστεί σε δικούς τους σκοπούς (Pintrich, 2004). Αυτός είναι και ο λόγος που τον τελευταίο καιρό τονίζεται όλο και περισσότερο ο ρόλος της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Boekaerts, 1999). Ταυτόχρονα, πρόκειται για έναν όρο που έχει εξεταστεί από πολυάριθμες μελέτες που έχουν δημοσιευτεί την τελευταία δεκαετία (Ames & Archer, 1988· Zimmerman, 1989, 2002 · Wolters & Pintrich, 1998 · Pintrich, 1999, 2000, 2004 · Kochanska, et al., 2001 · Paris & Paris, 2001· Ley & Young, 2001· Montalvo & Gonzalez-Torres, 2004 · Boekaerts & Cascallar, 2006 · Ryan & Deci, 2006), επιβεβαιώνοντας τις θετικές συνέπειές της (Sodian, et al., 1986 · Bandura, 1993 · Lopez et al., 1998 · Zimmerman, 2002· Rock, 2005 · Kitsantas, et al., 2008 · Magno, 2009a).

Σύμφωνα με τη κοινωνική γνωστική θεωρία της αυτορρύθμισης (*Social Cognitive Theory of Self-Regulation*) Bandura (1991), η λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού αποτελείται από μία σειρά αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων μεταξύ συμπεριφοράς, περιβάλλοντος και προσωπικών μεταβλητών (π.χ. γνώσεις, απόψεις, συναισθήματα). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, περιλαμβάνει τη διαδικασία εκείνη κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής παρακολουθεί και τροποποιεί όχι μόνο τη συμπεριφορά του, αλλά και τις γνωστικές του ικανότητες. Ειδικότερα, πρόκειται γι' αυτό που ο Zimmerman (1998) ορίζει ως μια πολυδιάστατη διεργασία, που προϋποθέτει συντονισμό και αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών (γνωστικών, θυμικών και βουλητικών) συμπεριφορών και περιβαλλοντικών στοιχείων. Επομένως, αποτελεί μια ολοκληρωμένη διαδικασία η οποία στηρίζεται στην ανάπτυξη διεργασιών οι οποίες επιδρούν στη μάθηση. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές ενεργοποιούν την κινητοποίησή τους και συντηρούν γνώσεις, στρατηγικές, συμπεριφορές και συναισθήματα που είναι συστηματικά προσανατολισμένα προς την επίτευξη των στόχων τους (Zimmerman, 1989, 1990, 2002). Παράλληλα, περιλαμβάνει τη

ρύθμιση των συστημάτων του θυμικού, της προσοχής και της συμπεριφοράς, ως αντίδραση σε μία κατάσταση ή ένα ερέθισμα (Calkins & Fox, 2002).

Με άλλα λόγια, οι μαθητές που είναι ακαδημαϊκά αυτορρυθμιζόμενοι, είναι ανεξάρτητοι και επιμελείς στα μαθήματά τους, επικεντρώνονται στο έργο τους μέσα στην τάξη, έχουν υψηλότερες αποδόσεις στις εξετάσεις, καλύτερη μνημονική ικανότητα για γεγονότα, οδηγίες και διαλέξεις του εκπαιδευτικού ενώ τέλος υποβάλλουν πιο καλές εργασίες (Magno, 2009 όπως αναφέρεται στο 2011). Παράλληλα, οι μαθητές αυτοί είναι περισσότερο προσηλωμένοι στα σχολικά τους καθήκοντα, αγνοώντας ένα πλήθος εναλλακτικών στόχων και ενασχολήσεων που είναι πιο *ευχάριστοι* και δε σχετίζονται με τα μαθησιακά τους καθήκοντα (Boekaerts & Corno, 2005). Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γίνουν πιο αποτελεσματικοί αποκτώντας αυτορρύθμιση, εφόσον χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες ικανότητες που θα τους οδηγήσουν σε υψηλή αυτορρύθμιση και αποτελεσματική μάθηση (Schunk & Zimmerman, 1994, 1998)

Σχετικά με την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, αυτή φαίνεται να είναι εμφανής από πολύ μικρή ηλικία, ενώ αυξάνεται προοδευτικά, επηρεάζοντας την ανάπτυξη της προσωπικότητας αλλά και την συμπεριφορά (Calkins & Fox, 2002 · Rothbart, et al., 2011). Σημαντικά ευρήματα όσο αφορά την ικανότητα των μικρών παιδιών για αυτο-έλεγχο και αυτορρύθμιση, έχουν προκύψει από τις μελέτες του Mischel και των συνεργατών του, μέσω της χορήγησης έργων που εξετάζουν την ικανότητα για αναβολή της ικανοποίησης (Mischel, et al., 1989). Παρόμοιες έρευνες εστιάζουν στον αυτό-έλεγχο της δράσης με τη μορφή της ικανότητας αντίστασης στον πειρασμό (Fries & Dietz, 2007) ή της ικανότητας αυτο-ελέγχου των παρορμήσεων που θεωρούνται επιζήμιες για το άτομο, όπως είναι για παράδειγμα η κατάχρηση ουσιών, οι διατροφικές διαταραχές και η καταναλωτική συμπεριφορά (Baumeister et al., 2007).

Αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο πάντως, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση πρόκειται για ένα προϊόν διαφορετικών συνιστωσών που αλληλεπιδρούν (Wolters, 2003), ενώ σύμφωνα με τους Zusho και Pintrich (2003), αποτελεί συνδυασμό θέλησης (Will) και ικανοτήτων (Skill). Το πρώτο αναφέρεται σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τα κίνητρα και τις υπο-κλίμακες τους, και το δεύτερο σχετίζεται με τη χρήση δεξιοτήτων μάθησης (γνωστικές, μεταγνωστικές και διαχείρισης πόρων).

1.1.1. Μοντέλα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης

Σχετικά με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα τα οποία προσπαθούν να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τους μηχανισμούς της. Τα σημαντικότερα σύμφωνα με τους Παναγάκος, & Τζανάκη (2007), συνοψίζονται σε αυτά των Zimmerman, Bonner και Kovach (1996) [κυκλικό μοντέλο APM], των Schunk και Zimmerman (1998) και του Pintrich (2000a). Επίσης, σε μία προσπάθειά σύγκρισης των πρόσφατων μοντέλων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης συμπεριλαμβανομένων εκείνων από Boekaerts, Borkowski, Pintrich, Winne και Zimmerman, οι Puustinen, & Pulkkinen, (2001) βρήκαν ότι τα περισσότερα κοινά στοιχεία εμφανίζουν τα μοντέλα των Pintrich & Zimmerman, τα οποία βασίστηκαν στο ίδιο θεωρητικό υπόβαθρο (κοινωνική γνωστική θεωρία).

Σύμφωνα με το μοντέλο των Zimmerman, Bonner και Kovach (1996), η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση εκτυλίσσεται σε τέσσερις φάσεις. Οι φάσεις αυτές συνθέτουν ένα κυκλικό μοντέλο, το οποίο ονομάζεται έτσι, γιατί ο αυτοέλεγχος της κάθε μαθησιακής δυσκολίας παρέχει πληροφορίες οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τον μαθητή να τροποποιήσει τη στρατηγική του ή να επαναπροσδιορίσει τους στόχους του. Ειδικότερα, η πρώτη φάση περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση και τον αυτοέλεγχο του μαθητή. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, ο μαθητής καλείται να αυτό-αξιολογήσει το γνωστικό του επίπεδο, αυτό-ελέγχοντας ουσιαστικά τις προϋπάρχουσες γνώσεις του σχετικά με την εργασία που του έχει ανατεθεί. Κατά τη δεύτερη φάση του μοντέλου, οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν την εργασία που τους έχει ανατεθεί, καθορίζοντας τους στόχους. Ουσιαστικά, προσπαθούν να προγραμματίσουν τη στρατηγική που θα τους επιτρέψει να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει. Σε αυτό το στάδιο είναι πολύ σημαντική η συνεισφορά των εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι κατάλληλοι να βοηθήσουν τους μαθητές να ξεπεράσουν τέτοιου είδους εμπόδια. Κατά την τρίτη φάση, οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν τη στρατηγική που επέλεξαν, ενώ κατά την τέταρτη και τελευταία φάση αυτού του κυκλικού μοντέλου οι μαθητές επικεντρώνουν την προσοχή τους στον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Με άλλα λόγια, προσπαθούν να ελέγξουν τις σχέσεις ανάμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα και τη στρατηγική που επέλεξαν, με σκοπό να εξετάσουν εάν η στρατηγική τους ήταν κατάλληλη σε σχέση με τους στόχους που είχαν θέσει στην αρχή της εργασίας τους. Αυτό που είναι ιδιαίτερος σημαντικό είναι ότι κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, οι μαθητές μπορούν να τροποποιούν τους αρχικούς τους στόχους, εφόσον διαπιστώνουν ότι είναι δύσκολοι, να θέτουν νέους, ευκολότερους εφαρμόζοντας διαφορετικές στρατηγικές. Κατά συνέπεια, το μοντέλο μπορεί να μην ολοκληρωθεί στη φάση αυτή, αλλά να καταλήξει στη διαδικασία της

αυτό-αξιολόγησης (φάση πρώτη) ακολουθώντας έτσι κυκλική πορεία (Παναγάκος, & Τζανάκη, 2007).

Ταυτόχρονα, το μοντέλο αυτορρύθμισης της μάθησης που διατυπώθηκε από τον Zimmerman (2002) αποτελείται από τρεις (3) φάσεις οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους με κυκλικό τρόπο. Η πρώτη φάση, περιλαμβάνει την προετοιμασία και τον σχεδιασμό (forethought phase). Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει α) την ανάλυση έργου (task analysis) και β) τις πεποιθήσεις εκείνες που κινητοποιούν το άτομο-μαθητή (self-motivational beliefs). Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης φάσης, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με το αντικείμενο της μάθησης, θέτοντας τους στόχους τους οποίους θέλει να επιτύχει και επιλέγοντας τις κατάλληλες στρατηγικές. Η δεύτερη φάση είναι αυτή της εκτέλεσης (performance phase), και αποτελείται από α) τον αυτοέλεγχο (self-control) και β) την αυτό-παρατήρηση (self-observation). Οι παραπάνω διαδικασίες συμβάλλουν ώστε ο μαθητής να επικεντρωθεί στη μαθησιακή διαδικασία και να βελτιώσει τις προσπάθειές του. Η τρίτη φάση περιλαμβάνει τον προσωπικό αναστοχασμό (self-reflection phase) που αποτελείται από α) τις κρίσεις του εαυτού (self-judgment) και β) την αυτό-αντίδραση (self-reaction). Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, ο μαθητής προβαίνει ουσιαστικά στη σύγκριση του αποτελέσματος της αυτορρύθμισης με τους στόχους που έχει θέσει κατά την πρώτη φάση και αξιολογεί το βαθμό επίτευξης των στόχων αυτών.

Τέλος, παρόμοια διαδικασία ακολουθείται και σύμφωνα με το μοντέλο αυτορρύθμισης της μάθησης που διατυπώθηκε από τον Pintrich (2000a) και περιλαμβάνει τέσσερις (4) φάσεις. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη φάση περιλαμβάνει την προετοιμασία (forethought), τον σχεδιασμό (planning), τη θέσπιση στόχων (goal-setting) και την ενεργοποίηση (activation). Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει την παρακολούθηση (monitoring) ενώ η τρίτη είναι η φάση του ελέγχου (control). Τέλος, η τέταρτη και τελευταία, είναι η φάση της αντίδρασης (reaction) και του αναστοχασμού (self-reflection). Σε κάθε φάση το άτομο επιχειρεί να ρυθμίσει εκτός από τις γνωστικές του διαδικασίες και τα κίνητρα/συναίσθημά του, τη συμπεριφορά του και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση. Είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί ότι οι φάσεις αυτές δεν έχουν δεσμευτική χρονική ακολουθία, καθώς δεν είναι απαραίτητο ο μαθητής να ακολουθεί τις φάσεις αυτές με την ανωτέρω σειρά.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τον Pintrich (2000a) υπάρχουν πολλές ομοιότητες των περισσότερων μοντέλων που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς. Αυτές συγκεντρώνονται στο ότι σχεδόν πάντα ο μαθητής κατέχει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία ενώ ταυτόχρονα

οι διεργασίες της αυτορρύθμισης μεσολαβούν ανάμεσα στα ατομικά και τα περιβαλλοντικά στοιχεία του ίδιου επηρεάζοντας άμεσα στις επιδόσεις του.

Στην συγκεκριμένη εργασία, το θεωρητικό υπόβαθρο βασίζεται στην έρευνα των Pintrich & De Groot (1990), πάνω στην οποία στηρίχτηκε και η κατασκευή του εργαλείου μέτρησης της αυτορρύθμισης (MSLQ-short version), που χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο στην έρευνα. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι κύριες παράμετροι της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (self-regulated learning) είναι τα κίνητρα (motivation) και οι στρατηγικές μάθησης (learning strategies). Ειδικότερα, η κινητοποίηση (motivation) ορίζεται με σημεία αναφοράς την αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy), την εσωτερική αξία έργου (intrinsic value) και το άγχος εξέτασης (test anxiety), ενώ η αυτορρύθμιση ορίζεται σε σχέση με τη χρήση γνωστικών (cognitive) και αυτορρυθμιστικών στρατηγικών (self-regulation strategies) (Wolters & Pintrich, 1998).

1.1.2. Η θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης των Pintrich & De Groot (1990)

A. Τα κίνητρα μάθησης

Ο όρος κίνητρο χρησιμοποιείται για να περιγράψει το βαθμό κινητοποίησης ενός ατόμου καθώς και τα αίτια που την προκαλούν. Ουσιαστικά, αποτελούν μία εσωτερική κατάσταση, που εγείρει τη δράση και κατευθύνει τη συμπεριφορά (Ryan & Deci, 2000). Οι διάφορες στις θεωρίες κινήτρων εξετάζουν τις αιτίες που παρακινούν τα άτομα να εμπλακούν σε ένα έργο, καθώς και το είδος των δραστηριοτήτων που ενεργοποιούν τα συγκεκριμένα αίτια (Pintrich, 2003).

Στην τάξη, τα κίνητρα αναφέρονται στις υποκειμενικές εμπειρίες των μαθητών και ειδικότερα στη θέλησή τους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, καθώς και στις αιτίες, που τους οδηγούν στις δραστηριότητες αυτές (Covington, 2000a). Ειδικότερα τα κίνητρα μάθησης κατευθύνουν και ενισχύουν τη μαθητική συμπεριφορά (Klein et al., 2006), ενώ σύμφωνα με τον Brophy (2004) συνοψίζονται στην τάση που έχουν οι μαθητές να βρίσκουν ακαδημαϊκές δραστηριότητες που να είναι σημαντικές και αξιόλογες, και να προσπαθούν να αποκομίσουν από αυτές τα αναμενόμενα ακαδημαϊκά οφέλη. Παράλληλα, τα κίνητρα προβλέπουν την μάθηση, καθώς είναι συστατικά της ικανότητας να μαθαίνει κάποιος, της προσπάθειας που καταβάλει, και της ικανότητας του να παραμένει ήρεμος και συγκεντρωμένος στους στόχους που έχει θέσει (Vallerand & Bissonnette, 1992 · Linnenbrink

& Pintrich, 2002 · Hannula, 2006). Οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές, χαρακτηρίζονται γενικά ως υψηλά κινητοποιημένοι μαθητές (highly motivated), καθώς είναι αυτοί που προσπαθούν και επιμένουν περισσότερο στην εκμάθηση των καθηκόντων τους (Zimmerman, 1989 · Wolters, 1998).

Βεβαίως, το επίπεδο της κινητοποίησης του κάθε μαθητή, εξαρτάται και από τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθήματος (Wolters & Pintrich, 1998). Επιπλέον, ακόμα ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα, είναι οι πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με τα καθήκοντά που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη, και γενικά οι στόχοι προσανατολισμού τους. Για παράδειγμα, όταν οι στόχοι μπορεί να θεωρηθούν προκλητικοί ή/και ανέφικτοι, ενισχύουν περισσότερο την κινητοποίηση και τελικά τη μάθηση (Schunk, 1991). Κατά επέκταση, οι στόχοι που θέτουν οι μαθητές, φαίνεται, εκτός από τα κίνητρα, να έχουν παράλληλα σημαντική επίδραση στην μαθητική εμπλοκή αλλά και στις επιδόσεις τους (Ames, 1992).

Πώς όμως τα κίνητρα σχετίζονται με τις παραμέτρους (στοιχεία) της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης; Σύμφωνα με τους Pintrich & DeGroot (1990), τα κίνητρα σχετίζονται με τρία συστατικά στοιχεία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Πρόκειται για τις προσδοκίες (expectancy component), την αξία (value component) και τα συναισθήματα (affective component), τα οποία και μπορούν να αναλυθούν σε επιμέρους συνιστώσες.

i) Αυτό-αποτελεσματικότητα

Το πρώτο συστατικό σχετίζεται με την προσδοκία της αποτυχίας ή της επιτυχίας (expectancy component) και αναφέρεται στο κατά πόσο οι μαθητές πιστεύουν ότι είναι ικανοί να περατώσουν ένα μαθησιακό έργο. Με άλλα λόγια, αναφέρονται στην αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy). Η αυτό-αποτελεσματικότητα, περιλαμβάνει ουσιαστικά τις απόψεις του μαθητή σχετικά με τις ικανότητες του ως προς την οργάνωση και εκτέλεση συγκεκριμένων έργων (Bandura, 1977,1993 · Schunk & Pajares, 2001). Στα πλαίσια της επιστημονικής εκπαίδευσης, ο όρος αναφέρεται κυρίως στην αυτοπεποίθηση (σιγουριά) που έχει ένας μαθητής για την ικανότητά του να συμμετέχει και να επιτύχει σε ένα πεδίο επιστήμης ή σε μια συγκεκριμένη περίπτωση μάθησης (Pajares, 1996 · Pajares & Graham, 1999). Έχει βρεθεί για παράδειγμα, ότι η αυτό-αξιολόγηση των ικανοτήτων ενός ατόμου, φαίνεται να καθορίζει τις φιλοδοξίες των στόχων του. Συνεπώς, όσο ισχυρότερες είναι οι αντιλήψεις της αυτό-αποτελεσματικότητας, τόσο ισχυρότερες είναι και οι προσδοκίες να

υιοθετήσουν απαιτητικούς στόχους, και τόσο πιο σταθερή θα είναι και η δέσμευση σε αυτούς (Zimmerman, 1989 · Bandura, 1991 · Schunk, 1991). Επίσης, σύμφωνα με τον Bandura (1993), οι αντιλήψεις της αυτό-αποτελεσματικότητας επηρεάζουν, εκτός από τη συμπεριφορά του ατόμου, και την ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων του.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα, καθώς συνδέεται με τις πεποιθήσεις κινήτρων, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση γιατί επηρεάζει το βαθμό στον οποίο οι μαθητές ασχολούνται και επιμένουν σε μια προκλητική εργασία. Συνεπώς, οι μαθητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, είναι πιθανότερο να ασχοληθούν με μια δύσκολη εργασία και να επιμείνουν σε αυτή παραβλέποντας τις αρχικές αποτυχίες (Pajares, 1996). Επιπλέον η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα έχει αποδειχθεί ότι αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο που κινητοποιεί και οδηγεί στην επιτυχία (Zimmerman, 2000), αλλά και σε υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Bandura & Wood, 1989 · Lopez, et al., 1998 · Pajares & Graham, 1999 · Zusho & Pintrich, 2003 · Robbins, et al., 2004 · Zajacova, et al., 2005 · Judge, et al., 2007 · Wadsworth, et al., 2007). Η έρευνα δείχνει επίσης ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών επηρεάζεται άμεσα από την ανατροφοδότηση που παίρνουν και από την απόδοση-σημασία που δίνουν σε αυτή την ανάδραση (Bandura, 1993). Επιπλέον, οι αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης οδηγούν σε αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών, καθώς αυξάνουν την κινητοποίηση και την θέληση να συμμετέχουν και να επιμείνουν σε δύσκολες εργασίες (Pajares, 1996 · Wadsworth et al., 2007).

ii) Αξία έργου

Το δεύτερο συστατικό των κινήτρων σχετίζεται με την αξία που αποδίδουν οι μαθητές σ' ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο ή δραστηριότητα (value component). Αυτό ουσιαστικά περιλαμβάνει τους στόχους των μαθητών για μία εργασία-δραστηριότητα (task) και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη σπουδαιότητα και το ενδιαφέρον τους για τη συγκεκριμένη εργασία. Παρόλο που το συγκεκριμένο είναι αντιληπτό με μία σειρά από τρόπους (π.χ. *learning - performance goals*, *intrinsic - extrinsic orientation*, *task value*, και *intrinsic interest*), ουσιαστικά συνοψίζεται στην αιτία που ένας μαθητής επιλέγει να κάνει μία εργασία, ενώ αποτελεί σημαντικό δείκτη για τη δέσμευση και την απόδοσή του (Pintrich & DeGroot, 1990).

Προκειμένου όμως, να γίνουν κατανοητά τα κίνητρα που παρωθούν τους μαθητές, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη και οι στόχοι που υιοθετούν κατά την εμπλοκή τους στα

ακαδημαϊκά έργα (Ames, 1992). Οι στόχοι αυτοί είναι πολύ σημαντικοί διότι ρυθμίζουν και προβλέπουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου όταν βρίσκεται σε περιβάλλον επίτευξης (π.χ. σχολείο) (Elliot & Church, 1997). Σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων επίτευξης (Achievement Goal Theory), υπάρχουν δύο διαφορετικοί προσανατολισμοί στόχων: οι στόχοι που συνδέονται με την προσωπική βελτίωση των μαθητών και το «εγώ» τους (ego involvement) και οι στόχοι που συνδέονται με την διεκπεραίωση και κατοχή του ακαδημαϊκού έργου (task performance) (Nicholls, 1984 · Ames, 1992). Επίσης, όταν η προσπάθεια των μαθητών επικεντρώνεται στην ανάπτυξη επάρκειας ή «κατοχής» ενός εκπαιδευτικού έργου τότε υπάρχει προσανατολισμός στη μάθηση (learning goal orientation), ενώ όταν επικεντρώνεται στην επίδειξη επάρκειας σε σχέση με τους άλλους ή στην αποφυγή επίδειξης ανεπάρκειας τότε υπάρχει προσανατολισμός στην επίδοση (performance goal orientation) (Dweck, 1986 · Ames, 1992 · Pintrich, 2000 · Covington, 2000). Ταυτόχρονα, οι Ames και Archer, (1988) έκαναν διάκριση ανάμεσα σε στόχους κατοχής/βαθιάς γνώσης (mastery goals) και σε στόχους επίδοσης (performance goals). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Elliot (1994), υπάρχουν τρεις ξεχωριστοί στόχοι επίτευξης: οι στόχοι που εστιάζουν στην ανάπτυξη της επάρκειας και στην κατοχή του έργου (mastery goals), οι στόχοι επίδοσης-προσέγγισης που εστιάζουν στην επίδειξη επάρκειας σύμφωνα με τους άλλους (performance-approach goals) και οι στόχοι επίδοσης-αποφυγής που εστιάζουν στην αποφυγή επίδειξης ανεπάρκειας (performance-avoidance goals) (Elliot & Church, 1997· Elliot, 2006).

Παράλληλα, εξίσου σημαντική κρίνεται και η επίδραση των κινήτρων στην επίτευξη αυτών των στόχων. Τα κίνητρα που σχετίζονται με την προέλευση των στόχων είναι δυνατόν να προέρχονται από το ίδιο το άτομο ή να έχουν πηγή στο περιβάλλον του υποκειμένου, να είναι δηλαδή είτε ενδογενή (intrinsic) είτε εξωγενή κίνητρα (extrinsic), ενώ επιπλέον, μπορεί να μην υπάρχουν καθόλου κίνητρα (amotivation) (Deci et al., 1991 · Vallerand & Bissonnette, 1992 · Vallerand, et al., 1993). Σύμφωνα με την παραπάνω διάκριση, οι μαθητές με ενδογενή κίνητρα είναι αυτοί που εργάζονται πάνω σε κάτι επειδή τους κινεί την περιέργεια ή αποτελεί μία ενδιαφέρουσα πρόκληση για αυτούς, χωρίς να περιμένουν εξωτερικές αμοιβές (Covington, 2000a · Ryan & Deci, 2000). Παράλληλα, η χρήση εσωτερικών στρατηγικών ρύθμισης μπορεί να επηρεάσει έμμεσα την απόδοση μέσω του επιπέδου του μαθησιακού προσανατολισμού στόχου καθώς και τη χρήση των γνωστικών στρατηγικών που έχουν σχετιστεί θετικά με τους βαθμούς σε προηγούμενες μελέτες (Nicholls, 1984 · Ames, 1992 · Pintrich & De Groot, 1990 · Lepper, et al., 2005 · Vansteenkiste et al., 2006). Αντιθέτως, αυτοί με εξωγενή κίνητρα, δεν βλέπουν την μάθηση

ως αυτοσκοπό, αλλά σαν ένα ενδιάμεσο στάδιο που θα τους οδηγήσει στον επόμενο στόχο. Αποφασίζουν να εκτελέσουν ένα έργο είτε επειδή περιμένουν κάποιου είδους ανταμοιβή, είτε για να αποφύγουν μία πιθανή τιμωρία λόγω αποτυχίας (Covington, 2000a · Ryan & Deci, 2000).

iii) Άγχος εξετάσεων

Συνοψίζοντας, προκειμένου να ολοκληρωθεί η αναφορά στα συστατικά των κινήτρων, υπάρχει και μία τρίτη συνιστώσα η οποία σχετίζεται με τα συναισθήματα που δημιουργούνται (affective component), και που αποτελούν ουσιαστικά παράγοντες που επηρεάζουν την πιθανή επιτυχία των αυτό-κατευθυνόμενων προσπαθειών ενός ατόμου (Schutz & Davis, 2000). Για να πετύχει κάποιος τους στόχους του, χρειάζεται πίστη και επιμονή για την επιτυχία. Σ' αυτή τη διαδικασία εμπλέκονται τα συναισθήματά, και ο τρόπος με τον οποίο αυτά εκφράζονται, δηλαδή η συναισθηματική ρύθμιση (Gross, 1998 · Schutz & Davis, 2000). Στο σχολικό πλαίσιο, αναφέρεται στα συναισθήματα που είναι δυνατό να βιώνουν οι μαθητές, περιλαμβάνοντας μία ποικιλία από αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος και βαρεμάρα, αλλά και θετικά συναισθήματα, όπως χαρά και ικανοποίηση τα οποία έχουν πολλές φορές παρατηρηθεί σε διαφορετικές σχολικές καταστάσεις ή σε καταστάσεις επίτευξης (Pekrun et al., 2002). Ωστόσο, ένα από τα πιο σημαντικά συναισθήματα που παρατηρείται συχνά και επηρεάζει όλους κατά καιρούς τους μαθητές, φαίνεται να είναι το άγχος που νιώθουν κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (Wigfield & Eccles, 1989 · Pintrich & DeGroot, 1990 · Stöber & Pekrun, 2004).

Το άγχος εξετάσεων (test anxiety) αναφέρεται στην τάση κάποιου να ανησυχεί για τις συνέπειες ανεπαρκών επιδόσεων του σε μία δοκιμασία ή μία αξιολόγηση ανεξάρτητα από το αν οι φόβοι είναι ρεαλιστικοί ή όχι. Συνήθως περιλαμβάνει στοιχεία όπως ανησυχία (worry), άσχετες σκέψεις (irrelevant thinking), ένταση (tension), και σωματικές αντιδράσεις (bodily reactions) (Sarason, 1984). Μέσα από τις έρευνες που έχουν κατά καιρούς διεξαχθεί, φαίνεται ότι το άγχος επίδοσης αποτελεί ένα συναισθηματικό παράγοντα που συνδέεται με τη μεταγνώση, τη γνωστική χρήση στρατηγικών, τη διαχείριση της προσπάθειας των μαθητών (Pintrich & DeGroot, 1990), και κατά επέκταση με τις επιδόσεις τους (Hill & Wigfield, 1984 · Hancock, 2001 · Burns, 2004 · Chapell et al., 2005). Με άλλα λόγια, το άγχος εξέτασης, στην πραγματικότητα προσφέρει κίνητρα για μάθηση (Cassady & Johnson, 2002). Παράλληλα, ενώ σε ένα λογικό επίπεδο είναι θεμιτό, σε μεγάλα επίπεδα συνδέεται αρνητικά

με την αυτό-αποτελεσματικότητα (Pintrich & De Groot, 1990), απορυθμίζει, ενώ φαίνεται να αποτελεί ένα προβλεπτικό παράγοντα που οδηγεί σε φτωχή αυτορρύθμιση (Schutz & Davis, 2000). Οι αγχώδεις άνθρωποι φαίνεται ότι μπορούν να ελέγξουν δύσκολα τα συναισθήματά τους για να προστατέψουν την προσοχή τους στην εργασία (Kanfer, et al., 1996 · Judge & Ilies, 2002· Schneider, 2004). Συνοψίζοντας, έχει φανεί ότι μαθητές που εμφάνιζαν υψηλά επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, ενώ χρησιμοποιούσαν περισσότερες γνωστικές στρατηγικές στην προσπάθειά τους για καλύτερη επίδοση, εμφάνιζαν δυσκολίες στην ρύθμιση της μάθησής τους, ενώ πολύ συχνά κατέληγαν σε χαμηλότερες αποδόσεις (Pintrich & De Groot, 1990 · Wolters & Pintrich, 1998). Κατά επέκταση, δεν φαίνεται να διατηρεί πάντα μία ευθεία θετική σχέση με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Benjamin, et al., 1981 · Hill & Wigfield, 1984 · Pintrich & DeGroot, 1990).

B. Στρατηγικές μάθησης

Οι στρατηγικές μάθησης περιλαμβάνουν τις τεχνικές, τις συμπεριφορές, τις αρχές ή τους κανόνες που διευκολύνουν την απόκτηση, τον χειρισμό, την ενσωμάτωση, την κωδικοποίηση, την αποθήκευση και την ανάκτηση των καινούργιων πληροφοριών (Weinstein & Mayer, 1986 · Weinstein, Husman, & Dierking, 2000 · Cano, 2006). Σύμφωνα με τον Garner (1987) όπως αναφέρεται στο Mokhtari, & Reichard, 2002,σ.2), οι στρατηγικές μάθησης (*reading strategies*) είναι «οι σκόπιμες και οργανωμένες δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι ενεργοί μαθητές, προκειμένου να διορθώσουν τη γνωστική τους ανεπάρκεια» διευκολύνοντας την ανάγνωση και την κατανόηση ενός καινούργιου υλικού.

Σύμφωνα με τον Zimmerman (1990), στην πρώτη φάση της αυτορρύθμισης, οι μαθητές εκτός από κίνητρα χρειάζεται να διαθέτουν μία σειρά από στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να μάθουν. Προηγούμενες έρευνες στον τομέα αυτό, έχουν δείξει ότι οι μαθητές που ανέφεραν πιο συχνά εσωτερικές στρατηγικές ρύθμισης (*intrinsic regulation strategies*), ανέφεραν επίσης ότι χρησιμοποιούν συχνότερα ένα ευρύ φάσμα γνωστικών και μετα-γνωστικών δεξιοτήτων (Ames, 1992 · Dweck & Leggett, 1988 · Pintrich & DeGroot, 1990 · Wolters, 1998 · Kivinen, 2003 · Pintrich, 2004). Επίσης, η χρήση γνωστικών και μετα-γνωστικών στρατηγικών αυτορρύθμισης, έχει διαπιστωθεί ότι σχετίζεται θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα, το ενδιαφέρον, τις πεποιθήσεις αξίας έργου και τους στόχους επίτευξης (Pintrich, et al., 1994 · Schunk, 2005). Παράλληλα, μαθητές που γνωρίζουν ποια είναι η μέθοδος μέσω της οποίας μαθαίνουν, καταφέρνουν να διατηρούν μεγαλύτερο έλεγχο

των γνωστικών διαδικασιών τους, τείνουν να έχουν πιο επιτυχημένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Alexander & Judy, 1988 · Butler & Winne, 1995 · Pintrich & De Groot, 1990 · Zimmerman & Martinez- Pons, 1986, 1990 · Wolters, 1998,2003).

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί όροι που περιγράφουν τους ιδιαίτερους τρόπους που μαθαίνει κανείς, όπως «γνωστικοί τύποι» (*cognitive styles*), «μαθησιακοί τύποι» ή «μαθησιακό στυλ» (*learning strategy or style*). Ο όρος μαθησιακό στυλ (*learning style*) για παράδειγμα, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις ατομικές διαφορές στη μάθηση (Cassidy, 2004), ενώ βασίζεται στην παραδοχή ότι κάθε άτομο έχει ένα μοναδικό, διακριτό τρόπο να μαθαίνει, δηλαδή να συλλέγει, να επεξεργάζεται και να οργανώνει τις πληροφορίες (Jones et al., 2003).

Συνοπτικά, υπάρχουν διάφοροι τύποι μαθησιακού στυλ, οι οποίοι όμως διαφοροποιούνται μεταξύ τους τόσο, ως προς το σύνολο των στρατηγικών που υιοθετούνται κάθε φορά για την αντιμετώπιση μιας μαθησιακής συνθήκης (Cassidy, 2004), όσο και ως προς τη χρήση τους (π.χ. ανάλογα με το φύλο, την ηλικία) (Duff, et al., 2004 · Hooijer, 2010). Ωστόσο, μία πρώτη κατηγοριοποίηση των στρατηγικών μάθησης πραγματοποιήθηκε από τους Weinstein και Mayer (1986), οι οποίοι διαφοροποίησαν τις στρατηγικές με βάση το αν λειτουργούν άμεσα στις πληροφορίες (επανάληψη, επεξεργασία, οργάνωση) και σε αυτές τις στρατηγικές που παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη ή/και μεταγνωστικές ικανότητες για μάθηση (συναισθηματικές στρατηγικές ελέγχου και στρατηγικές ελέγχου και κατανόησης) (Cano, 2006). Η κατηγοριοποίηση των στρατηγικών μάθησης γίνεται με βασικά κριτήρια την επανάληψη, την ανάλυση, την οργάνωση, τη μεταγνώση και τα συναισθήματα (Weinstein & Mayer, 1986). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Garcia & Pintrich (1995), οι στρατηγικές αυτές σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία της αυτορρύθμισης και χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: γνωστικές, μετα-γνωστικές και στρατηγικές διαχείρισης πόρων (Pintrich & DeGroot, 1990 · Pintrich, et al., 1994) .

i) Γνωστικές στρατηγικές

Οι γνωστικές στρατηγικές (Cognitive Strategies) αφορούν τεχνικές, που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που παίρνουν κατά τη μαθητική διαδικασία προκειμένου να μάθουν, να θυμούνται και κατανοήσουν το καινούργιο υλικό που διδάσκονται (Zimmerman, 1990 · Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Οι πιο απλές αποτελούνται από τη χρήση εσωτερικής επανάληψης (*rehearsal*), η οποία μπορεί να

αναλυθεί περαιτέρω στη χρήση στρατηγικών όπως η αποστήθιση (memorization), το να κρατάς και να διαβάζεις σημειώσεις (making notes) ή το να υπογραμμίζεις λέξεις (underlining) (Weinstein & Mayer, 1986). Αυτές οι τεχνικές θεωρούνται βασικής επεξεργασίας (surface-level processing) γιατί είναι απλές και δεν συμβάλλουν σε ένα επεξεργασμένο επίπεδο μάθησης (deep learning) (Duff et al., 2004). Αντίθετα οι πιο σύνθετες, οι λεγόμενες τεχνικές ουσιαστικής επεξεργασίας (deep-level processing), σχετίζονται περισσότερο με τις τεχνικές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και αποτελούνται από πιο απαιτητικές τεχνικές. Αυτές, μπορούν να ενσωματωθούν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: την Επεξεργασία (Elaboration), την Οργάνωση (Organisation) και την Κριτική Σκέψη (Critical Thinking) (Weinstein & Mayer, 1986 · Pintrich, 2000, 2002 · Zuscho & Pintrich, 2003 · Duff, et al., 2004 · Cano, 2006). Επίσης, πρόκειται για στρατηγικές οι οποίες φαίνεται να σχετίζονται με καλύτερη ποιότητα στο διάβασμα (μάθηση) και υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Boyle et al., 2003 · Vermunt, 2005) Οι μαθητές που ενδιαφέρονταν για το περιεχόμενο ενός μαθήματος, έχουν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν τεχνικές ουσιαστικής επεξεργασίας (deeper processing strategies) και περισσότερες αυτορρυθμιστικές στρατηγικές (Pintrich & De Groot, 1990 · Pintrich et al., 1994 · Wolters & Pintrich, 1998).

ii) Μετά-γνωστικές στρατηγικές

Η δεύτερη κατηγορία στρατηγικών είναι οι μετα-γνωστικές στρατηγικές (Metacognitive Strategies). Αυτές, διευκολύνουν την μάθηση ενώ ταυτόχρονα είναι πιο άμεσα συνδεδεμένες με την αυτορρύθμιση των μαθητών. Παράλληλα, η χρήση τους συμβάλλει άμεσα τόσο στον έλεγχο και τη ρύθμιση των κινήτρων, όσο και της γνωστικής διαδικασίας της μάθησης (Pintrich, 2002). Σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση της μάθησης, είναι σημαντικό να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εισερχόμενες πληροφορίες επεξεργάζονται και δομούνται στη μνήμη (Weinstein & Mayer, 1986 · Boekaerts, 1999 · Pintrich, 2002). Ειδικότερα, οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι διαδικασίες ή στρατηγικές που εφαρμόζονται εσκεμμένα, σκόπιμα για τη ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας και της δράσης ή της συμπεριφοράς. Ο όρος μεταγνώση (Metacognition) εξάλλου, αναφέρεται στην ικανότητα να σκέφτεται κάποιος πάνω στο ίδιο το φαινόμενο της σκέψης (*thinking about thinking*). Καλλιεργούνται μέσα από την άσκηση, και αποσκοπούν στον έλεγχο και την καθοδήγηση της γνωστικής επεξεργασίας σε συνειδητό επίπεδο ενώ

ουσιαστικά, περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και τη ρύθμιση ενός έργου (Livingston 1997 · Pintrich, 2002). Η διαφορά τους από τις στρατηγικές π.χ. της επανάληψης, είναι ότι περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως είναι ο προσανατολισμός (orienting), ο προγραμματισμός (planning), η εκτέλεση (executing), η παρακολούθηση (monitoring), η αξιολόγηση (evaluating), και η διόρθωση (correcting) (Weinstein & Mayer, 1986 · Boekaerts, 1999). Ειδικότερα, τρεις βασικές μεταγνωστικές δεξιότητες θεωρούνται οι τεχνικές του προγραμματισμού (planning), του αυτοελέγχου (self-monitoring) και της ρύθμισης (regulation) (Zimmerman & Pons, 1986, 1990 · Pintrich, 2002).

iii) Στρατηγικές διαχείρισης πόρων

Τέλος, οι στρατηγικές διαχείρισης πόρων περιλαμβάνουν το κατά πόσο οι μαθητές θα καταφέρουν να παραμείνουν συγκεντρωμένοι στο στόχο τους χωρίς την παρεμβολή εξωτερικών θορύβων ή ενοχλήσεων (*έλεγχος και απομόνωση παρεμβολών*) (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1990 · Boekaerts, 1999 · Boekaerts & Corno, 2005). Αυτό είναι σημαντικό να μελετηθεί, προκειμένου να αποφευχθούν οι αρνητικές επιπτώσεις που είχαν στη βαθμολογία τους οι μαθητές όταν βρίσκονταν σε περιβάλλοντα μάθησης όπου υπάρχουν διάφοροι πειρασμοί (Fries & Dietz, 2007). Πρόκειται για ένα μοντέλο συνεπώς, το οποίο στοχεύει στον έλεγχο της ενεργού προσπάθειας των μαθητών που αρχικά προτάθηκε από τον Kuhl (1984, 1985, 1992) και εκπονήθηκε από τον Corno (1986) και Como & Kanfer, 1993).

Σύμφωνα με αυτό την παράμετρο της αυτορρύθμισης, οι μαθητές εργάζονται για να διατηρήσουν την προσκόλλησή τους σε ένα στόχο που έχουν επιλέξει, μέσα από μία ποικιλία βουλευτικών στρατηγικών (volitional strategies) (Schunk & Zimmerman, 1997 · Wolters, 1998). Μέσα από αυτές τις στρατηγικές, οι μαθητές καταφέρνουν να διατηρούν και να βελτιώνουν την κινητοποίησή και την προσκόλλησή τους σε ακαδημαϊκές εργασίες καθώς και στην πιο επιτυχή ολοκλήρωση των εργασιών τους (McCann & Garcia, 1999). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Wolters (1998), ένας μαθητής φαίνεται να χρησιμοποιεί μία ποικιλία από βουλευτικές στρατηγικές (volitional strategies), όταν θέλοντας να μελετήσει για ένα επερχόμενο διαγώνισμα, επιλέγει να μεταφερθεί σε ένα ήσυχο μέρος πιο παραγωγικό που θα συμβάλλει στη μελέτη του (περιβαλλοντικός έλεγχος - environmental control), ή όταν κάνει σύντομα διαλείμματα. Συνοψίζοντας, παρόλο που «δεν είναι πάντα ευδιάκριτες οι διακρίσεις ανάμεσα στις διαδικασίες που αφορούν κίνητρα και αυτές που αφορούν τη διαχείριση του περιβάλλοντος» (Wolters, 1998, σ.2), οι στρατηγικές διαχείρισης πόρων

περιλαμβάνουν την προσπάθεια των μαθητών να αλλάξουν το περιβάλλον προκειμένου να διατηρήσουν την εστίαση της προσοχής τους στην εργασία, και τη σωματική και τη ψυχική τους ετοιμότητα για την εργασία.

1.1.3. Σπουδαιότητα αυτορρύθμισης και επίδοση μαθητών στο σχολείο

Είναι αποδεδειγμένο ότι η αυτορρύθμιση της σκέψης και της συμπεριφοράς είναι πολύ σημαντικός παράγοντας που συμβάλει άμεσα στην μάθηση και κατά επέκταση και στην ακαδημαϊκή επιτυχία μέσα σε μία τάξη (Pintrich & DeGroot, 1990). Υπάρχουν πολλές έρευνες του παρελθόντος εξάλλου, που επιβεβαιώνουν τη σημαντικότητα της αυτορρύθμισης συνδέοντας τους αυτορρυθμιζόμενους μαθητές με θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Alexander & Judy, 1988 · Pintrich & De Groot, 1990 · Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1990). Οι Pintrich & De Groot (1990), για παράδειγμα βρήκαν ότι οι μαθητές που επέδειξαν σημαντικές στρατηγικές αυτορρύθμισης, συνδύαζαν υψηλά επίπεδα εσωτερικής κινητοποίησης, υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και ακαδημαϊκές επιτυχίες. Παρομοίως, οι Zimmerman & Martinez-Pons (1986), έδειξαν ότι οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις είχαν περισσότερες πιθανότητες από τους υπόλοιπους να χρησιμοποιούν τουλάχιστον 13 από συνολικά 14 αυτορρυθμιστικές συμπεριφορές που μέχρι εκείνη την εποχή είχαν καταγράψει οι επιστήμονες. Επίσης, και οι Schunk & Zimmerman (1994) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν πιο προσαρμοστικές, γνωστικές, παρακινητικές στρατηγικές και αποτελέσματα επίτευξης από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους που είχαν χαμηλά ποσά αυτορρύθμισης (Wolters, 1998).

Σχετικά με τους παράγοντες της αυτορρυθμιζόμενης (*κίνητρα, αυτό-αποτελεσματικότητα, άγχος εξέτασης και στρατηγικές μάθησης*) και τους τρόπους που αυτά συμβάλουν ξεχωριστά στη μάθηση, επιβεβαιώνεται η άμεση σχέση όλων στις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Zimmerman & Martinez, 1990 · Pintrich & DeGroot, 1990), με την εξαίρεση ίσως της εσωτερικής αξίας έργου που δε φαίνεται να τις επηρεάζει άμεσα (Pintrich & De Groot, 1990). Ειδικότερα, σχετικά με τα κίνητρα, ενώ φαίνεται ότι η κινητοποίηση επίτευξης (*achievement motivation*) οδηγεί σε υψηλότερες ακαδημαϊκές αποδόσεις (Robbins et al., 2004), υπάρχουν αποτελέσματα που δείχνουν ότι υφίσταται μία πιο σύνθετη σχέση ανάμεσα στην αυτορρύθμιση και στα κίνητρα (Pintrich et al., 1994 · Schunk, 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα (Zimmerman & Martinez, 1990 · Pintrich & DeGroot, 1990 · Zimmerman et al., 1992 · Pintrich, 2003 · Robbins et al., 2004), και χαμηλό

άγχος εξέτασης (Hill & Wigfield, 1984), εμφάνισαν υψηλότερες επιδόσεις στα μαθήματά τους. Επομένως, ενώ η αυτό-αποτελεσματικότητα προβλέπει την επίδοση, η αξία που δίνεται σε ένα έργο δε φαίνεται να συμβάλλει άμεσα στην πρόβλεψή των βαθμών ενός μαθητή. Παρόλα αυτά, και τα δύο αυτά στοιχεία προβλέπουν τη χρήση στρατηγικών (Pintrich & De Groot, 1990 · Wolters & Pintrich, 1998). Συνοπτικά πάντως, η αυτορρυθμιζόμενη διαδικασία φαίνεται να αποτελεί μία διαδικασία που οδηγεί στην αυτό-βελτίωση (Bandura et al., 1967), στη ρύθμιση στόχων, στις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, στην αυτό-διδασκαλία και αυτό-αξιολόγηση (Zimmerman, 1989), επιβεβαιώνοντας ουσιαστικά τη σπουδαιότητα ανάπτυξής της στα πλαίσια του σύγχρονου σχολείου.

1.2. Προσωπικότητα (personality) - Ιδιοσυγκρασία (temperament): Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

Η προσωπικότητα ορίζεται γενικά ως μία «δυναμική, εξελιγμένη και σχετικά σταθερή οργάνωση των ψυχικών κυρίως ιδιοτήτων και τάσεων, που προέρχονται από όλη την πορεία της ζωής του ατόμου και καθορίζουν την ιδιαιτερότητα της προσαρμογής του στο εκάστοτε περιβάλλον» (Παπαδόπουλος, 1988, σ.177). Στην προσπάθεια ολοκληρωμένης παρουσίασης του όρου, εμπλέκεται και ο όρος της ιδιοσυγκρασίας. Σύμφωνα με τον Morris, (1976,σ.1324) και το λεξικό American Heritage Dictionary of the English Language, η ιδιοσυγκρασία ορίζεται ως «ο χαρακτηριστικός τρόπος σκέψης, συμπεριφοράς ή αντίδρασης του κάθε ανθρώπου» (όπως αναφέρεται στο McCrae et al., 2000). Ουσιαστικά, μία σαφής διαφοροποίηση των δύο εννοιών συνοψίζεται στο ότι η ιδιοσυγκρασία αναφέρεται σε ατομικές διαφορές που εμφανίζονται με την γέννηση και που πιθανώς έχουν μία ισχυρή, γενετική και νευροβιολογική βάση (McCrae et al., 2000 · Mervielde, et al., 2005). Αντίστοιχα, η προσωπικότητα θεωρείται μία ευρύτερη έννοια, η οποία περιλαμβάνει ιδιοσυγκρασιακά γνωρίσματα που καθορίζονται περισσότερο από περιβαλλοντολογικούς παράγοντες. Σε γενικές γραμμές πάντως, στις έρευνες που σχετίζονται με παιδιά, η δυναμική της ανάπτυξης και τα συνεχώς μεταβαλλόμενα χαρακτηριστικά έρχονται σε αντίθεση με τα πιο σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Αυτός είναι και ο λόγος που συχνά χρησιμοποιείται ο όρος «ιδιοσυγκρασία», ιδιαίτερα όταν πρόκειται για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με άλλα λόγια, είναι σαν η ιδιοσυγκρασία να εξαφανίζεται με το τέλος της παιδικής ηλικίας και η προσωπικότητα αναδύεται σχεδόν ταυτόχρονα με την ενηλικίωση (Rothbart, et al., 2000 · Caspi, et al., 2005). Λόγω των παραπάνω στοιχείων, στην συγκεκριμένη μελέτη,

θα χρησιμοποιείται ο όρος προσωπικότητα για τα παιδιά εφηβικής ηλικίας που συμμετέχουν στην έρευνα.

Η προσωπικότητα κάθε ατόμου διακρίνεται τόσο για τη μοναδικότητά της (διαφορετικές κληρονομικές και περιβαλλοντικές καταβολές), όσο και για τη σταθερότητά της (τα βασικά χαρακτηριστικά μεταβάλλονται δύσκολα). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους McGue, Bacon, & Lykken (1993), φαίνεται ότι το μέρος της προσωπικότητας που παραμένει σταθερό, σχετίζεται κυρίως με γενετικούς παράγοντες ενώ οι αλλαγές σε αυτή, αντικατοπτρίζουν περιβαλλοντικές επιδράσεις. Παράλληλα, έχει αποδειχθεί ότι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, αποτελούν εκφράσεις νευροβιολογικών μηχανισμών που είναι όμως σε μεγάλο βαθμό γενετικά προκαθορισμένα (Loehlin et al. 1998 · Rothbart et al., 2000 · De Fruyt et al., 2006). Ευρήματα δείχνουν για παράδειγμα αξιοσημείωτη ομοιότητα ανάμεσα σε πανομοιότυπα δίδυμα που μεγάλωσαν χωριστά, η οποία συχνά πλησιάζει την ομοιότητα ανάμεσα σε πανομοιότυπα δίδυμα που μεγάλωσαν μαζί (Heath et al., 1994). Συνοπτικά πάντως, φαίνεται ότι η δυναμική γενικά αλληλεπίδραση κληρονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, είναι τόσο σύνθετη και ποικίλη, ώστε μόνο με βάση αυτή μπορούν να εξηγηθούν στο ακέραιο οι ποικίλες ατομικές διαφορές της προσωπικότητας (Heath et al., 1994).

1.2.1. Το Μοντέλο των Πέντε «μεγάλων» Παραγόντων της Προσωπικότητας

Αρκετοί ήταν οι ερευνητές που κατά καιρούς εξέφρασαν επιφυλάξεις σχετικά με το κατά πόσο η προσωπικότητα, ως ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο σύστημα, θα μπορούσε να περιγράψει με έναν περιορισμένο αριθμό μεταβλητών αλλά μία πιο θεωρητική προσέγγιση (Mischel, 1973 · Τσαούσης, 1999 · Benet & Waller, 1995). Ωστόσο, η ανάγκη για τη δημιουργία ενός ιεραρχικού συστήματος της προσωπικότητας του ατόμου ήταν ένα θέμα που έχει απασχολήσει από τα αρχαία κιόλας χρόνια, τους φιλοσόφους και τους ψυχολόγους (John et al., 1988 · Τσαούσης, 1999). Ειδικότερα, η ερευνητική προσπάθεια των Allport & Odbert, (1936 όπως αναφέρεται στο Block, 1995) χαρακτηρίζεται ως η πρώτη συστηματική προσπάθεια στη μελέτη της ταξινόμησης των βασικών χαρακτηριστικών της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Επιπλέον, η συνεχής ανάγκη για ερευνητικές προσπάθειες, οδήγησε στη δημιουργία διαφόρων μοντέλων τα οποία επιχειρούν να καλύψουν το φάσμα της προσωπικότητας αποτελούμενα από διάφορους παράγοντες. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν το μοντέλο των 16 παραγόντων του Cattell (Cattell et al., 1970 όπως αναφέρεται στο John et

al., 1988), τα μοντέλα των έξι, (Hogan, 1983 · Peabody & Goldberg, 1989 όπως αναφέρεται στο John et al., 1988 · Goldberg, 1993), και των επτά παραγόντων (Tellegen & Waller, 1993 όπως αναφέρεται στο Benet & Waller, 1995) αντίστοιχα. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Eysenck, ο οποίος υποστηρίζει την βιολογική επίδραση στις διαφορές της προσωπικότητας, η ανάπτυξη του ατόμου αποτιμάται στη βάση τριών διαστάσεων της προσωπικότητας, δηλαδή της Εξωστρέφειας (E), της Νευρωτικότητας (N) και της Ψυχωτικότητας (P) (Eysenck, & Eysenck, 1985 όπως αναφέρεται στο Eysenck, 1992 · Zuckerman et al., 1993 · Van Hemert et al., 2002). Συνοπτικά, είναι φανερό ότι ο κάθε ερευνητής ατομικών διαφορών της προσωπικότητας, βρίσκεται αντιμέτωπος με τεράστιο αριθμό γνωρισμάτων και με απίστευτη ποικιλία διαγνωστικών μεθόδων.

Ωστόσο, τα τελευταία 30 περίπου χρόνια, οι σχετικές έρευνες στο χώρο της προσωπικότητας, καταλήγουν στο κοινό εύρημα ότι η ενήλικη προσωπικότητα μπορεί αξιόπιστα να περιγραφεί μέσα από πέντε βασικές διαστάσεις/παράγοντες, γνωστή ως το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (ΜΠΠ) (Five-Factor Model, FFM) και συντομογραφικά οι Πέντε Μεγάλοι Παράγοντες - Big Five (McCrae & Costa, 1987). Το συγκεκριμένο μοντέλο, παρόλη την κριτική αντιμετώπιση του (McAdams, 1992), καθίσταται ένα από τα πιο τεκμηριωμένα μοντέλα στο χώρο της προσωπικότητας κυρίως λόγω της μακροχρόνιας ιστορίας του, της πολυδιάστατης τεκμηρίωσής του, και της εμπεριστατωμένης εγκυρότητάς του με διαφορετικές μεθόδους και εργαλεία (Digman, 1989, 1990 · McCrae & Costa, 1987, 1990, 1994 · McCrae & John, 1992 · Goldberg, 1990, 1993 · Alois & Fritz, 1994 · Block, 1995 · Benet-Martinez & John, 2000 · McCrae & Allik, 2002 · McCrae & Terracciano, 2005). Σύμφωνα με αυτό, η προσωπικότητα μπορεί να περιγραφεί με όρους πέντε παραγόντων οι οποίοι λέγονται και «Μεγάλη Πεντάδα» (Big Five), οι οποίοι είναι οι εξής: (1) Νευρωτισμός ή Συναισθηματική σταθερότητα (neuroticism/ emotional stability), (2) Εσωστρέφεια/Εξωστρέφεια (extraversion), (3) Πνευματική Καλλιέργεια - Νόηση (intellect or intellectence) ή Δεκτικότητα σε εμπειρίες (openness to experience), (4) Προσήνεια/Καλή Προαίρεση/Συνεργατικότητα, (agreeableness) (5) Συνέπεια – Ευσυνειδησία (conscientiousness) (McCrae & Costa, 1987 · McCrae & John, 1992 · McCrae, 2002). Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη μία σύντομη αναφορά σχετικά με το τι περιλαμβάνει ο κάθε παράγοντας έτσι όπως παρουσιάζονται μέσα από σύγχρονες μελέτες.

Ειδικότερα, έχει βρεθεί ότι ο Νευρωτισμός (neuroticism) αφορά την τάση του ατόμου να βιώνει αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, ανασφάλεια και ψυχολογική πίεση. Επιπλέον, αντιτίθεται στη συναισθηματική σταθερότητα με μια ευρεία κλίμακα αρνητικών

συναισθημάτων, η οποία περιλαμβάνει το άγχος, την κατάθλιψη, την οξυθυμία και τη νευρική ένταση. Ειδικότερα, άνθρωποι με υψηλά ποσά νευρωτισμού, είναι πιο πιθανό να είναι αγχώδεις, να βιώνουν πιο εύκολα καταθλιπτικές τάσεις και ενοχλήσεις, ενώ αντιθέτως αυτοί που έχουν χαμηλά ποσά νευρωτισμού, είναι πιο ήρεμοι, χαλαροί, και συναισθηματικά σταθεροί. Το δεύτερο χαρακτηριστικό, η Εξωστρέφεια (extraversion), αφορά την ποιότητα και την ένταση της διατομικής αλληλεπίδρασης περιλαμβάνοντας κυρίως διαπροσωπικά χαρακτηριστικά. Ένας άνθρωπος που έχει αυξημένη τάση προς το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, είναι κοινωνικός, χαρούμενος, ζωντανός, θετικός, ομιλητικός και γενικά ενεργός. Στον αντίποδα, οι πιο εσωστρεφείς τείνουν να είναι πιο μοναχικοί και λιγομίλητοι. Το τρίτο χαρακτηριστικό ονομάζεται Πνευματική Διαθεσιμότητα (intellect or intellectence) και περιγράφει το εύρος, το βάθος και την πολυπλοκότητα της πνευματικής και βιωματικής ζωής ενός ατόμου. Παράλληλα, για πολλούς αυτό το χαρακτηριστικό ονομάζεται Δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες (openness to experience) και αφορά την εποικοδομητική αναζήτηση νέων εμπειριών. Έτσι στα άτομα με χαμηλή βαθμολογία στον συγκεκριμένο παράγοντα, δεν αρέσουν οι αλλαγές, προτιμούν τις παλαιές και δοκιμασμένες μεθόδους για να αντεπεξέρχονται στις υποχρεώσεις τους, ενώ γενικά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως συντηρητικά άτομα, τόσο στις πράξεις όσο και στις ιδέες τους. Παράλληλα, το στοιχείο της δημιουργικότητας φαίνεται να είναι ένα σημαντικό στοιχείο που είναι συνδεδεμένο με την δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, (Loehlin et al., 1998· Soldz & Vaillant, 1999). Η Προσήνεια (agreeableness) που είναι το τέταρτο χαρακτηριστικό, αφορά στην ποιότητα των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων του ατόμου. Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα της Προσήνειας συνήθως ενδιαφέρονται για τους άλλους, είναι αλτρουιστές και προσπαθούν να βοηθήσουν οποιονδήποτε έχει ανάγκη. Είναι σεμνοί, συγχωρούν και συμπονούν εύκολα, ενώ δείχνουν εμπιστοσύνη στους γύρω τους καθώς πιστεύουν στις καλές τους προθέσεις. Τέλος, το πέμπτο χαρακτηριστικό δηλαδή η Συνέπεια ή Ευσυνειδησία (conscientiousness), αφορά την τάση των ατόμων να επιδεικνύουν επιμονή, οργανωτικότητα, ακρίβεια, παρακίνηση για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και ταυτόχρονα μία συμπεριφορά που σχετίζεται με τον κοινωνικά επιθυμητό έλεγχο των παρορμήσεων, αφού φαίνεται ότι δύσκολα παρεκκλίνουν από τους στόχους που έχουν θέσει. Ειδικότερα, έχουν την ικανότητα να ελέγχουν τις επιθυμίες, τις ορμές ή τις ανάγκες τους και έτσι να μπορούν να οργανώνουν, να σχεδιάζουν και να επιτυγχάνουν τους στόχους που θέτουν (McCrae & Costa, 1987 · Barrick, & Mount, 1991 · McCrae & John, 1992 · Alois & Fritz, 1994 · Block, 1995 · Τσαούσης, 1999 · John & Srivastava, 1999 · McCrae, 2002).

1.2.2. Οι πέντε «μεγάλοι» παράγοντες και η αναπτυσσόμενη προσωπικότητα

Η υιοθέτηση της ιεραρχικής οργάνωσης των ατομικών διαφορών για τη μελέτη της παιδικής προσωπικότητας έχει πολλαπλά οφέλη, καθώς μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στη μελέτη της προσωπικότητας παιδιών και ενηλίκων (Mervielde et al., 2005 · De Fruyt et al., 2006), ευνοώντας ταυτόχρονα την ερμηνεία της συνέχειας μεταξύ τους (McCrae & Costa, 1990 · Μπεζεβέγκης κ.ά., 1996 · Mc Adams & Olson, 2010). Συνεπώς, γνωρίσματα που εμφανίζονται κατά την παιδική ηλικία, είναι δυνατό να ενταχθούν ως επιμέρους σύνδρομα σε γενικότερες διαστάσεις της προσωπικότητας κατά την ενήλικη ζωή (Rothbart, 2007). Για παράδειγμα, *«τα παιδιά που είναι οργανωτικά και συγκεντρωμένα από μικρή ηλικία, έχουν περισσότερες πιθανότητες να γίνουν συνειδητοί ενήλικες»* (Halverson et al., 2003,σ.22). Παράλληλα, πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι οι Μεγάλοι Πέντε Παράγοντες έχουν ως «προάγγελους» βασικές διαστάσεις ακόμα και της βρεφικής ιδιοσυγκρασίας (McCrae & Costa, 1994 όπως αναφέρεται στο Μπεζεβέγκης & Παυλόπουλος, 1998,σ.3), ενώ επιβεβαιώνεται και η ύπαρξη των πέντε αυτών γνωρισμάτων στην παιδική ηλικία (John et al., 1994 · Allik et al., 2004 · Measelle, et al., 2005 · Mervielde et al., 2005 · De Fruyt et al., 2006 · Hampson & Goldberg, 2006).

Ειδικότερα, σύμφωνα με την θεωρία των ΜΠΠ και τις ηλικιακές διαφορές μεταξύ των χαρακτηριστικών κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, έχει βρεθεί ότι η Ευσυνειδησία (conscientiousness) και η Προσήνεια (agreeableness) είναι στοιχεία που αυξάνονται με την ηλικία. Σε αντίθετη πορεία βρίσκεται ο νευρωτισμός, ενώ ταυτόχρονα, η εξωστρέφεια και η δεκτικότητα σε εμπειρίες, δείχνουν επίπεδες (ή και πτωτικές τάσεις κάποιες φορές) (Donnellan & Lucas, 2008 · McCrae et al., 1999, 2002 · Srivastava et al., 2003 · Terracciano et al., 2005 · Costa & McCrae, 2006 · De Fruyt et al., 2006 · Soto et al., 2011). Παράλληλα, ως προς τις φυλετικές διαφορές, ο νευρωτισμός παρουσιάζει μία τάση μείωσης στις γυναίκες με το πέρας των ετών, ενώ δεν φαίνονται σημαντικές διαφορές ως προς τους άνδρες (Srivastava et al., 2003). Γενικά πάντως οι γυναίκες φαίνεται να έχουν υψηλότερα ποσά νευρωτισμού, εξωστρέφειας, προσηνείας και ευσυνειδησίας σε σχέση με τους άνδρες στις περισσότερες έρευνες διακρατικά (Schmitt et al., 2008).

Σχετικά με τη σταθερότητα των χαρακτηριστικών στην εφηβεία, παρόλο που τα αποτελέσματα των εφήβων πλησιάζουν αυτά των ενηλίκων, οι ερευνητές παρατηρούν μικρές αλλά συστηματικές αλλαγές στα χαρακτηριστικά τους (Allik et al., 2004), με κυριότερη το ότι

κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας εμφανίζονται να είναι ιδιαίτερα έντονα (Soto et al., 2011). Επιπλέον, καθώς πλησιάζουν στην ενηλικίωση χρησιμοποιώντας επιτυχημένες συναισθηματικές στρατηγικές, μπορούν επιτυχώς να μειώσουν τα αρνητικά συναισθήματά τους πιο εύκολα (John & Gross, 2004 · Helson & Soto, 2005 · Labouvie-Vief et al., 2007 · Soto et al., 2011).

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών που παρουσιάζονται από τους Klimstra et al., (2010), τα περισσότερα αποτελέσματα συχνά συγκρούονται μεταξύ τους. Για παράδειγμα, υπάρχουν πολλές έρευνες που δείχνουν ότι όσο οι έφηβοι πλησιάζουν στην ενηλικίωση, παρουσιάζουν αυξητικές τάσεις ως προς το χαρακτηριστικό της Δεκτικότητας σε νέες εμπειρίες (Allik et al., 2004 · Branje, et al., 2007 · McCrae et al., 2002 · Pullmann et al., 2006 · Roberts & Mroczek, 2008 · Soto et al., 2011), παρόλο που δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία ανάμεσα στους ερευνητές (De Fruyt et al., 2006 · Soto et al., 2011). Τα αποτελέσματα για τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά κατά τη διάρκεια της εφηβείας, δεν εμφανίζουν ευδιάκριτες αλλαγές (Soto et al., 2011). Σχετικά με φυλετικές διαφορές, τα κορίτσια μέχρι την ηλικία των 15, τείνουν να εμφανίζουν αυξητικές τάσεις στην κατάθλιψη σε σχέση με την παιδική ηλικία (Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002), ενώ ταυτόχρονα και για τα δύο φύλα παρατηρείται μία μείωση στην αυτοεκτίμησή τους (Robins et al., 2002).

Συνοπτικά, όποια και αν είναι τα αποτελέσματα, η ποικιλία στις αλλαγές επιβεβαιώνει ότι η ανάπτυξη και η εξέλιξη της προσωπικότητας σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου αποτελεί μία σύνθετη και πολύ-επίπεδη υπόθεση (McAdams & Olson, 2010), αφού υπόκεινται σε μία ποικιλία από αναπτυξιακές επιδράσεις (Srivastava et al., 2003). Ωστόσο, είναι γενικά φανερό ότι οι αλλαγές στην προσωπικότητα των ανθρώπων καθώς περνούν τα χρόνια, κινούνται προς μία πιο θετική κατεύθυνση. Οι άνθρωποι γίνονται πιο σίγουροι, πιο υπεύθυνοι, ώριμοι και ήρεμοι (Roberts & Wood, 2006 όπως αναφέρεται στο Roberts, & Mroczek, 2008, σ.3). Αυτοί που επιτυγχάνουν ομαλότερα και γρηγορότερα αυτή τη μετάβαση, φαίνεται να είναι πιο αποδοτικοί κοινωνικά και επαγγελματικά (Roberts et al., 2007).

1.2.3. Επιπτώσεις ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών (ΜΠΠ) στην καθημερινή ζωή

Όπως συμβαίνει με την νοημοσύνη (IQ) και την κοινωνική θέση ενός ανθρώπου, έτσι και η προσωπικότητα αποτελεί ένα ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα των αποτελεσμάτων της ζωής (π.χ. *θνησιμότητα, διαζύγιο, επαγγελματική εξέλιξη*) (Roberts et al. 2007). Μία σύντομη

αναφορά στις επιπτώσεις των ΜΠΠ στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, και ειδικότερα, των εφήβων, θα βοηθήσει στην βαθύτερη κατανόησή τους. Για παράδειγμα, η ευσυνειδησία (σε φοιτητές) και ο νευρωτισμός (στα τέλη της μέσης ηλικίας), φαίνεται να αποτελούν τους καλύτερους προβλεπτικούς παράγοντες για τις συνέπειες στη ζωή των ανθρώπων αυτών σε ποικιλία τομέων (π.χ. επαγγελματικό, κοινωνικό) (Soldz & Vaillant, 1999). Επίσης, φαίνεται να υπάρχει σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των ΜΠΠ, με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Petrides & Furnham, 2001), τη χαρά, τη ψυχική υγεία (Furnham & Cheng, 1999) και την αντιλαμβανόμενη ευτυχία (Chamorro-Premuzic et al., 2007 · Steel et al., 2008). Επιπλέον, από την έλλειψη ή την παρουσία συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, φαίνεται να επηρεάζεται η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (π.χ. διαδικασία επιλογής φίλων) (Selfhout et al., 2010) σε συνδυασμό με τη γενικότερη ψυχοπαθολογία και τα συναισθήματα (Ellis & Rothbart, 2001). Για παράδειγμα, το χαρακτηριστικό της εξωστρέφειας αποτελεί άμεσο προγνωστικό παράγοντα της ευτυχίας, της αυτοπεποίθησης, της εμπιστοσύνης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Cheng & Furnham, 2002 · Riemann et al., 2003).

Σε σχέση με τα κίνητρα, φαίνεται ότι σε γενικές γραμμές τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προβλέψουν τις στρατηγικές κινητοποίησης που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν στα περιβάλλοντα επίτευξης (Lee et al., 2003). Ειδικότερα, σχετικά με την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, η έρευνα έχει δείξει ότι τα άτομα με υψηλά ποσοστά νευρωτισμού τείνουν να χρησιμοποιούν πιο αναποτελεσματικές συναισθηματικές στρατηγικές (πχ. διακοπή καπνίσματος) (Dynes, 2010), ενώ παρουσιάζουν δυνατές αρνητικές επιδράσεις στο στρες (Bolger & Zuckerman, 1995 · Gross & John, 2003). Επίσης, τα κορίτσια φαίνεται να ρυθμίζουν καλύτερα την προσοχή και τις παρορμήσεις τους, παρουσιάζοντας ταυτόχρονα υψηλό έλεγχο που προϋποθέτει την καταβολή προσπάθειας (effortful control) (Else-Quest et al., 2006).

Σχετικά με τις επιδόσεις, από τους πέντε παράγοντες η ευσυνειδησία και η προσήνεια, φαίνεται να σχετίζονται άμεσα με υψηλότερη επίδοση στην εργασία (Barrick & Mount, 1991 · Blickle et al., 2008). Αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο, η προσωπικότητα φαίνεται να επηρεάζεται από το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Jackson, 2011) ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει τη διαδικασία μάθησης και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών (Caspi et al., 2006 · Sharp, 2008). Αυτός είναι και ο λόγος που πραγματοποιήθηκαν προσπάθειες συσχέτισης των ΜΠΠ με την ακαδημαϊκή επίδοση. Τα αποτελέσματα να δείχνουν ότι ο νευρωτισμός μπορεί να την επηρεάσει αρνητικά, ενώ η ευσυνειδησία μπορεί να λειτουργήσει ως προβλεπτικός παράγοντας οδηγώντας σε υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Costa & McCrae, 1992 ·

Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003 b, 2003 · Duff et al., 2004 · Furnham & Chamorro-Premuzic, 2004 · Laidra et al., 2006 · Wagerman & Funder, 2006 · Bratko et al., 2006 · Trapmann et al., 2007 · Vilu, 2008 · Lievens et al., 2009). Ταυτόχρονα, ο συνδυασμός υψηλών τιμών νευρωτισμού, χαμηλών τιμών προσήνειας και ευσυνειδησίας, φαίνεται να αποτελούν επικίνδυνους παράγοντες για τα προβλήματα συμπεριφοράς (Matthews et al., 2006).

Κεφάλαιο 2 : Προηγούμενα εμπειρικά δεδομένα γύρω από τις στρατηγικές αυτορρύθμισης και τη σχέση τους με την προσωπικότητα– Ερευνητικές υποθέσεις

2.1. Θεωρητική θεμελίωση της παρούσας έρευνας

Σύμφωνα με τον Zimmerman (2002), η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί δεξιότητα που μπορεί να αναπτυχθεί, και αυτό είναι ιδιαίτερος ενθαρρυντικός. Στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση κυρίαρχο και καθοριστικό ρόλο κατέχει ο «εαυτός», καθώς είναι εκείνος ο οποίος θέτει στόχους και προσδοκίες για το παρόν και το μέλλον. *Πόσο όμως συσχετίζεται το επίπεδο αυτορρύθμισης των μαθητών με τις ξεχωριστές προσωπικότητες τους; Με άλλα λόγια, ποιο είναι το προφίλ ενός αυτορρυθμιζόμενου μαθητή;*

Μέχρι σήμερα παρουσιάζονται λίγες απόπειρες συστηματικής διερεύνησης των στρατηγικών αυτορρύθμισης και της πιθανής σχέσης τους με ένα συγκεκριμένο μοντέλο/θεωρία προσωπικότητας. Ωστόσο, αυτές οι λίγες έρευνες που έχουν δημοσιευθεί διεθνώς (Humphreys & Revelle, 1984 · Gellatly, 1996 · Krueger et al., 1996 · Rothbart & Jones, 1998 · Muraven & Baumeister, 2000 · Gramzow et al., 2004 · Rothbart & Hwahg, 2005 · Rothbart & Rueda, 2005 · Baumeister et al, 2006 · Bidjerano & Dai, 2007 · Hoyle, 2006,2010) δείχνουν ότι η προσωπικότητα μπορεί να είναι ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για τις στρατηγικές αυτορρύθμισης. Επιπλέον, στην ελληνική βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε κάποια σχετική αναφορά στο ζήτημα αυτό. Η μοναδική αναφορά ίσως προέρχεται από την Κωνσταντινοπούλου (2010), στη μελέτη της οποίας ερευνάται η σχέση της αυτορρύθμισης της δράσης (ΑΡΔ) με το γνωστικό ύψος (διάσταση αναλογισμού-παρορμητισμού), το οποίο αποτελεί γνωστική παράμετρο της προσωπικότητας. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να υποθέσουμε ότι και στην παρούσα έρευνα, θα βρεθεί συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων της προσωπικότητας των μαθητών Γυμνασίου και των στρατηγικών αυτορρύθμισης που χρησιμοποιούν- όπως οι ίδιοι δηλώνουν.

Αναφορικά, με την αυτορρύθμιση στο σύνολό της, αυτή αναμένεται σε γενικές γραμμές να βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα (πάνω από το μέσο όρο). Αυτό, κυρίως λόγω των αλλαγών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αυτενέργεια των μαθητών και την μαθητοκεντρική διδασκαλία. Στα πλαίσια της σύγχρονης διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός ως καθοδηγητής και συνεργάτης, έχει ως στόχο, πέρα από την επιτυχή μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών, την ενεργητική στάση και την απόκτηση πνευματικής αυτονομίας των μαθητών του (Κουτρούμπα, 2004). Όλα τα παραπάνω, συμβάλλουν στην αναβάθμιση της

αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, και στη θεωρία αλλά και στην πράξη, στα πλαίσια του σύγχρονου σχολείου. Ως προς τις φυλετικές διαφορές σε ό,τι αφορά τις πεποιθήσεις κινήτρων και το επίπεδο της χρήσης αυτορρυθμιστικών στρατηγικών, αυτές δεν αναμένεται να είναι σημαντικές, αν και τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών δεν βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990 · Pajares & Valiante, 2001· Raffaelli, et al., 2005 · Duckworth & Seligman, 2006).

A. Σχέση αυτορρύθμισης και προσωπικότητας

Παρόλο που η αυτορύθμιση αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα όπως προαναφέρθηκε, δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που να συνδέουν την προσωπικότητα με την αυτορύθμιση (Hoyle, 2006). Ωστόσο, μερικά παρεμφερή ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά που έχουν συνδεθεί κατά καιρούς με την αυτορύθμιση είναι: ο έλεγχος που προϋποθέτει την καταβολή προσπάθειας (effortful control) (Kochanska, et al., 2000 · Rothbart & Hwahg, 2005 · Rothbart & Rueda, 2005 · Hoyle, 2006), η ευσυνειδησία (Costa & McCrae, 1992 · Gramzow et al., 2004 · Hoyle, 2006), η παρορμητικότητα (Krueger et al., 1996 · Hoyle, 2006) και τέλος ο αυτοέλεγχος (Muraven & Baumeister, 2000 · Muraven et al., 2002 · Baumeister et al., 2006 · Hoyle, 2006). Για παράδειγμα ο χαμηλός αυτοέλεγχος (self-control), θεωρείται παράγοντας κινδύνου για τις επιθετικές και παραβατικές συμπεριφορές, ενώ ερευνητικά, η επιτυχής καθυστέρηση της ικανοποίησης έχει συνδεθεί με προσαρμοστικές συμπεριφορές (Krueger et al., 1996). Παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα, η προθυμία για εξάσκηση, η δέσμευση προς το στόχο, ο σωστός χειρισμός του χρόνου, η μεταγνωστική ενημερότητα και η αποτελεσματική χρήση στρατηγικών (Boekaerts, 1996 · McCoach & Siegle, 2001). Ειδικότερα σχετικά με την αυτορρύθμιση των παιδιών, φαίνεται να υπάρχουν βασικά στοιχεία της ιδιοσυγκρασίας που μπορούν να επηρεάσουν την εξερεύνηση, την ανακάλυψη της γνώσης και τελικά την ίδια τη μάθηση, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους (Rothbart & Jones, 1998 · Rothbart & Hwahg, 2005). Στην τάξη, μαθητές που είναι αφηρημένοι, ξεχνούν τις εργασίες τους ή που τις ολοκληρώνουν σπάνια, εμφανίζουν μικρή αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Αντιθέτως, εκείνοι που κάνουν ερωτήσεις, κρατούν σημειώσεις, και διαθέτουν το χρόνο και τους πόρους τους συνετά, είναι πιο υπεύθυνοι για τον τρόπο που μαθαίνουν (Paris & Paris, 2001). Σχετικά με στοιχεία της προσωπικότητάς τους, οι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλή αυτορύθμιση, είναι

πιο ανεξάρτητοι ως προς το διάβασμά τους, επιμελείς, επικεντρώνονται στο έργο τους μέσα στην τάξη, έχουν καλύτερες επιδόσεις, θυμούνται καλύτερα το περιεχόμενο της διδασκαλίας και των γεγονότων που γίνονται μέσα στην τάξη και γενικότερα χαρακτηρίζονται από ποιοτικές εργασίες (Lopez et al., 1998 · Magno, 2009a, 2009, 2011).

Επιπλέον, μέσα από έρευνες έχει βρεθεί πως υπάρχουν κάποια από τα χαρακτηριστικά των Μεγάλων Παραγόντων της Προσωπικότητας (ΜΠΠ), που εμπλέκονται στην αυτορρύθμιση ενός ανθρώπου. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Bidjerano & Dai (2007), φαίνεται να υπάρχει σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τις στρατηγικές αυτορρύθμισης, με το χαρακτηριστικό της δεκτικότητας σε νέες εμπειρίες να επηρεάζει άμεσα τα μαθητικά αποτελέσματα. Την ίδια στιγμή, οι παράγοντες ευσυνειδησία και προσήγεια, επηρεάζουν έμμεσα τα μαθητικά αποτελέσματα μέσω των προσπαθειών για ρύθμιση των γνωστικών στρατηγικών. Ειδικότερα, σχετικά με το χαρακτηριστικό της ευσυνειδησίας, υπάρχουν πολλές έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι οδηγεί τους ανθρώπους στη θέσπιση υψηλότερων και πιο φιλόδοξων στόχων, παραμένοντας πιο αφοσιωμένοι σε αυτούς (Gellatly, 1996 · Jackson et al., 2010). Κατά συνέπεια, οι μαθητές που είναι πιο ευσυνειδητικοί τείνουν να έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις ως αποτέλεσμα της διαχείρισης του χρόνου και της προσπάθειας που κάνουν για τη δουλειά στο σχολείο (Bidjerano & Dai, 2007· De Raad & Schouwenburg, 1996 · Nofle & Robins, 2007· Trautwein et al., 2009 · Trapmann et al., 2007 · Poropat, 2009 · MacCann et al., 2009). Παράλληλα, σύμφωνα με την έρευνα των Bidjerano & Dai (2007), η ευσυνειδησία σχετίζεται με την προσπάθεια των μαθητών να βελτιώσουν τόσο τη χρήση του χρόνου όσο και τη ψυχική τους συγκέντρωση κάθε φορά που διαβάζουν. Αυτό βέβαια ίσως είναι αναμενόμενο από τη στιγμή που το χαρακτηριστικό της ευσυνειδησίας συνδέεται πολύ συχνά με την επιμέλεια, την οργάνωση, υπογραμμίζοντας το πόσο λεπτολόγοι και οργανωμένοι είναι αυτοί οι άνθρωποι (Costa & McCrae, 1992 · MacCann et al., 2009). Ταυτόχρονα, η προσήγεια και η εξωστρέφεια αποτελούν χαρακτηριστικά που μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλότερες επιδόσεις ακριβώς επειδή φαίνεται και να διευκολύνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις σε περιβάλλοντα επίτευξης όπως π.χ. εργασία (Mount et al., 1998 · Judge et al., 2007). Τέλος, υπάρχουν ερευνητικά αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν μία αρνητική σχέση ανάμεσα στον νευρωτισμό (παράγοντας 1) και την αυτορρύθμιση (Bolger & Zuckerman, 1995 · Gross, & John, 2003· Dynes, 2010 · McCrae, & Löckenhoff, 2010), κυρίως λόγω του αυξημένων επιπέδων άγχους και παρορμητικότητας. Συνοπτικά, λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω ευρήματα, μπορούμε να υποθέσουμε ότι και στην παρούσα έρευνα αναμένεται να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ

της αυτορρύθμισης και των παραγόντων (ευσυνειδησία, προσήνεια, εξωστρέφεια και δεκτικότητα σε εμπειρίες) και αρνητική μεταξύ αυτορρύθμισης και του νευρωτισμού (παράγοντας 1).

B. Σχέση επιμέρους στοιχείων της αυτορρύθμισης με την προσωπικότητα: i) αυτοαποτελεσματικότητα, ii) εσωτερική αξία, iii) άγχος εξέτασης, iv) χρήση γνωστικών στρατηγικών - στρατηγικές αυτορρύθμισης

i) Αυτό-αποτελεσματικότητα

Παρατηρώντας τις έρευνες που κατά καιρούς έχουν συσχετίσει τα χαρακτηριστικά των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων της προσωπικότητας (ΜΠΠ), με την αυτό-αποτελεσματικότητα (Judge & Ilies, 2002 · Thomas, Moore, & Scott, 1996 · Judge, et al., 2007 · Hartman & Betz <http://jca.sagepub.com/content/15/2/145.short> - aff-2, 2007), είναι φανερό ότι πρόκειται για δύο στοιχεία που σχετίζονται αρκετά. Ειδικότερα, ευσυνειδησία και νευρωτισμός είναι οι παράγοντες που φαίνεται ότι προβλέπουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αυτό-αποτελεσματικότητα. Συνεπώς, μαθητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, επιλέγουν προκλητικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης, επιμένουν περισσότερο, αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και θέτουν υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους. Αυτοί οι μαθητές, επίσης, αποδίδουν περισσότερο θετικούς προσδιορισμούς και συναισθήματα κατά τη μάθηση, όπως αποδεικνύεται από τις υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες τους και τα ταυτόχρονα χαμηλά επίπεδα κατάθλιψης και άγχους στα εκπαιδευτικά πλαίσια (Zimmerman, 2000). Κατά συνέπεια, για τους ίδιους λόγους που προαναφέρθηκαν και στη σχέση ευσυνειδησίας με την αυτορρύθμιση, μπορούμε να υποθέσουμε ότι θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού και της αυτό-αποτελεσματικότητας μαθητών -όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι. Ταυτόχρονα, είναι πιθανό να βρεθεί αρνητική σχέση μεταξύ του συγκεκριμένου στοιχείου της αυτορρύθμισης και του νευρωτισμού.

ii) Εσωτερική αξία (*εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα*)

Υπάρχουν γενικά αρκετά ευρήματα που υπογραμμίζουν σε μεγάλο βαθμό, τη σπουδαιότητα σύνδεσης των μεταβλητών της προσωπικότητας ως προβλεπτικούς παράγοντες

των κινήτρων μάθησης (Colquitt et al., 2000 · Ford & Oswald, 2003 · Major et al., 2006). Για παράδειγμα, ο Colquitt και οι συνεργάτες του έχουν βρει ότι αρκετές μεταβλητές της προσωπικότητας, όπως η έδρα ελέγχου, η κινητοποίηση επίτευξης, το στρες και η ευσυνειδησία έχουν κατά καιρούς συνδεθεί με τα κίνητρα μάθησης.

Ειδικότερα, η ευσυνειδησία είναι ένας σημαντικός από τους ΜΠΠ που έχει ρητά συνδεθεί από προηγούμενες έρευνες με τα κίνητρα για μάθηση (Colquitt & Simmering, 1998 · Colquitt et al., 2000 · Major et al., 2006). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Colquitt και Simmering (1998), η ευσυνειδησία συνδέεται θετικά και προβλέπει τα κίνητρα για μάθηση, τα οποία με τη σειρά τους συνδέονται με ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Αντιθέτως, βρέθηκε ότι το στρες (σαν ένα βασικό στοιχείο του νευρωτισμού) συνδέεται αρνητικά με τα κίνητρα μάθησης (Major et al., 2006). Παράλληλα, σύμφωνα με τους Barrick, Mount, and Strauss (1993) και Gellatly (1996), το χαρακτηριστικό της ευσυνειδησίας συνδέεται με την επίτευξη των στόχων ενώ στον αντίποδα, αποδείξεις φαίνεται να δείχνουν ότι οι νευρωτικοί άνθρωποι είναι λιγότερο προσανατολισμένοι στην επίτευξη των στόχων τους (Malouff et al., 1990 · Judge & Ilies, 2002). Τα περισσότερα αποτελέσματα συνεπώς επιβεβαιώνουν ότι από το σύνολο των ΜΠΠ, κυρίως ο νευρωτισμός και η ευσυνειδησία αποτελούν τους πιο ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες των κινήτρων επίδοσης (Judge & Ilies, 2002), παρόλο που στην έρευνά τους οι Major, Turner, & Fletcher, (2006), πρόσθεσαν στα ευρήματά τους ότι και τα χαρακτηριστικά της δεκτικότητας σε νέες εμπειρίες και εξωστρέφειας, προβλέπουν τα κίνητρα για μάθηση. Συνοπτικά επομένως, λαμβάνοντας υπόψη και τα ανωτέρω ευρήματα, μπορούμε να υποθέσουμε ότι και τα κίνητρα των μαθητών (έτσι όπως τα δηλώνουν οι ίδιοι), θα σχετίζονται θετικά με τους παράγοντες της προσωπικότητας και ειδικότερα την ευσυνειδησία, τον νευρωτισμό, τη δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και την εξωστρέφεια.

iii) Άγχος εξέτασης

Προκειμένου να πετύχουμε τους στόχους μας χρειάζεται πίστη και επιμονή για την επιτυχία. Σ' αυτή τη διαδικασία εμπλέκονται και τα συναισθήματά, δηλαδή η συναισθηματική ρύθμιση. Σχετικά με την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, το άγχος φαίνεται να αποτελεί ένα προβλεπτικό παράγοντα που επηρεάζει τις στρατηγικές αυτορρύθμισης (Schutz & Davis, 2000). Οι αγχώδεις άνθρωποι, μπορούν με δυσκολία να ελέγξουν τα συναισθήματά τους για να συγκεντρωθούν με προσοχή στην εργασία. Ωστόσο, την ίδια στιγμή, το άγχος σχετίζεται άμεσα με το χαρακτηριστικό του νευρωτισμού

(Ackerman & Heggstad, 1997· Judge & Ilies, 2002· Schneider, 2004). Συμπερασματικά, το άγχος για την εξέταση, από τη στιγμή που αποτελεί μία πτυχή του νευρωτισμού, συνδέεται ουσιαστικά με ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Chamorro-Premuzic et al., 2008). Συνεπώς, λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, μπορούμε να υποθέσουμε ότι στην παρούσα έρευνα θα υπάρχει θετική σχέση μεταξύ νευρωτισμού και άγχους εξέτασης.

iv) Χρήση γνωστικών στρατηγικών - Στρατηγικές αυτορρύθμισης

Έχει αποδειχθεί, ότι τρεις από τους πέντε μεγάλους παράγοντες της προσωπικότητας (εξωστρέφεια, ευσυνειδησία και δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες) σχετίζονται άμεσα με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (De Raad & Schouwenburg, 1996). Παράλληλα, η ιδέα ότι ο τρόπος που ένα άτομο μαθαίνει (learning style) συνδέεται άμεσα με την προσωπικότητά του, δεν είναι κάτι καινούργιο. Πολλές είναι οι φορές που κατά καιρούς έχει συνδεθεί η οριοθέτηση (το στυλ μάθησης) και οι στρατηγικές μάθησης, με την προσωπικότητα (Jackson & Lawty-Jones, 1996 · Furnham et al., 1999 · Heinström, 2000 · Busato et al., 1999, 2000 · Duff et al., 2004· Burton, et al., 2009).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Busato et al., (1999, 2000) ερευνώντας τη σχέση του στυλ μάθησης με την προσωπικότητα και τους ΜΠΠ, βρήκαν ότι συνδέεται με το χαρακτηριστικό της δεκτικότητας σε νέες εμπειρίες. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, φαίνεται να σχετίζεται με υψηλή κριτική ικανότητα ως προς το διάβασμα (Heinström, 2000). Ωστόσο, εκτός από αυτό το χαρακτηριστικό, οι αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης αναμένεται να συνδέονται με την ευσυνειδησία. Αυτό, διότι η ευσυνειδησία όπως έχει ήδη αναφερθεί, αφορά την τάση του ατόμου να προσπαθεί και να επιδεικνύει επιμονή, οργανωτικότητα, παρακίνηση για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Blickle, 1996 · Heinström, 2000 · Tait & Entwistle, 1996 · McCrae, 2002). Για τους μαθητές επομένως, αυτό μεταφράζεται σε επιθυμία για οργάνωση του διαβάσματός και του χρόνου τους, επιδεικνύοντας ταυτόχρονα συμπεριφορές που σχετίζονται με τον κοινωνικά επιθυμητό έλεγχο των παρορμήσεων και άρα την αποτελεσματική μάθηση. Ειδικότερα ως προς τις στρατηγικές, το χαρακτηριστικό της ευσυνειδησίας φαίνεται να συνδέεται με στρατηγικές προσέγγισης στην μάθηση (strategic approach to learning) (Heinström, 2000 · Burton, et al., 2009), δημιουργώντας έτσι μία πιο συστηματική συμπεριφορά των μαθητών ως προς το διάβασμά τους. Οι μαθητές αυτοί προσπαθούν περισσότερο, ξοδεύοντας ταυτόχρονα περισσότερο χρόνο και κόπο στην αναζήτηση πληροφοριών. Η σχέση των δύο παραπάνω

χαρακτηριστικών (ευσυνειδησίας και της δεκτικότητας) με τις στρατηγικές μάθησης, επιβεβαιώνεται και από (Blickle, 1996 · Busato et al., 1999 · Duff, et al., 2004· Burton, et al., 2009).

Στον αντίποδα, το χαρακτηριστικό του νευρωτισμού σχετίζεται με την έλλειψη της συγκέντρωσης, φόβου πιθανής αποτυχίας, και εκδήλωσης του διαβάσματος ως κάτι υπερβολικά στρεσογόνο. Επιπλέον, συνδέεται και με έλλειψη στην κριτική ικανότητα και με προβλήματα στον συσχετισμό των δεδομένων (Busato et al., 1999 · Heinström, 2000 · Duff, et al., 2004) Ο μαθητής με υψηλά ποσά νευρωτισμού, ενδιαφέρεται περισσότερο για την απλή αποστήθιση χωρίς να εμβαθύνει καθόλου στην κατανόηση. Κατά συνέπεια, εμφανίζει εξωτερικά κίνητρα (Entwistle, 1988 όπως αναφέρεται στο Heinström, 2000), ενώ στόχος του είναι να γράφει καλά στα διαγωνίσματα χωρίς να ενδιαφέρεται για το περιεχόμενο του μαθήματος (Entwistle & Tait, 1996 όπως αναφέρεται στο Heinström, 2000). Με άλλα λόγια, σε αντίθεση με τα προηγούμενα χαρακτηριστικά, το χαρακτηριστικό του νευρωτισμού συνδέεται με προσεγγίσεις που οδηγούν σε πιο επιφανειακό διάβασμα (surface approach to learning) (Busato et al., 1999 · Duff, et al., 2004 · Heinström, 2000· Burton, et al., 2009). Συνοπτικά, και με βάση τα ανωτέρω ευρήματα αναμένεται ότι και στην παρούσα έρευνα, θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης γνωστικών και μετα-γνωστικών στρατηγικών και των παραγόντων της ευσυνειδησίας και της δεκτικότητας σε νέες εμπειρίες. Ταυτόχρονα, αναμένεται αρνητική σχέση των στρατηγικών αυτών με το χαρακτηριστικό του νευρωτισμού.

2.2. Σκοπός παρούσας έρευνας

Μετά από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προέκυψαν και οι ανάλογες υποθέσεις οι οποίες αποτέλεσαν και τους κατευθυντήριους άξονες πάνω στους οποίους βασίστηκε η συγκεκριμένη μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της έρευνας καθορίζονται ως εξής:

Πρωταρχικός στόχος της συγκεκριμένης έρευνας, είναι ο έλεγχος της ισχύος του μοντέλου της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης που προτείνουν οι Pintrich & DeGroot (1990). Ειδικότερα, θα εξεταστούν τομείς σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα, την εσωτερικά αξία, το άγχος εξέτασης και τέλος τη χρήση γνωστικών και αυτορρυθμιστικών στρατηγικών που εμφανίζουν οι μαθητές Γυμνασίου. Δεύτερος στόχος είναι η διερεύνηση της πιθανής ύπαρξης ατομικών διαφορών στους μαθητές, ως προς τα επιμέρους στοιχεία της αυτορρύθμισης και της προσωπικότητάς τους. Ειδικότερα, οι ατομικές διαφορές των μαθητών θα διερευνηθούν σε σχέση με τους δημογραφικούς παράγοντες του ερωτηματολογίου, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, και τον μέσο όρο βαθμολογίας τους την

προηγούμενη χρονιά. Τρίτο στόχο αποτελεί η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στα επιμέρους στοιχεία της αυτορρύθμισης και στα στοιχεία της προσωπικότητας. Τέλος, η διερεύνηση της σχέσης της αυτορρύθμισης με την προσωπικότητα, καθώς και ο έλεγχος του κατά πόσο τα στοιχεία της προσωπικότητας προβλέπουν την αυτορρύθμιση των μαθητών αποτελεί τον τέταρτο και τελευταίο στόχο της παρούσας έρευνας.

Συνοπτικά πάντως, απώτερη επιδίωξη της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας είναι η ενημέρωση και ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών. Εάν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διακρίνουν τους μαθητές που χρειάζονται επιπλέον ενθάρρυνση για τη δραστηριοποίηση αυτό-ρυθμιστικών στρατηγικών, τότε ίσως καταφέρουν να τους βοηθήσουν καταλυτικά, στοχεύοντας στην αποτελεσματική μάθηση.

Κεφάλαιο 3 : Μέθοδος

3.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος μαθητές Γυμνασίου, με μέσο όρο ηλικίας 13,62 ετών (τ. α.= 0,597), οι οποίοι προέρχονταν από ένα σχολείο στην περιοχή της Ανατολικής Αττικής. Το σύνολο των συμμετεχόντων παιδιών ήταν 250 (n=250), μεταξύ των οποίων τα 134 ήταν αγόρια (53,6 %) και τα 116 κορίτσια (46,4%). Από το σύνολο των 250 παιδιών, οι 109 είναι μαθητές Α' Γυμνασίου, οι 127 μαθητές της Β' Γυμνασίου και οι 14 μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Η επιλογή τους στηρίχτηκε στη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα, προκειμένου να μετρηθούν οι στρατηγικές κινητοποίησης και αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, καθώς και η προσωπικότητα των μαθητών, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο, είναι το ερωτηματολόγιο μέτρησης της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης των Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie (1991). Το συγκεκριμένο εργαλείο, χρησιμοποιήθηκε στην σύντομη μορφή των 44 προτάσεων έτσι όπως παρουσιάζεται στο άρθρο των Pintrich & DeGroot (1990). Το δεύτερο, είναι το ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της ιδιοσυγκρασίας των μαθητών E-ΔΙΠΡΟΠΕ (12).

Επίσης, στο πρώτο φύλλο του ερωτηματολογίου ζητώνται κάποια βασικά δημογραφικά στοιχεία. Ειδικότερα, το πρώτο φύλλο αφορά διάφορα ατομικά στοιχεία του μαθητή, τα οποία αναφέρονται κυρίως σε δημογραφικές πληροφορίες όπως η ηλικία, το φύλο, η σειρά γέννησης και η σχολική επίδοση, όπως αυτή αποτυπώνεται στον βαθμό προαγωγής από την προηγούμενη τάξη. Πιο αναλυτικά:

1. «Ερωτηματολόγιο *MSLQ*»
2. «Ερωτηματολόγιο E-ΔΙΠΡΟΠΕ(12)»

1. *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991).

Το MSLQ αποτελείται από κλίμακες αυτοαναφοράς, και πρόκειται για ένα εργαλείο μέτρησης των πεποιθήσεων σχετικά με τα κίνητρα που οδηγούν στη μάθηση και του βαθμού χρήσης διαφορετικών στρατηγικών μάθησης των μαθητών στα πλαίσια της τάξης. Αυτά τα

δύο στοιχεία σύμφωνα με τους Pintrich & DeGroot (1990), είναι αυτά που συνθέτουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση.

Χρησιμοποιείται συνεπώς σαν εργαλείο μέτρησης της αυτορρύθμισης και χωρίζεται σε δύο μέρη (Magno, 2011). Το πρώτο μέρος, αφορά τις πεποιθήσεις σχετικά με τα κίνητρα και το δεύτερο μέρος, σχετίζεται με τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιούν οι μαθητές. Η συγκεκριμένη κλίμακα στην αρχική της μορφή αποτελείται συνολικά από 81 προτάσεις και αποτελείται από δύο μέρη: την μέτρηση των πεποιθήσεων κινητοποίησης και τη μέτρηση των στρατηγικών μάθησης. Το πρώτο μέρος (31 προτάσεις) αξιολογεί τις πεποιθήσεις κινητοποίησης των μαθητών (εξωτερικά, εσωτερικά κίνητρα και τις πεποιθήσεις αξίας έργου), τις προσδοκίες (έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης και αυτό-αποτελεσματικότητα ως προς τη μάθηση και την απόδοση) και συναισθηματικές πεποιθήσεις (άγχος διαγωνισμάτων). Το δεύτερο μέρος (31 προτάσεις) αφορά τις στρατηγικές μάθησης, αξιολογώντας τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (επανάληψη, επεξεργασία, οργάνωση, κριτική σκέψη, και αυτορρύθμιση). Τέλος, οι τελευταίες 19 προτάσεις αξιολογούν τη διαχείριση οργανωτικών πόρων (χρόνος και περιβάλλον μελέτης, ρύθμιση προσπάθειας, αναζήτηση βοήθειας από συνομιλήκους) (Pintrich et al., 1991).

Όπως προαναφέρθηκε, στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη μορφή των 44 προτάσεων έτσι όπως παρουσιάστηκε στο άρθρο των Pintrich & DeGroot (1990). Ειδικότερα, η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από 5 υποκλίμακες που εξετάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα, την εσωτερικά αξία, το άγχος εξέτασης, τη χρήση γνωστικών στρατηγικών και τέλος τη χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη υποκλίμακα (αυτό-αποτελεσματικότητα) περιλαμβάνει 9 προτάσεις/δηλώσεις (ερ.2,6,8,9,11,13,16,18,19) οι οποίες σχετίζονται με τη μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών ($\alpha=,892$). Πόσο σίγουροι αισθάνονται οι μαθητές ότι μπορούν να τα καταφέρουν; Η δεύτερη υποκλίμακα (εσωτερική αξία) (9 προτάσεις-ερ. 1,4,5,7,10,14,15,17,21 με $\alpha=,824$) μετρά την αξία που δίνουν οι μαθητές στο σχολείο. Θεωρούν ότι είναι χρήσιμο; Και αν ναι, τι είναι αυτό που τους κινητοποιεί; Η τρίτη υποκλίμακα (άγχος εξέτασης) αποτελείται από τέσσερις (4) προτάσεις (ερ.3,12,20,22) και σχετίζεται με τη μέτρηση του άγχους των μαθητών κατά τη διάρκεια των εξετάσεων στο σχολείο ($\alpha=,738$). Στο δεύτερο μέρος, η τέταρτη (13 προτάσεις-ερ.23,24,26,28,29,30,31,34,36,39,41,42,44 με $\alpha=,727$) και πέμπτη υποκλίμακα (9 προτάσεις-ερ.25,27,32,33,35,37,38,40,43 με $\alpha=,481$) μετρά τη χρήση των γνωστικών και αυτορρυθμιστικών στρατηγικών των μαθητών αντίστοιχα.

Το συγκεκριμένο εργαλείο αφού μεταφράστηκε στα ελληνικά, δόθηκε πιλοτικά σε μία τυχαία ομάδα μαθητών Α και Β Γυμνασίου, προκειμένου να διαγνωστεί η δυσκολία χρονικής εκτίμησης. Οι μαθητές κλήθηκαν να διαβάσουν τις προτάσεις και να απαντήσουν πόσο τους ταιριάζει ή όχι η κάθε πρόταση με βάση μία επταβάθμια κλίμακα μέτρησης τύπου Likert, όπου το 1 σημαίνει «Καθόλου» και το 7 «Πάρα πολύ». Η βαθμολογία των παραγόντων της αυτορρύθμισης, προέκυψε από τον υπολογισμό του μέσου όρου των προτάσεων που αποτελούν κάθε υποκλίμακα, αφού προηγουμένως αντιστράφηκε η κωδικοποίηση των προτάσεων που είχαν αρνητική φόρτιση (ερ.26,27,37,38) (Pintrich & DeGroot, 1990). Ιδιαίτερα ικανοποιητικός κρίνεται ο στατιστικός έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), που κυμαίνεται σε αποδεκτό επίπεδο με $\alpha = ,881$.

2. «Αξιολόγηση της προσωπικότητας παιδιών και εφήβων από τους γονείς- E-ΔΙΠΡΟΠΕ(12)» (Μπεζεβέγκης & Παυλόπουλος, 1998)

Η κλίμακα μέτρησης της προσωπικότητας, που χρησιμοποιήθηκε στην συγκεκριμένη μελέτη, βασίζεται στο E-ΔΙΠΡΟΠΕ (11-13 ετών) το οποίο έχει μετατραπεί όμως σε ένα εργαλείο αυτοαναφοράς.

Το E-ΔΙΠΡΟΠΕ είναι μία σειρά ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση της προσωπικότητας και της ιδιοσυγκρασίας παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση τις αναφορές γονέων. Στην τελική μορφή τους, και μετά από ψυχομετρική αξιολόγηση του περιεχομένου τους, υπάρχουν τέσσερις εκδόσεις των Ερωτηματολογίων «Διαστάσεις Προσωπικότητας Παιδιών και Εφήβων» (E-ΔΙΠΡΟΠΕ). Για παιδιά ηλικίας 11 έως 13 ετών, περιλαμβάνουν 99 προτάσεις. Κατά την κατασκευή της κλίμακας συγκεντρώθηκαν ελεύθερες γονεϊκές περιγραφές της παιδικής προσωπικότητας, οι οποίες ταξινομήθηκαν σύμφωνα με ένα σύστημα 14 κατηγοριών. Για τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας, χωρίζονται στους εξής παράγοντες: συναισθηματική αντιδραστικότητα, ευσυνειδησία, διανοητική ανάπτυξη, προσήνεια και εξωστρέφεια. Το θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης κλίμακας, βασίζεται στο Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων της προσωπικότητας (ΜΠΠ) (Παυλόπουλος, & Μπεζεβέγκης, 1999).

Ειδικότερα, η διάσταση «ατομισμός/εγωισμός & συναισθηματική αντιδραστικότητα» (με $\alpha = ,907$), περιλαμβάνει τις υποκλίμακες διαγωγή (ερ.2,7,29, 80,91), ατομισμός/εγωισμός (ερ.23,36,48,52,62,64,71,78,87) και συναισθηματική αστάθεια (ερ.10,16,21,32,41,56, 76,83,99). Και τα 23 χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου παράγοντα, είναι όλα αρνητικά και

συνθέτουν την εικόνα ενός παιδιού που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «δύσκολο παιδί». Υψηλότερη βαθμολογία δηλώνει μεγαλύτερη Συναισθηματική Αντιδραστικότητα (χειρότερη διαγωγή, μεγαλύτερο ατομισμό/εγωισμό και μεγαλύτερη συναισθηματική αστάθεια). Η δεύτερη διάσταση (ευσυνειδησία) (με $\alpha = ,610$) περιλαμβάνει την σχολική επάρκεια (ερ.8,13,38,42,92), τα κίνητρα επίδοσης (ερ.19,26,47,65,93,95) και την επιμέλεια (ερ.1,28,45,49,55,59,72,81), δηλαδή συνολικά 19 χαρακτηριστικά. Από αυτά, προκύπτει η εικόνα ενός παιδιού που είναι ώριμο, υπεύθυνο, τακτικό, οργανωμένο και επιμελές με τις σχολικές του υποχρεώσεις. Υψηλότερη βαθμολογία σημαίνει μεγαλύτερη Ευσυνειδησία (μεγαλύτερη σχολική επάρκεια, περισσότερα κίνητρα επίδοσης και μεγαλύτερη επιμέλεια). Ο τρίτος παράγοντας (Διανοητική ανάπτυξη ή πνευματική καλλιέργεια) (με $\alpha = ,831$) αποτελείται από την δεκτικότητα σε εμπειρίες (ερ.22,25,33,46,57,67,70), τη νόηση (ερ.3,12,53,61,85) και την αυτοπεποίθηση (ερ.17,39,43,77,88,97). Πρόκειται για 18 συνολικά χαρακτηριστικά, από τα οποία προκύπτει η εικόνα των παιδιών που έχουν γρήγορη αντίληψη και φαντασία, μαθαίνουν εύκολα, ενδιαφέρονται για καθετί καινούργιο και τους αρέσει να συμμετέχουν σε συζητήσεις. Υψηλότερη βαθμολογία δηλώνει μεγαλύτερη Διανοητική Ανάπτυξη (μεγαλύτερη δεκτικότητα σε Εμπειρίες, μεγαλύτερη νόηση και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση). Ο τέταρτος παράγοντας (προσήνεια/διαπροσωπική ευαισθησία) (με $\alpha = ,868$) αποτελείται από τις υποκλίμακες αλτρουϊσμός (ερ.6,11, 20,40,51,60,69,82,89,98), συμμόρφωση (ερ.4,15,31,34,66,75,84) και ευσυγκινησία (ερ.27,50,74,90,94). Πρόκειται για 22 χαρακτηριστικά τα οποία είναι όλα θετικά, ενώ συντείνουν στη δημιουργία μιας ενιαίας εικόνας εκείνης του «καλού παιδιού». Του παιδιού που νοιάζεται για τα προβλήματα των άλλων, δείχνει σεβασμό στους μεγαλύτερους, είναι ευαίσθητο, συναισθηματικό και προσφέρει πρόθυμα τη βοήθειά του. Υψηλότερη βαθμολογία δηλώνει μεγαλύτερη Προσήνεια (μεγαλύτερο αλτρουϊσμό, μεγαλύτερη συμμόρφωση και μεγαλύτερη ευσυγκινησία). Ο πέμπτος και τελευταίος παράγοντας (εξωστρέφεια-εσωστρέφεια) (με $\alpha = ,559$) αποτελείται από την εγκαρδιότητα (ερ.5,14,24,79), την απόσυρση (ερ.18,30,37,58) και την κοινωνικότητα (ερ.9,35,44,54,63,68,73,86,96). Πρόκειται για 17 συνολικά προτάσεις, και σε σχέση με τους υπόλοιπους παράγοντες είναι ο σαφέστερος εννοιολογικά και περισσότερο ομοιογενής σε σχέση με την ομώνυμη διάσταση των ΜΠΠ. Σε γενικές γραμμές, αφορά την κοινωνικότητα, τον αυθορμητισμό και τη δυσκολία ή την ευκολία στη δημιουργία φίλων. Υψηλότερη βαθμολογία δηλώνει μεγαλύτερη Εξωστρέφεια (μεγαλύτερη εγκαρδιότητα, μικρότερη απόσυρση και μεγαλύτερη κοινωνικότητα) (Μπεζεβέγκης & Παυλόπουλος, 1998).

Όπως, προαναφέρθηκε για τις ανάγκες της έρευνας, το συγκεκριμένο εργαλείο μετατράπηκε σε ένα εργαλείο αυτοαναφοράς. Συνεπώς, αποτελείται από 99 προτάσεις-δηλώσεις τις οποίες οι μαθητές καλούνταν να διαβάσουν τις προτάσεις και να απαντήσουν πόσο τους ταιριάζει ή όχι η κάθε πρόταση με βάση μία πενταβάθμια κλίμακα μέτρησης τύπου Likert, όπου το 1 σημαίνει «Σχεδόν Καθόλου» και το 5 «Πάρα πολύ». Η βαθμολογία των παραγόντων της προσωπικότητας προέκυψε από τον υπολογισμό του μέσου όρου των προτάσεων που αποτελούν κάθε παράγοντα, αφού προηγουμένως αντιστράφηκε η κωδικοποίηση των προτάσεων που είχαν αρνητική φόρτιση (ερ.13,18,30, 37,38,42,45,55,58,81) (Μπεζεβέγκης & Παυλόπουλος, 1998). Ιδιαίτερα ικανοποιητικός κρίνεται και ο στατιστικός έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ΕΔΠΡΟΠΕ, ο οποίος μετά την μετατροπή του σε ένα εργαλείο αυτό-αναφοράς, έδειξε ότι συνολικά κυμαίνεται σε ένα αποδεκτό επίπεδο ($\alpha=,908$).

3.3. Διαδικασία

Αφού έγινε η σχετική ενημέρωση των γονέων, τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στα παιδιά στο χώρο του σχολείου τους, μέσα στην τάξη, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, τα παιδιά ενημερώθηκαν για το σκοπό και τη χρησιμότητα της έρευνας, για τη σημασία της συμμετοχής τους και παράλληλα τους δόθηκαν οι κατάλληλες οδηγίες. Επισημάνθηκε πως η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων είναι προαιρετική, δεν έχει αξιολογικό χαρακτήρα και πως δεν υπάρχουν «σωστές και λάθος» απαντήσεις.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ανώνυμα, παρουσία του ερευνητή και του εκπαιδευτικού, χωρίς συζήτηση ή παρεμβάσεις εκ μέρους τους. Σε περίπτωση που υπήρχε κάποια δυσκολία ή απορία ο ερευνητής παρέμβαινε ατομικά σε κάθε μαθητή, ενώ η συνολική διάρκεια συμπλήρωσης ήταν περίπου μία ώρα.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

4.1. Περιγραφική Ανάλυση

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των συμμετεχόντων μαθητών στις ερωτήσεις σχετικά με τη χρήση των κινήτρων και των αυτορρυθμιστικών στρατηγικών τους καθώς και τον μέσο όρο των βαθμών τους στο σχολείο την περασμένη χρονιά, σε κλίμακα τις εκατό. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι αυτοαντιλήψεις τους για τους επιμέρους τομείς των κινήτρων και της αυτορρύθμισης βρίσκονται γενικά πάνω από τον μέσο όρο. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τις αυτό-αναφορές σχετικά με την προσωπικότητά των μαθητών.

Ειδικότερα, από τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται ότι οι έφηβοι μαθητές τείνουν να παρουσιάζουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, υψηλά εσωτερικά κίνητρα, υψηλό άγχος εξετάσεων, υψηλή χρήση γνωστικών και αυτορρυθμιστικών στρατηγικών. Ταυτόχρονα, και οι επιδόσεις τους στο σχολείο φαίνεται να είναι αρκετά υψηλές.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των παιδιών (n=250) σχετικά με την αυτορρύθμιση και τη βαθμολογία τους

	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Αυτό-αποτελεσματικότητα	4,64	1,09
Εσωτερική αξία	5,06	,94
Άγχος εξετάσεων	4,21	1,46
Πεποιθήσεις κινήτρων	4,73	,75
Γνωστικές στρατηγικές	4,88	,78
Αυτορρυθμιστικές στρατηγικές	4,07	,77
Αυτορρυθμιστικές στρατηγικές μάθησης	4,55	,69
Βαθμολογία μαθητών (Performance)	89,9%	10,87

Παράλληλα, οι αυτοαντιλήψεις τους για τους επιμέρους τομείς της προσωπικότητάς τους είναι εμφανείς στον πίνακα 2. Με βάση τα αποτελέσματα, φαίνεται η τάση των μαθητών για υψηλές τιμές του παράγοντα 2 (ευσυνειδησία), 3 (διανοητική ανάπτυξη), 4 (προσήνεια) και 5 (εξωστρέφεια). Αντιθέτως, ο παράγοντας 1 (συναισθηματική αντιδραστικότητα) παρουσιάζει μεσαίες τιμές.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αντιλήψεων των παιδιών (n=250) σχετικά με την προσωπικότητά τους

	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Παραγ.1 Συναισθηματική αντιδραστικότητα	2,50	0,71
Διαγωγή	2,52	0,87
Ατομισμός-Εγωισμός	2,44	0,82
Συναισθηματική αστάθεια	2,55	0,76
Παραγ.2 Ευσυνειδησία	2,95	0,41
Σχολική επάρκεια	2,33	0,47
Κίνητρα επίδοσης	3,52	0,69
Επιμέλεια μαθητών	2,90	0,46
Παραγ.3 Διανοητική ανάπτυξη	3,53	0,56
Δεκτικότητα σε εμπειρίες	3,63	0,66
Νόηση μαθητών	3,60	0,69
Αυτοπεποίθηση μαθητών	3,35	0,76
Παραγ.4 Προσήνεια	3,48	0,58
Αλτρουισμός μαθητών	3,67	0,67
Συμμόρφωση μαθητών	3,65	0,63
Ευσυγκινησία μαθητών	2,89	0,88
Παραγ.5 Εξωστρέφεια	3,29	0,41
Εγκαρδιότητα μαθητών	3,56	0,78
Απόσυρση μαθητών	1,92	0,83
Κοινωνικότητα μαθητών	3,78	0,61

Σύγκριση των μέσων όρων των αντιλήψεων σχετικά με την αυτορρύθμιση και τους παράγοντες της προσωπικότητας των αγοριών και κοριτσιών

Στην προσπάθεια σύγκρισης των φύλων ως προς τα επιμέρους στοιχεία της αυτορρύθμισης έτσι όπως δηλώθηκαν από τους μαθητές, εφαρμόστηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι γενικά, τα κορίτσια είχαν θετικότερη βαθμολογία σε όλες τις παραμέτρους που αφορούσαν κίνητρα και αυτορρύθμιση.

Παράλληλα, στην προσπάθεια σύγκρισης των φύλων ως προς τα επιμέρους στοιχεία της προσωπικότητας, προκύπτει σε γενικές γραμμές, τα κορίτσια είχαν θετικότερη βαθμολογία στις παραμέτρους που αφορούσαν τον παράγοντα 4 (προσήνεια) και τα αγόρια στις παραμέτρους του παράγοντα 1 (συναισθηματική αντιδραστικότητα) (πίνακας 3).

Πίνακας 3

Σύγκριση των μέσων όρων των πεποιθήσεων των μαθητών σχετικά με την αυτορρύθμιση (MSLQ) και την προσωπικότητα (ΕΔΙΠΡΟΠΕ) των αγοριών και των κοριτσιών

	Αγόρια (n=134)		Κορίτσια(n=116)			
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{248}	p
MSLQ						
Πεποιθήσεις κινήτρων	4,64	0,77	4,84	0,72	-2,11	0,046
Γνωστικές Στρατηγικές	4,76	0,78	5,01	0,75	-2,55	0,011
Αυτορρυθμιστικές Στρατηγικές	4,44	0,73	4,67	0,63	-2,58	0,010
ΕΔΙΠΡΟΠΕ						
Παρ.1 Συναισθηματική Αντιδραστικότητα	2,63	0,69	2,34	0,71	3,24	0,001
Διαγωγή	2,70	0,85	2,30	0,83	3,75	0,000
Ατομισμός Εγωισμός	2,58	0,82	2,28	0,79	2,86	0,005
Συναισθηματική Αστάθεια	2,65	0,73	2,43	0,77	2,29	0,023
Κίνητρα Επίδοσης	3,41	0,69	3,65	0,67	-2,73	0,007
Παρ.4 Προσήνεια	3,35	0,61	3,64	0,50	-4,20	0,000
Αλτρουισμός Μαθητών	3,56	0,72	3,80	0,57	-2,92	0,004
Συμμόρφωση Μαθητών	3,53	0,65	3,78	0,59	-3,23	0,001
Ευσυγκινησία Μαθητών	2,67	0,85	3,14	0,85	-4,35	0,000

4.2. Συσχετίσεις

Οι ποσοτικές μεταβλητές για τις τιμές της αυτορρύθμισης και της προσωπικότητας δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Για το σκοπό αυτό, η διερεύνηση της στατιστικής συσχέτισης έγινε με τη χρήση μη παραμετρικής μεθοδολογίας και οι συσχετίσεις ελέγχθηκαν με τον συντελεστή συσχέτισης rho του

Spearman. Ο μη παραμετρικός συντελεστής του Spearman αποτελεί επομένως, το μέτρο του βαθμού της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών που εξετάστηκαν (Ρούσσοι & Ευσταθίου, 2008). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας σε όλες τις αναλύσεις ήταν $p < 0,05$ και $p < 0,01$.

Αρχικά, ελέγχθηκε η πιθανότητα συσχέτισης ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στα στοιχεία των πεποιθήσεων κινήτρων και των αυτορρυθμιστικών στρατηγικών. Στον πίνακα 4, είναι εμφανή τα αποτελέσματα σύμφωνα με τα οποία, φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και στην αυτο-αποτελεσματικότητα, τα εσωτερικά κίνητρα, τις πεποιθήσεις κινήτρων, τις γνωστικές και τις αυτορρυθμιστικές στρατηγικές.

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η πιθανότητα συσχέτισης ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στα στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Συνοπτικά η ηλικία συσχετίζεται αρνητικά με την ευσυνειδησία (παράγοντας 2), τα κίνητρα επίδοσης (υποκλίμακα του παράγοντα 2), και τη δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες (υποκλίμακα του παράγοντα 3) (πίνακας 4).

Πίνακας 4

Τιμές του συντελεστή Spearman και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της ηλικίας και των πεποιθήσεων των μαθητών σχετικά με την αυτορρύθμιση (MSLQ) και την προσωπικότητα (ΕΔΙΠΡΟΠΕ)

Ηλικία		
MSLQ		
	Αυτοαποτελεσματικότητα	-0,25*
	Εσωτερική αξία	-0,20*
	Πεποιθήσεις κινήτρων	-0,26*
	Γνωστικές στρατηγικές	-0,20*
	Αυτορρυθμιστικές στρατηγικές	-0,13**
ΕΔΙΠΡΟΠΕ		
	Παραγ.2 Ευσυνειδησία	-0,14**
	Κίνητρα επίδοσης	-0,13**
	Δεκτικότητα σε εμπειρίες	-0,15**

* $p < 0.01$, ** $p < 0.05$

Επιπροσθέτως, ελέγχθηκε η πιθανότητα συσχέτισης ανάμεσα στην επίδοσή τους στο σχολείο (βαθμοί) την περασμένη χρονιά και στις απόψεις τους σχετικά με τις πεποιθήσεις κινήτρων και τις αυτορρυθμιστικές στρατηγικές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι βαθμοί επίδοσης, όπως δηλώθηκαν από τους μαθητές, σχετίζονται θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα, τα εσωτερικά κίνητρα, τις πεποιθήσεις κινήτρων, τις γνωστικές στρατηγικές και τις αυτορρυθμιστικές στρατηγικές. Επίσης, αρνητική συσχέτιση φάνηκε να υπάρχει ανάμεσα στους βαθμούς επίδοσης των μαθητών και στο άγχος επίδοσης (πίνακας 5).

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η πιθανότητα συσχέτισης ανάμεσα στην επίδοσή τους στο σχολείο (βαθμοί) την περασμένη χρονιά και στα στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι βαθμοί επίδοσης όπως δηλώθηκαν από τους μαθητές, σχετίζονται αρνητικά με την συναισθηματική αστάθεια και θετικά με την ευσυνειδησία (παράγοντας 2), τα κίνητρα επίδοσης, την επιμέλεια μαθητών (υποκλίμακες του παράγοντα 2), τη δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και τη νόηση (υποκλίμακες του παράγοντα 3), τον παράγοντα 4 (προσήγεια) και την ευσυγκινησία (υποκλίμακα του παράγοντα 4) (πίνακας 5).

Πίνακας 5

Τιμές του συντελεστή Spearman και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της επίδοσης (βαθμολογίας) και των πεποιθήσεων των μαθητών σχετικά με την αυτορρύθμιση (MSLQ) και την προσωπικότητα (ΕΔΙΠΡΟΠΕ)

Βαθμολογία		rho
MSLQ		
	Αυτοαποτελεσματικότητα	0,47*
	Εσωτερική αξία	0,20*
	Άγχος εξετάσεων	-0,14**
	Πεποιθήσεις κινήτρων	0,34*
	Γνωστικές στρατηγικές	0,23*
	Αυτορρυθμιστικές στρατηγικές	0,14**
ΕΔΙΠΡΟΠΕ		
	Συναισθηματική αστάθεια	-0,15**
	Παραγ.2 Ευσυνειδησία	0,15**
	Κίνητρα επίδοσης	0,18*

Επιμέλεια μαθητών	0,17*
Δεκτικότητα σε εμπειρίες	0,14**
Νόηση μαθητών	0,13**
Παραγ.4 Προσήνεια	0,14**
Ευσυγκινησία μαθητών	0,15**

* $p < 0.01$, ** $p < 0.05$

Σχετικά με το βασικό σκοπό της έρευνας και με την αναζήτηση πιθανής σχέσης μεταξύ των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους και των στοιχείων της αυτορρύθμισης, μετά από την ανάλυση των συσχετίσεων και την ανάδυση στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων, αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται. Όπως προαναφέρθηκε, η κλίμακα χωρίζεται σε δύο μέρη, τις πεποιθήσεις κινήτρων και τις αυτορρυθμιστικές στρατηγικές. Το πρώτο μέρος αποτελείται από υποκλίμακες που εξετάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα, την εσωτερικά αξία, το άγχος εξέτασης, και το δεύτερο αποτελείται από τη χρήση γνωστικών στρατηγικών και τη χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης των μαθητών.

Ειδικότερα, βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ των πεποιθήσεων κινήτρων (Motivational beliefs) και του παράγοντα 2 (ευσυνειδησία μαθητών), 3 (διανοητική ανάπτυξη), 4 (προσήνεια) και 5 (εξωστρέφεια) (πίνακας 6). Με άλλα λόγια, όσο πιο θετικές είναι οι απόψεις των μαθητών για τα κίνητρά τους, τόσο καλύτερη συμπεριφορά-διαγωγή τείνουν να έχουν. Επίσης, φαίνεται ότι αυτοί οι μαθητές, εμφανίζουν μεγαλύτερη ευσυνειδησία και ταυτόχρονα, μεγάλη σχολική επάρκεια και επιμέλεια. Ταυτόχρονα, οι συγκεκριμένοι μαθητές, τείνουν να εμφανίζουν ομαλότερη διανοητική ανάπτυξη με μεγάλη δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, νόηση και αυτοπεποίθηση. Την ίδια στιγμή, τείνουν να εμφανίζουν υψηλή προσήνεια με μεγαλύτερο αλτρουισμό, μεγαλύτερη συμμόρφωση και μεγαλύτερη ευσυγκινησία. Τέλος, τείνουν να είναι εξωστρεφείς με μεγάλη εγκαρδιότητα.

Πίνακας 6

Τιμές του συντελεστή Spearman και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των πεποιθήσεων κινήτρων και των παραγόντων που περιγράφουν την προσωπικότητα

Πεποιθήσεις κινήτρων
rho

Διαγωγή	-0,19*
Παραγ.2 Ευσυνειδησία	0,59*
Σχολική επάρκεια	0,22*
Κίνητρα επίδοσης	0,59*
Επιμέλεια μαθητών	0,45*
Παραγ.3 Διανοητική ανάπτυξη	0,42*
Δεκτικότητα σε εμπειρίες	0,40*
Νόηση μαθητών	0,40*
Αυτοπεποίθηση μαθητών	0,21*
Παραγ.4 Προσήνεια	0,45*
Αλτρουισμός μαθητών	0,37*
Συμμόρφωση μαθητών	0,43*
Ευσυγκινησία μαθητών	0,29*
Παραγ.5 Εξωστρέφεια	0,14**
Εγκαρδιότητα μαθητών	0,25*

* $p < 0.01$, ** $p < 0.05$

Επιπροσθέτως, σημαντικά αποτελέσματα βρέθηκαν και ως προς τα επιμέρους στοιχεία που απαρτίζουν την υποκλίμακα πεποιθήσεων κινήτρων:

Ειδικότερα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας (Self-efficacy) και της ευσυνειδησίας, της διανοητικής ανάπτυξης και της προσήνειας (παράγοντες 2, 3 και 4 αντίστοιχα - πίνακας 7). Επομένως, οι μαθητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, τείνουν να είναι πιο ήρεμοι αφού παρουσιάζουν μικρή συναισθηματική αντιδραστικότητα και αστάθεια διατηρώντας γενικά καλή διαγωγή. Ταυτόχρονα, τείνουν να είναι πιο ευσυνείδητοι, με περισσότερα κίνητρα επίδοσης και μεγαλύτερη επιμέλεια. Επιπλέον, τείνουν να έχουν μεγαλύτερη διανοητική ανάπτυξη με μεγαλύτερη δεκτικότητα σε καινούργιες εμπειρίες, μεγαλύτερη νόηση και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Επίσης, μαθητές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, τείνουν να είναι πιο προσηνείς με μεγάλο αλτρουισμό, συμμόρφωση και ευσυγκινησία. Τέλος, τείνουν να είναι πιο εξωστρεφείς με μεγαλύτερη εγκαρδιότητα.

Πίνακας 7

Τιμές του συντελεστή Spearman και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας και των παραγόντων που περιγράφουν την προσωπικότητα

Αυτοαποτελεσματικότητα	
	rho
Διαγωγή	-0,12**
Συναισθηματική αστάθεια	-0,16**
Παραγ.2 Ευσυνειδησία	0,44*
Κίνητρα επίδοσης	0,43*
Επιμέλεια μαθητών	0,34*
Παραγ.3 Διανοητική ανάπτυξη	0,47*
Δεκτικότητα σε εμπειρίες	0,37*
Νόηση μαθητών	0,46*
Αυτοπεποίθηση μαθητών	0,32*
Παραγ.4 Προσήνεια	0,33*
Αλτρουισμός μαθητών	0,27*
Συμμόρφωση μαθητών	0,35*
Ευσυγκινησία μαθητών	0,19*
Εγκαρδιότητα μαθητών	0,21*

* $p < 0.01$, ** $p < 0.05$

Επιπλέον, βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ των πεποιθήσεων εσωτερικής αξίας (Intrinsic Value) των μαθητών και του παράγοντα 1 (συναισθηματική αντιδραστικότητα), 2 (ευσυνειδησία), 3 (διανοητική ανάπτυξη) και 4 (προσήνεια) (πίνακας 8). Οι μαθητές που δηλώνουν ότι έχουν εσωτερικά κίνητρα τείνουν να είναι λιγότερο συναισθηματικά αντιδραστικοί και ασταθείς, με καλύτερη διαγωγή και χαμηλό εγωισμό. Επίσης, τείνουν να είναι πιο ευσυνείδητοι με μεγάλη επάρκεια και επιμέλεια στο σχολείο, και περισσότερα κίνητρα επίδοσης. Παράλληλα, έχουν μεγαλύτερη διανοητική ανάπτυξη με μεγάλη δεκτικότητα σε εμπειρίες και υψηλή νόηση. Παρομοίως, συσχέτιση των εσωτερικών κινήτρων φαίνεται να υπάρχει με την προσήνεια, τον αλτρουισμό, την καλοσύνη, τη συμμόρφωση σε κανόνες και την ευαισθησία. Τέλος, οι μαθητές αυτοί τείνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερη εγκαρδιότητα.

Πίνακας 8

Τιμές του συντελεστή Spearman και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της εσωτερικής αξίας και των παραγόντων που περιγράφουν την προσωπικότητα

Εσωτερική αξία	
	rho
Παραγ.1 Συναισθηματική αντιδραστικότητα	-0,28*
Διαγωγή	-0,34*
Ατομισμός-Εγωισμός	-0,16*
Συναισθηματική αστάθεια	-0,27*
Παραγ.2 Ευσυνειδησία	0,46*
Σχολική Επάρκεια	0,20*
Κίνητρα επίδοσης	0,49*
Επιμέλεια μαθητών	0,31*
Παραγ.3 Διανοητική ανάπτυξη	0,31*
Δεκτικότητα σε εμπειρίες	0,34*
Νόηση μαθητών	0,29*
Παραγ.4 Προσήνεια	0,36*
Αλτρουισμός μαθητών	0,32*
Συμμόρφωση μαθητών	0,42*
Ευσυγκινησία μαθητών	0,16**
Εγκαρδιότητα μαθητών	0,21*

* $p < 0.01$, ** $p < 0.05$

Τέλος, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ του άγχους εξετάσεων (Test anxiety) των μαθητών (όπως το εκλαμβάνουν οι ίδιοι) και της συναισθηματικής αντιδραστικότητας, της ευσυνειδησίας και της προσήνειας (παράγοντες 1, 2 και 4) (πίνακας 9). Συνεπώς, οι μαθητές που δηλώνουν ότι έχουν υψηλότερο άγχος κατά την διάρκεια των εξετάσεων, τείνουν να είναι περισσότερο συναισθηματικά αντιδραστικοί και ασταθείς με κακή διαγωγή και υψηλό εγωισμό. Επίσης, τείνουν να έχουν υψηλότερα ποσά ευσυνειδησίας με μεγάλη σχολική επάρκεια και επιμέλεια και πολλά κίνητρα επίδοσης. Τέλος, εμφανίζουν υψηλά ποσά προσήνειας με μεγάλο αλτρουισμό και ευσυγκινησία.

Πίνακας 9

Τιμές του συντελεστή Spearman και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ του άγχους εξετάσεων και των παραγόντων που περιγράφουν την προσωπικότητα

Άγχος Εξετάσεων	
	rho
Παραγ.1 Συναισθηματική αντιδραστικότητα	0,22*
Διαγωγή	0,13**
Ατομισμός-Εγωισμός	0,14**
Συναισθηματική αστάθεια	0,32*
Παραγ.2 Ευσυνειδησία	0,27*
Σχολική Επάρκεια	0,16*
Κίνητρα επίδοσης	0,23*
Επιμέλεια μαθητών	0,18*
Παραγ.4 Προσήνεια	0,22*
Αλτρουισμός μαθητών	0,15*
Ευσυγκινησία μαθητών	0,31*

* $p < 0.01$, ** $p < 0.05$

Σχετικά με τη δεύτερη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε, βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης αυτορρυθμιστικών στρατηγικών μάθησης (Self-Regulated Learning Strategies) συνολικά των μαθητών και της ευσυνειδησίας, της διανοητικής ανάπτυξης, προσηνείας και εξωστρέφειας (παράγοντες 2, 3, 4 και 5) (πίνακας 10). Γενικά, οι μαθητές που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν αυτορρυθμιστικές στρατηγικές μάθησης, τείνουν να είναι πιο ευσυνειδητικοί και επιμελείς με περισσότερα κίνητρα επίδοσης. Ταυτόχρονα, παρουσιάζουν μεγάλη διανοητική ανάπτυξη και νόηση, αισθάνονται πιο σίγουροι για τον εαυτό τους και ταυτόχρονα είναι πιο «ανοιχτοί» σε νέες εμπειρίες. Επιπροσθέτως, οι συγκεκριμένοι μαθητές τείνουν να είναι προσηνεείς, καλοσυνάτοι, ευαίσθητοι, ευσυγκίνητοι ενώ συμμορφώνονται ευκολότερα σε κανόνες. Τέλος, τείνουν να είναι πιο εξωστρεφείς με μεγαλύτερη εγκαρδιότητα.

Πίνακας 10

Τιμές του συντελεστή Spearman και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της χρήσης αυτορρυθμιστικών στρατηγικών μάθησης και των παραγόντων που περιγράφουν την προσωπικότητα

Αυτορρυθμιστικές Στρατηγικές μάθησης	
	rho
Παραγ.2 Ευσυνειδησία	0,46*
Κίνητρα επίδοσης	0,47*
Επιμέλεια μαθητών	0,41*
Παραγ.3 Διανοητική ανάπτυξη	0,30*
Δεκτικότητα σε εμπειρίες	0,34*
Νόηση μαθητών	0,20*
Αυτοπεποίθηση μαθητών	0,17*
Παραγ.4 Προσήνεια	0,44*
Αλτρουισμός μαθητών	0,37*
Συμμόρφωση μαθητών	0,39*
Ευσυγκινησία μαθητών	0,27*
Παραγ.5 Εξωστρέφεια	0,19*
Εγκαρδιότητα μαθητών	0,25*

* $p < 0.001$

Για τα δύο επιμέρους στοιχεία της κλίμακας, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης γνωστικών στρατηγικών (Cognitive Strategies) των μαθητών και των παραγόντων 2 (ευσυνειδησία), 3 (διανοητική ανάπτυξη), 4 (προσήνεια) και 5 (εξωστρέφεια) (πίνακας 11). Επιπροσθέτως, οι μαθητές που χρησιμοποιούν περισσότερες γνωστικές στρατηγικές στο σχολείο, τείνουν να έχουν κακή διαγωγή, υψηλή ευσυνειδησία και επιμέλεια. Επίσης, τείνουν να έχουν πολλά κίνητρα επίδοσης, μεγάλη διανοητική ανάπτυξη και νόηση. Επιπλέον, είναι πιο «ανοικτοί σε νέες εμπειρίες» προσηνείς, καλόκαρδοι, ευσυγκίνητοι με μεγάλη αυτοπεποίθηση ενώ συμμορφώνονται εύκολα στους κανόνες. Τέλος, είναι εξωστρεφείς, κοινωνικοί και εγκάρδιοι με τους γύρω τους.

Πίνακας 11

Τιμές του συντελεστή Spearman και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της χρήσης γνωστικών στρατηγικών και των παραγόντων που περιγράφουν την προσωπικότητα

Γνωστικές Στρατηγικές	
	rho
Διαγωγή	0,14**
Παραγ.2 Ευσυνειδησία	0,42*
Κίνητρα επίδοσης	0,43*
Επιμέλεια μαθητών	0,39*
Παραγ.3 Διανοητική ανάπτυξη	0,33*
Δεκτικότητα σε εμπειρίες	0,36*
Νόηση μαθητών	0,21*
Αυτοπεποίθηση μαθητών	0,20*
Παραγ.4 Προσήνεια	0,44*
Αλτρουισμός μαθητών	0,37*
Συμμόρφωση μαθητών	0,44*
Ευσυγκινησία μαθητών	0,24*
Παραγ.5 Εξωστρέφεια	0,20*
Εγκαρδιότητα μαθητών	0,27*
Κοινωνικότητα μαθητών	0,13**

* $p < 0.01$, ** $p < 0.05$

Τέλος, φάνηκε να είναι θετική η συσχέτιση μεταξύ της χρήσης αυτορρυθμιστικών στρατηγικών (Self Regulation Strategies) των μαθητών και των παραγόντων 2 (ευσυνειδησία), 3 (διανοητική ανάπτυξη) και 4 (προσήνεια) (πίνακας 12). Εν κατακλείδι, μαθητές που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συχνά αυτορρυθμιστικές στρατηγικές τείνουν να είναι πιο ευσυνείδητοι και επιμελείς με πολλά κίνητρα επίδοσης. Ταυτόχρονα, τείνουν να έχουν μεγάλη διανοητική ανάπτυξη και νόηση, ενώ είναι ανοιχτοί σε καινούργιες εμπειρίες. Την ίδια στιγμή, φαίνεται να είναι προσηνείς, αλτρουιστές, ευσυγκίνητοι, εγκάρδιοι και ευαίσθητοι εμφανίζοντας ταυτόχρονα μεγάλη συμμόρφωση στους κανόνες που τους τίθενται.

Πίνακας 12

Τιμές του συντελεστή Spearman και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της χρήσης αυτορρυθμιστικών στρατηγικών και των παραγόντων που περιγράφουν την προσωπικότητα

Αυτορρυθμιστικές στρατηγικές	
	rho
Παραγ.2 Ευσυνειδησία	0,38*
Κίνητρα επίδοσης	0,37*
Επιμέλεια μαθητών	0,34*
Παραγ.3 Διανοητική ανάπτυξη	0,18*
Δεκτικότητα σε εμπειρίες	0,22*
Νόηση μαθητών	0,13**
Παραγ.4 Προσήνεια	0,31*
Αλτρουισμός μαθητών	0,28*
Συμμόρφωση μαθητών	0,22*
Ευσυγκινησία μαθητών	0,23*
Εγκαρδιότητα μαθητών	0,15**

* $p < 0.01$, ** $p < 0.05$

4.3. Ανάλυση Παλινδρόμησης

Προκειμένου να μετρηθεί εάν οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την προσωπικότητά τους, μπορεί να αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες των κινήτρων και της αυτορρύθμισης των μαθητών, χρησιμοποιήθηκαν γραμμικές αναλύσεις παλινδρόμησης (μέθοδος enter).

Από τα αποτελέσματα της επισκόπησης των B-τιμών, διαπιστώνεται ότι τρεις από τις πέντε ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης δηλαδή των πεποιθήσεων κινήτρων (Motivational Beliefs). Ειδικότερα, ο παράγοντας 2 ευσυνειδησία προβλέπει τα κίνητρα σε ποσοστό 34,2% της διακύμανσης. Αντίστοιχα, ο παράγοντας 3 διανοητική ανάπτυξη προβλέπει τα κίνητρα σε ποσοστό 17,6% και ο παράγοντας 4 προσήνεια σε ποσοστό 19,1% (πίνακας 13).

Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι τέσσερις από τις πέντε ανεξάρτητες μεταβλητές συμβάλλουν σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης δηλαδή των αυτορρυθμιστικών στρατηγικών μάθησης (Self Regulated Learning Strategies). Πιο συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο παράγοντας 2 (ευσυνειδησία) προβλέπει την αυτορρύθμιση σε ποσοστό 20,1%, ενώ η διανοητική ανάπτυξη (παράγοντας 3) την προβλέπει σε ποσοστό

9,8%. Τέλος, πρόβλεψη της αυτορρύθμισης προκύπτει από τους παράγοντες 4 (προσήγεια) και 5 (εξωστρέφεια) σε ποσοστά 17,5% και 3,1% αντίστοιχα (πίνακας 13).

Πίνακας 13

Περίληψη των γραμμικών αναλύσεων παλινδρόμησης για τις μεταβλητές κίνητρα και αυτορρύθμιση μαθητών (εξαρτημένες) ως τους παράγοντες της προσωπικότητάς τους (ανεξάρτητες μεταβλητές)

Μεταβλητές		B	β	R^2	Προσ/νος δείκτης R^2	t
<i>Πεποιθήσεις κινήτρων</i>						
	Παρ.2 Ευσυνειδησία	1,083	,587	,345	,342	11,425*
	Παρ.3 Διανοητική Ανάπτυξη	,563	,423	,179	,176	7,350*
	Παρ.4 Προσήγεια	,572	,441	,195	,191	7,741*
<i>Αυτορρυθμιστικές στρατηγικές μάθησης</i>						
	Παρ.2 Ευσυνειδησία	,768	,452	,204	,201	7,973*
	Παρ.3 Διανοητική Ανάπτυξη	,391	,318	,101	,098	5,287*
	Παρ.4 Προσήγεια	,505	,422	,178	,175	7,339*
	Παρ.5 Εξωστρέφεια	,319	,188	,035	,031	3,014*

* $p < 0.00$

Κεφάλαιο 5: Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την πιθανή σχέση ανάμεσα στα στοιχεία της προσωπικότητας με την αυτορρύθμιση και τα κίνητρα των μαθητών Γυμνασίου. Επίσης, σε ερευνητικό επίπεδο μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω και ενδελεχή μελέτη της αυτορρύθμισης και των παραγόντων (π.χ. οικογενειακών) που μπορεί να επηρεάζουν τη διαμόρφωσή της, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο, όπου οι σχετικές ερευνητικές προσπάθειες είναι περιορισμένες. Σκιαγραφώντας επομένως το προφίλ μαθητών που αυτορυθμίζονται, τα ευρήματά της συγκεκριμένης έρευνας, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε κλάδους, τομείς και οργανισμούς (εκπαίδευση, συμβουλευτική, σχολές γονέων κ.ά.), που ασχολούνται με την βελτίωση ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών και την αποτελεσματική μάθηση. Ο βασικός στόχος ωστόσο, συνοψίζεται στην ενημέρωση και τον προβληματισμό του σχολείου και κυρίως των εκπαιδευτικών στη παρατήρησή και αξιοποίηση στοιχείων μέσω των οποίων θα μπορούσαν να ενισχύσουν την αυτορρύθμιση των μαθητών τους.

Σκιαγραφώντας τα αποτελέσματα, φαίνεται αρχικά ότι οι έφηβοι μαθητές τείνουν να παρουσιάζουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, εσωτερικά κίνητρα, συχνή χρήση γνωστικών και αυτορρυθμιστικών στρατηγικών, στοιχεία ιδιαίτερα ενθαρρυντικά από τη στιγμή που η αυτορρύθμιση συνδέεται με θετικά αποτελέσματα ως προς τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και άλλους παράγοντες της ζωής ενός ανθρώπου, όπως έχει ήδη προαναφερθεί. Ωστόσο την ίδια στιγμή, φαίνεται ότι εμφανίζουν υψηλό άγχος εξετάσεων, στοιχείο που είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημανθεί, έτσι ώστε να υπάρξει προβληματισμός, συζήτηση αλλά και οι ανάλογες ενέργειες ως προς τους εκπαιδευτικούς για την καταπολέμησή του και την ενδυνάμωση των μαθητών.

Επιπλέον, η προσπάθεια σύγκρισης των φύλων και των επιμέρους στοιχείων της αυτορρύθμισης έτσι όπως δηλώθηκαν από τους μαθητές, ανέδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των κοριτσιών, τα οποία και σε αυτή την ηλικία φαίνεται ότι παρουσίαζαν θετικότερη βαθμολογία σε όλες τις παραμέτρους που αφορούσαν κίνητρα και αυτορρύθμιση (*πεποιθήσεις κινήτρων, γνωστικές και αυτορρυθμιστικές στρατηγικές*). Οι διαφορές αυτές, είναι πιθανό να οφείλονται σε νευροβιολογικούς παράγοντες. Επιπλέον, μπορεί να προέρχονται από το διαφορετικό τρόπο ανατροφής και κοινωνικοποίησης των δύο φύλων, αφού τα κορίτσια από πολύ μικρή ηλικία δέχονται πιο συστηματικές και επιτακτικές πιέσεις για να είναι πιο υπεύθυνα και πιο επιμελή σε σύγκριση με τα αγόρια. Οι διαφορές

αυτές, πέραν του ότι επιβεβαιώνονται σε όλες τις ηλικίες, φαίνεται να έχουν βρεθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990 · Wolters & Pintrich, 1998).

Στη συνέχεια, αναφορικά με την προσπάθεια σύγκρισης των φύλων και των επιμέρους στοιχείων της προσωπικότητας έτσι όπως δηλώθηκαν από τους μαθητές, τα κορίτσια είχαν θετικότερη βαθμολογία ως τις παραμέτρους που αφορούσαν τον παράγοντα 4 (προσήνεια) και τα αγόρια στις παραμέτρους του παράγοντα 1 (συναισθηματική αντιδραστικότητα). Το αποτέλεσμα σύνδεσης του ανδρικού φύλου με τον παράγοντα 1 και την συναισθηματική αντιδραστικότητα, δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται από παρόμοιες έρευνες (Goodwin & Gotlib, 2004 · Feingold, 1994 · Costa et al., 2001 · Schmitt et al., 2008) που όμως αφορούν ενήλικες. Αυτός ίσως να είναι και ο λόγος που παρατηρείται η συγκεκριμένη διαφορά ως προς τα αποτελέσματα. Η συναισθηματική αντιδραστικότητα αφορά στην εικόνα ενός παιδιού που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εγωιστικό και «δύσκολο» παιδί με κακή διαγωγή και μεγάλη συναισθηματική αστάθεια. Τα αγόρια σε μικρή ηλικία είναι πιο ζωντανά, και ανήσυχά σε σχέση με τα κορίτσια, και γι' αυτό ίσως αποτυπώνεται αυτό το αποτέλεσμα και στην έρευνα. Την ίδια στιγμή παρόλα αυτά, η σύνδεση του χαρακτηριστικού της προσήνειας με το γυναικείο φύλο, φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Feingold, 1994 · Costa et al., 2001 · Schmitt et al., 2008).

Σχετικά με τα υπόλοιπα αποτελέσματα, φαίνεται ότι η ηλικία σχετίζεται αρνητικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα, τις πεποιθήσεις κινήτρων, τις γνωστικές και αυτορρυθμιστικές στρατηγικές. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα, το οποίο σε γενικές γραμμές έρχεται σε αντίθεση με έρευνες των (Zimmerman & Martinez- Pons, 1990) όπου η ωριμότητα της ηλικίας φαίνεται να σχετίζεται με τα παραπάνω στοιχεία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης · επιβεβαιώνεται από άλλες, όπου π.χ. η εσωτερική κινητοποίηση παρουσιάζει πτώση καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν (Lepper, et al., 2005).

Επιπλέον, η ηλικία συσχετίζεται αρνητικά με την ευσυνειδησία (παράγοντας 2), τα κίνητρα επίδοσης (υποκλίμακα του παράγοντα 2), και τη δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες (υποκλίμακα του παράγοντα 3). Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι αναφορικά με το χαρακτηριστικό της ευσυνειδησίας, το αποτέλεσμα δεν επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες έρευνες στις οποίες φαίνεται ότι η ευσυνειδησία αυξάνεται με την ηλικία (Donnellan & Lucas, 2008 · McCrae et al., 1999 · Srivastava, et al., 2003 · Terracciano, et al., 2005 · Costa, & McCrae, 2006 · De Fruyt, et al., 2006 · Soto, et al., 2011). Αναφορικά, με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά, δεν φαίνεται να υπάρχει απόλυτη συμφωνία ανάμεσα στους ερευνητές εκτός

ίσως από τους (McCrae et al., 1999 · Terracciano et al., 2005 · Donnellan & Lucas, 2008) στις έρευνες των οποίων επιβεβαιώνεται η αρνητική σχέση της δεκτικότητας σε εμπειρίες με την ηλικία. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα ωστόσο, λόγω του ότι το ηλικιακό εύρος στους μαθητές της έρευνας είναι ιδιαίτερα μικρό (12 έως 15 ετών) δεν είναι αξιόπιστα, ενώ παράλληλα, όπως σχεδόν όλες οι έρευνες αναφέρουν, οι παράγοντες της προσωπικότητας αποτελούν παραμέτρους πολύ-παραγοντικούς και έτσι υπάρχει μία ποικιλία ως προς τις παραμέτρους που επηρεάζουν τις εξελικτικές τάσεις.

Σχετικά με τις σχέσεις που προέκυψαν από τους βαθμούς επίδοσης, όπως δηλώθηκαν από τους μαθητές, αυτοί φαίνεται να σχετίζονται θετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα, τα εσωτερικά κίνητρα, τις πεποιθήσεις κινήτρων, τις γνωστικές στρατηγικές και τις αυτορρυθμιστικές στρατηγικές. Ταυτόχρονα, αρνητική συσχέτιση φάνηκε να υπάρχει ανάμεσα στους βαθμούς επίδοσης των μαθητών και το άγχος επίδοσης. Τα παραπάνω στοιχεία αποκτούν ιδιαίτερη αξία καθώς επιβεβαιώνονται και από τις έρευνες των (Zimmerman & Martinez, 1990 · Pintrich & DeGroot, 1990 · Zimmerman, et al., 1992 · Robbins, et al., 2004 · Schunk, 2005) για την αυτό-αποτελεσματικότητα, των (Robbins, et al., 2004) για τα εσωτερικά κίνητρα, των (Zimmerman & Martinez- Pons, 1986, 1990 · Pintrich & DeGroot, 1990 · Wolters, 1998 · Lepper, et al., 2005) για τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, και των (Hill & Wigfield, 1984 · Pintrich & De Groot, 1990 · Wolters & Pintrich, 1998) για το άγχος εξετάσεων.

Παράλληλα, μετά την εξέταση της σχέσης των βαθμών επίδοσης όπως δηλώθηκαν από τους μαθητές και των στοιχείων της προσωπικότητας των μαθητών, βρέθηκε ότι οι βαθμοί σχετίζονται θετικά με την ευσυνειδησία (παράγοντας 2), τη δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες (υποκλίμακα του παράγοντα 3) και τον παράγοντα 4 (προσήνεια). Σχετικά με την ερμηνεία τους, το ότι η ευσυνειδησία είναι ένας από τους ΜΠΠ που μπορεί να λειτουργήσει ως προβλεπτικός παράγοντας οδηγώντας σε υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση έχει αποδειχθεί από πλήθος ερευνών (Costa & McCrae, 1992 · Chamorro-Premuzic, & Furnham, 2003· 2003b · Duff, et al., 2004 · Furnham, & Chamorro-Premuzic, 2004 · Laidra, et al., 2006 · Wagerman, & Funder, 2006 · Bratko, et al., 2006 · Trapmann, et al., 2007 · Vilu, 2008 · Lievens, et al., 2009). Όσο για τους υπόλοιπους παράγοντες, δεν φαίνεται να έχει αποδειχθεί η άμεση σχέση τους με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Παρόλα αυτά, η δεκτικότητα συνδέεται άμεσα με το στοιχείο της δημιουργικότητας και κατά επέκταση έμμεσα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ταυτόχρονα, η σύνδεση της προσήνειας με τους βαθμούς ίσως να μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα άτομα με υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα αυτό,

εκτός από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις που συνήθως δημιουργούν, δείχνουν μεγάλη συμμόρφωση στους κανόνες και άρα στις απαιτήσεις του σχολείου.

Επιπροσθέτως, σχετικά με τις δύο βασικές μεταβλητές της έρευνας, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τις αρχικές υποθέσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι ικανότητες για αυτορρύθμιση δεν αποτελούν ξεχωριστές παραμέτρους, αλλά συνδέονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητα των μαθητών. Με άλλα λόγια, βρέθηκε ότι υπάρχουν γνωρίσματα της προσωπικότητας που σχετίζονται *άλλα περισσότερο και άλλα λιγότερο*, με τις στρατηγικές που οδηγούν σε υψηλότερη αυτορρύθμιση και κατά επέκταση με πλήθος θετικών επιπτώσεων για τη ζωή ενός ανθρώπου. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν, βρέθηκαν σημαντικά αποτελέσματα και ως προς τα επιμέρους στοιχεία (αυτό-αποτελεσματικότητα, εσωτερική αξία, άγχος εξετάσεων) που απαρτίζουν την υποκλίμακα για τις πεποιθήσεις κινήτρων (motivational beliefs).

Ειδικότερα, η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται θετικά με την ευσυνειδησία (παράγοντας 2), τη διανοητική ανάπτυξη (παράγοντας 3), την προσήνεια (παράγοντα 4) και με την υποκλίμακα εγκαρδιότητα του παράγοντα 5 (εξωστρέφεια). Τα παραπάνω αποτελέσματα (με εξαίρεση την προσήνεια), επιβεβαιώνονται και από τις έρευνες των (Hartman & Betz <http://jca.sagepub.com/content/15/2/145.short> - aff-2, 2007) σχετικά με τη σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας στην εργασία και τους ΜΠΠ.

Σχετικά με τα εσωτερικά κίνητρα, αυτά βρέθηκε ότι σχετίζονται αρνητικά με τη συναισθηματική αντιδραστικότητα (παράγοντας 1). Επίσης, θετικά σχετίζονται με την ευσυνειδησία (παράγοντας 2), τη διανοητική ανάπτυξη (παράγοντας 3), τον παράγοντα 4 (προσήνεια) και την υποκλίμακα εγκαρδιότητα του παράγοντα 5 (εξωστρέφεια). Τα παραπάνω αποτελέσματα, επιβεβαιώνονται από συναφείς έρευνες όπου είναι φανερό η θετική σχέση ανάμεσα στους παράγοντες: ευσυνειδησία (Colquitt & Simmering, 1998 · Colquitt et al., 2000 · Major, et al., 2006 · Judge & Ilies, 2002), δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες και εξωστρέφεια (Major, et al., 2006). Παράλληλα επιβεβαιώνεται και η αρνητική σχέση του νευρωτισμού (Judge & Ilies, 2002· Major, et al., 2006) με τα κίνητρα μάθησης.

Επιπροσθέτως, επιβεβαιώνοντας τις αντίστοιχες έρευνες σχετικά με το άγχος των μαθητών κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (Judge & Ilies, 2002 · Schneider, 2004 · Chamorro-Premuzic, et al., 2008), βρέθηκε ότι συνδέεται θετικά με τη συναισθηματική αντιδραστικότητα, την ευσυνειδησία (παράγοντες 1 και 2) και τέλος με την προσήνεια (παράγοντας 4). Το ιδιαίτερο στοιχείο που έχει προκύψει από τα αποτελέσματα είναι η σύνδεση του άγχους επίδοσης με την προσήνεια.

Επιπλέον, με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν, βρέθηκαν σημαντικά αποτελέσματα και ως προς τα επιμέρους στοιχεία (γνωστικές-αυτορρυθμιστικές στρατηγικές) που απαρτίζουν την υποκλίμακα αυτορρυθμιστικών στρατηγικών μάθησης (self-regulated learning strategies):

Ειδικότερα, η χρήση γνωστικών στρατηγικών σχετίζεται με την διαγωγή (υποκλίμακα του παράγοντα 1- συναισθηματική αστάθεια). Επομένως, όσο πιο ζωηρός είναι ένας μαθητής, τόσο περισσότερο δηλώνει ότι χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές για τη μάθησή του. Την ίδια στιγμή, παρατηρείται θετική σχέση ανάμεσα στις γνωστικές στρατηγικές και την ευσυνειδησία (παράγοντας 2), τη διανοητική ανάπτυξη (παράγοντα 3), την προσήνεια αλλά και την εξωστρέφεια των μαθητών (παράγοντες 4 και 5). Με βάση κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, φαίνεται να επιβεβαιώνεται ότι η χρήση στρατηγικών μάθησης συνδέονται με τον νευρωτισμό (Entwistle, 1988 όπως αναφέρεται στο Heinström, 2000), την ευσυνειδησία (Blickle, 1996 · Heinström, 2000 · Tait & Entwistle, 1996 · McCrae, 2002) και τη δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες (Blickle, 1996 · Busato et al., 1999 · Duff et al., 2004 · Burton et al., 2009). Το καινούργιο στοιχείο που έχει προκύψει από τα αποτελέσματα είναι η σύνδεση των στρατηγικών αυτών, με την προσήνεια και την εξωστρέφεια. Παρόμοια φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα που αναδύονται και σχετικά με τη θετική σχέση της χρήσης αυτορρυθμιστικών στρατηγικών και των παραγόντων 2 (ευσυνειδησία), 3 (διανοητική ανάπτυξη) και 4 (προσήνεια).

Σχετικά με τον βασικό κορμό της έρευνας, δηλαδή τις δύο βασικές κλίμακες του ερωτηματολογίου (MSLQ): πεποιθήσεις κινήτρων (motivational beliefs) και αυτορρυθμιστικές στρατηγικές μάθησης (self-regulated learning strategies) και τη σχέση τους με τους ΜΠΠ, βρέθηκαν τα κάτωθι:

Συγκεκριμένα, αναζητώντας, το «προφίλ» του μαθητή/τριας που οι απόψεις του για τα κίνητρά του είναι θετικές, φαίνεται να συνοψίζεται στους παράγοντες ευσυνειδησία, διανοητική ανάπτυξη, προσήνεια και εξωστρέφεια (παράγοντες 2,3,4 και 5). Ειδικότερα, η ευσυνειδησία προβλέπει τα κίνητρα σε ποσοστό 34,2%, η διανοητική ανάπτυξη σε ποσοστό 17,6% και η προσήνεια σε ποσοστό 19,1%. Πιο αναλυτικά, ένας μαθητής τείνει να είναι επιμελής, επαρκής και συνεπής ως προς τις σχολικές υποχρεώσεις, με πλήθος κινήτρων επίδοσης. Το ότι η ευσυνειδησία συνδέεται με τη θετική χρήση κινήτρων, επιβεβαιώνεται και από πλήθος παρόμοιων ερευνών (Barrick, et al., 1993 · Gellatly, 1996 · Colquitt & Simmering, 1998 · Colquitt et al., 2000 · Judge & Ilies, 2002 · Major, et al., 2006). Την ίδια στιγμή, οι συγκεκριμένοι μαθητές εμφανίζουν ομαλότερη διανοητική ανάπτυξη και είναι πιο

ανοικτοί σε νέες εμπειρίες. Συγχρόνως, τείνουν να εμφανίζουν υψηλή προσήνεια και να είναι εξωστρεφείς και κοινωνικοί. Τα παραπάνω αποτελέσματα, φαίνεται να επιβεβαιώνονται και από τις έρευνες των Major, Turner, & Fletcher, (2006) οι οποίοι εκτός από την ευσυνειδησία βρήκαν ότι και το χαρακτηριστικό της δεκτικότητας σε νέες εμπειρίες αλλά και η εξωστρέφεια, προβλέπουν τα κίνητρα για μάθηση. Όταν ένας μαθητής είναι πιο εξωστρεφής, ρωτάει περισσότερο και ενδιαφέρεται να λύσει τις απορίες του ή να βελτιώσει τα λάθη του (Bidjerano & Dai, 2007). Ταυτόχρονα, η δεκτικότητα τον κάνει να είναι πιο «ανοικτός» στο να δεχθεί καινούργιες εμπειρίες, να είναι ταυτόχρονα «ανοικτός» στη μάθηση και τη δημιουργικότητα. Είναι περισσότερο έτοιμος με άλλα λόγια να πειραματιστεί, να δοκιμάσει και τελικά να προσπαθήσει να αποκτήσει τη καινούργια γνώση.

Όσο αφορά στη χρήση των αυτορρυθμιστικών στρατηγικών μάθησης, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες, βρέθηκε ότι αυτές σχετίζονται θετικά με την ευσυνειδησία μαθητών, τη διανοητική ανάπτυξη, την προσήνεια και την εξωστρέφεια (παράγοντες 2, 3, 4 και 5). Ειδικότερα, η ευσυνειδησία προβλέπει την αυτορρύθμιση σε ποσοστό 20,1%, η διανοητική ανάπτυξη σε ποσοστό 9,8%, η προσήνεια σε ποσοστό 17,5% και τέλος η εξωστρέφεια σε 3,1%.

Όσο αφορά στην ευσυνειδησία, είναι σε γενικές γραμμές (αναμενόμενο) λογικό να σχετίζεται με την αυτορρύθμιση και τα κίνητρα από τη στιγμή που ουσιαστικά αφορά την τάση των ατόμων να επιδεικνύουν επιμονή, οργανωτικότητα, ακρίβεια, παρακίνηση για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και ταυτόχρονα μία συμπεριφορά που σχετίζεται με τον κοινωνικά επιθυμητό έλεγχο των παρορμήσεων. Αυτό, διότι όπως έχει βρεθεί τα άτομα με υψηλή ευσυνειδησία, δύσκολα παρεκκλίνουν από τους στόχους που έχουν θέσει. Όταν ένας μαθητής είναι ευσυνείδητος, τείνει αφιερώνει περισσότερο χρόνο και προσπάθεια στη δουλειά για το σχολείο. Αυτό ουσιαστικά ταυτίζεται με την αυτορρύθμιση και επιβεβαιώνεται και από πλήθος ερευνών (De Raad & Schouwenburg, 1996 · Gellatly, 1996 · Bidjerano & Dai, 2007· Nofle & Robins, 2007· Trautwein, et al., 2009 · Poropat, 2009 · MacCann, et al., 2009 · Jackson et al., 2010). Αναφορικά με το εύρημα της σχέσης αυτορρύθμισης και του χαρακτηριστικού της διανοητικής ανάπτυξης (παράγοντας 3-δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες) αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται από αντίστοιχη έρευνα, με το χαρακτηριστικό της δεκτικότητας σε νέες εμπειρίες να επηρεάζει άμεσα τα μαθητικά αποτελέσματα (Bidjerano & Dai, 2007). Μία πιθανή εξήγηση γι' αυτό είναι πως όταν τα παιδιά έχουν ομαλή διανοητική ανάπτυξη και μεγάλη δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, έχουν καλύτερη πνευματική εμπλοκή, είναι έτοιμα να πειραματιστούν, είναι πιο «ριψοκίνδυνα»,

δημιουργικά και έτοιμα να αλλάξουν συνήθειες και μεθόδους διαβάσματος ενώ εμφανίζονται λιγότερο συντηρητικά σε καινούργιες στρατηγικές μάθησης ή και διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, η προσήνεια (παράγοντας 4) αφορά την ποιότητα των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων του ατόμου και την κοινωνική εμπλοκή. Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία στον παράγοντα της προσήνειας, συνήθως ενδιαφέρονται για τους άλλους, είναι αλτρουιστές προσπαθώντας να βοηθήσουν όποιον έχει ανάγκη. Συνεπώς, όσο πιο αναβαθμισμένη είναι η ποιότητα των σχέσεων μαθητών τόσο περισσότερη βοήθεια είναι έτοιμοι να ζητήσουν από τους συμμαθητές τους (help seeking) (Bidjerano & Dai, 2007). Αυτό, αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο που συνθέτει αποδεδειγμένα την αυτορρύθμιση των μαθητών (Zimmerman, 2002). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι δεν βρέθηκαν αντίστοιχες έρευνες που να συσχετίσουν άμεσα, αλλά μόνο έμμεσα, τον παράγοντα προσήνεια με την αυτορρύθμιση και με υψηλότερες επιδόσεις σε περιβάλλοντα επίτευξης όπως π.χ. εργασία (Mount, et al., 1998). Επιδόσεις, που οφείλονται κυρίως στη διευκόλυνση των κοινωνικών σχέσεων που χαρακτηρίζει τα άτομα αυτά (Bidjerano & Dai, 2007). Ταυτόχρονα, το ίδιο φαίνεται να ισχύει και με τους εξωστρεφείς μαθητές, αφού και αυτοί προτιμούν να εργάζονται σε συνεργατικά περιβάλλοντα εργασίας (Ross et al., 2003 όπως αναφέρεται στο McCrae, & Löckenhoff, 2010). Αξίζει τέλος να σημειωθεί, πως αντίθετα με πλήθος αναφορών (Bolger & Zuckerman, 1995 · Gross, & John, 2003· Dynes, 2010 · McCrae, & Löckenhoff, 2010), η αναμενόμενη αρνητική σχέση μεταξύ συναισθηματικής αντιδραστικότητας (παράγοντας 1-αντιστοιχεί στον νευρωτισμό) με την αυτορρύθμιση, δεν φάνηκε να επιβεβαιώνεται.

Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα έρευνα υπήρξαν και κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι πρέπει να επισημανθούν και να ληφθούν υπόψη σε σχετική μελλοντική έρευνα. Ένας σημαντικός για παράδειγμα περιορισμός είναι ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την προσωπικότητα και σχετίζονται με ακαδημαϊκές επιδόσεις, δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς. Συνήθως, οι περισσότερες έρευνες σχετίζονται με την προσωπικότητα, διαχρονικά έχουν εστιάσει κυρίως στην περιγραφή και ανάλυση της προσωπικότητας και τους κοινωνικό-οικογενειακούς παράγοντες που την διαμορφώνουν-επηρεάζουν.

Έναν ακόμη περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών στηρίχθηκε αποκλειστικά σε αυτό-αναφορές και υποκειμενικές παραμέτρους. Κατά επέκταση, είναι πιθανό οι αναφορές τους σχετικά με τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους,

να περιέχουν διαστρεβλώσεις και παρανοήσεις σε σχέση με την πραγματικότητα και τον τρόπο που είναι σαν άτομα, κυρίως λόγω και της έλλειψης της ωριμότητάς τους. Το ίδιο επίσης ισχύει και με τις αυτό-αναφορές τους σχετικά με τις πεποιθήσεις κινήτρων και στρατηγικών αυτορρύθμισης τους. Αυτό διότι, οι αυτοαναφορές των παιδιών χαρακτηρίζονται από περιορισμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Περιορισμό επίσης αποτελεί το γεγονός, τα παραπάνω στοιχεία, μην εκπληρώνοντας την προϋπόθεση της τυχαίας δειγματοληψίας, περιορίζουν τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας, και απλά, αποτελούν ενδείξεις σε σχέση με το συγκεκριμένο πληθυσμό. Καλό θα ήταν λοιπόν, η έρευνα να επαναληφθεί σε μεγαλύτερο δείγμα, επιλεγμένο σύμφωνα με τη μεθοδολογία της τυχαίας δειγματοληψίας.

Τέλος, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, βασίζονταν σε ερωτηματολόγια που έχουν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες, προσαρμοσμένα ωστόσο στις απαιτήσεις της παρούσας εργασίας. Ως εκ τούτου, δεν ήταν σταθμισμένα στον ελληνικό πληθυσμό. Καλό θα ήταν λοιπόν, σε πιθανή επανάληψη της έρευνας να χρησιμοποιηθούν σταθμισμένα εργαλεία, ώστε να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη εγκυρότητα και αξιοπιστία που απαιτεί η ερευνητική μεθοδολογία.

Προτάσεις

Η μεγάλη σημασία του συναισθηματικού τομέα στη μάθηση και διδασκαλία καθώς και η πολυδιάστατη φύση του διαφαίνεται από το πλήθος των ερευνητικών εργασιών, κυρίως στον τομέα της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (Pintrich, 2003 · Cury, et al., 2006). Όταν σε μία τάξη, δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια για πρωτοβουλίες και επιλογές στους μαθητές, είναι δύσκολο να αναπτυχθούν αυτορρυθμιστικές στρατηγικές. Οι μαθητές κινητοποιούνται και αυξάνουν το βαθμό δέσμευσής τους σ' ένα καθήκον, όταν πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή εργασία, και σε αυτό εμπλέκονται άμεσα οι προσεγγίσεις και μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός. Οι μαθητές έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση, για να αναπτύξουν ισχυρή βούληση (Paris & Paris, 2001 · Paris & Winograd, 2001).

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να δίνουν έμφαση στους λόγους που οδηγούν στη μάθηση ενός αντικειμένου, πείθοντας παράλληλα τους μαθητές τους ότι μπορούν να είναι επιτυχημένοι, ενδυναμώνοντας έτσι τα κίνητρα και την αυτεπάρκειά τους και ελαττώνοντας

το άγχος τους. Ο Brophy (2004) για παράδειγμα, προτείνει στους εκπαιδευτικούς τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μέσα στις τάξεις, όπου θα κυριαρχεί η άνεση, η φροντίδα και η ενδυνάμωση, ενώ σύμφωνα με τους Ley & Young (2001) πρέπει να είναι ενημερωμένοι και να ακολουθούν συγκεκριμένες αρχές που θα συμβάλλουν στην καθοδήγηση και υποστήριξη της αυτορρύθμισης των μαθητών. Όλα αυτά, αν γίνουν συντονισμένα, δεν είναι ανέφικτα. Σύμφωνα εξάλλου με τους Cleary & Zimmerman (2004) και το πρόγραμμα ενίσχυσης της αυτορρύθμισης Self-Regulation Empowerment Program (SREP), οι εκπαιδευτικοί μέσω των παρεμβάσεων τους, μπορούν να συμβάλλουν ενεργά στην ενδυνάμωση της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Ωστόσο, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις, η αναγνώριση του προφίλ ενός μαθητή που χρειάζεται υποστήριξη, είναι σημαντική παράμετρος και σε αυτό το σημείο φαίνεται να συμβάλλουν και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας. Με τη σύνδεση της προσωπικότητας και της αυτορρύθμισης, θα είναι πιο εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν και να ξεχωρίσουν τελικά *ποιοι είναι* οι μαθητές που *χρήζουν (εντατικότερης)* συντονισμένης παρέμβασης. Αναγνωρίζοντας τους μαθητές που χρειάζονται περισσότερη ενίσχυση-ενδυνάμωση, είναι δυνατό να αναθεωρήσουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν, συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα τη σπουδαιότητα του ρόλου τους.

Όλα τα παραπάνω υπογραμμίζουν τους λόγους που η επιμόρφωση και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών καθίσταται απαραίτητη. Ούτως ή άλλως, η ραγδαία επιστημονική, τεχνολογική και οικονομική πρόοδος στο σύγχρονο κόσμο απαιτεί τη συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών τόσο στην ειδικότητά τους, όσο και σε ζητήματα παιδαγωγικής κατάρτισης. Μέσω αυτής της κατάρτισης, θα διασφαλιστεί αφενός η επαγγελματική τους επάρκεια και αυτονομία και αφετέρου θα ενισχυθεί το κύρος και η αυτοεκτίμησή και η αποτελεσματικότητα, όχι μόνο των ίδιων, αλλά και των μαθητών τους.

Βιβλιογραφία

- Ackerman, P.L., & Heggestad, E.D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219-245.
- Alexander, P.A., & Judy, J. E. (1988). The interaction of domain specific and strategic knowledge in academic performance. *Review of Educational Research*, 58, 375–404.
- Allik, J. & McCrae R.R. (2002). *The Five-Factor Model of Personality Across Cultures*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Allik, J., Laidra, K., Realo, K. & Pullmann, H. (2004). Personality Development from 12 to 18 Years of Age: Changes in Mean Levels and Structure of Traits European. *Journal of Personality*, 18, 445–462.
- Allport, G.W. & Odbert, H.S. (1936). Trait names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47 (1, Whole No. 211).
- Alois, A., & Fritz, O. (1994). Temperament and the big-five factors of personality. In C.F. Halverson et al., Hillsdale (eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp.69-90). NJ: Erlbaum.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Education Psychology*, 80, 260–267.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-48.

- Bandura, A., & Wood, R.E. (1989). Effects of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805-814.
- Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. (1967). Some social determinants of self-monitoring reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), 449-455.
- Barrick, M.R., Mount, M.K., & Strauss, J.P. (1993). Conscientiousness and performance of sales representatives: Test of the mediating effects of goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 78, 715–722.
- Barrick, M.R., & Mount, M.K. (1991). The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Baumeister R. F., Schmeichel, B. J., & Vohs K. D. (2007). Self-Regulation and the Executive Function: The Self as Controlling Agent. In A.W. Kruglanski & E.T. Higgins (eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (2nd edition). New York: Guilford.
- Baumeister, R.F., Gailliot, M., DeWall, C. N., & Oaten, M. (2006). Self-Regulation and Personality: How Interventions Increase Regulatory Success, and How Depletion Moderates the Effects of Traits on Behavior. *Journal of Personality*, 74(6), 1773–1801.
- Benet, V., & Waller, N.G. (1995). The Big Seven Factor Model of Personality Description: Evidence for Its Cross-Cultural Generality in a Spanish Sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 701-718.
- Benet-Martí'nez, V., & John, O. P. (2000). Toward the Development of Quasi-Indigenous Personality Constructs. *American Behavioral Scientist*, 44, 141–157.
- Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73, 816-824.
- Bidjerano, T., & Dai, D.Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17(1), 69-81.

- Blankstein, U., Chen J.Y., Mincic A.M., McGrath P.A., & Davis K.D. (2009). The complex minds of teenagers: neuroanatomy of personality differs between sexes. *Neuropsychologia*, 47, 599–603.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10, 337-352.
- Blickle, G., Meurs J. A., Zettler, I., Solga, J., Noethen, D., Kramer, J. & Ferris, G. R. (2008). Personality, political skill, and job performance. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 377–387.
- Block, J. (1995). A Contrarian View of the Five-Factor Approach to Personality Description. *Psychological Bulletin*, 117(2), 187-215.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199–210. doi:10.1007/s10648-006-9013-4
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Bolger, N., & Zuckerman, A. (1995). A framework for studying personality in the stress process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 890-902.
- Boyle, A.B., Duffy, T., & Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: the validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 263–290.

- Branje, S. J. T., Van Lieshout, C. F. M., & Gerris, J., R. M. (2007). Big five personality development in adolescence and adulthood. *European Journal of Personality*, 21, 45–62. doi:10.1002/per.596
- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T., & Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41, 131–142.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Burns, D.J. (2004). Anxiety at the time of the final exam: Relationships with expectations and performance. *Journal of Education for Business*, 80(2), 119–124.
- Busato, V.V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26, 129– 140.
- Busato, V.V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057–1068.
- Butler, D. L., & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Calkins, S.D., & Fox, N.A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477–498.
- Cano, F. (2006). An In-Depth Analysis of the Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). *Educational and Psychological Measurement*, 66, 1023–1038. doi: 10.1177 /0013164406288167
- Caspi, A., Roberts B.W, Shiner R.L. (2005). Personality development: Stability and Change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453–484.

- Caspi, A., Chajut, E. Saporta, K., & Beyth-Marom, R. (2006). The influence of personality on social participation in learning environments. *Learning and Individual Differences*, 16, 129–144.
- Cassady, J.C., & Johnson, R.E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories. Models, and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444.
- Cattell, R. B., Eber, H.W., & Tatsuoka, M. M. (1970). *The handbook for the Sixteen Personality Factor (16PF) Questionnaire*. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., & Furnham, A. (2007). The happy personality: Meditational role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 42, 1633–1639.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319–338.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003b). Personality Traits and Academic Examination Performance. *European Journal of Personality*, 17, 237–250. doi: 10.1002/per.473
- Chamorro-Premuzic, T., Ahmetoglu, G., & Furnham, A. (2008). Little more than personality: Dispositional determinants of test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 18, 258–263.
- Chapell, M.S., Blanding, Z.B., Silverstein, M.E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 268-274.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327–339.

- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537–550.
- Colquitt, J., & Simmering, M. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 83, 654–665.
- Colquitt, J., Le Pine, J., & Noe, R. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678–707.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Corno, L., & Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education*, 19, 301-341.
- Costa, P.T, Terracciano, A, & McCrae, R.R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322–331.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (2006). Age Changes in Personality and Their Origins: Comment on Roberts, Walton, and Viechtbauer. *Psychological Bulletin*, 132 (1), 26–28.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1990). Personality disorders and the five factor model of personality. *Journal of Personality Disorders*, 4, 362-371.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
- Covington, M.V. (2000a). Intrinsic Versus Extrinsic Motivation in Schools: A Reconciliation. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 22-25.

- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. (2006). The social–cognitive model of achievement motivation and the 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666–679.
- De Fruyt, F., Bartels, M., Van Leeuwen, K.G., De Clercq, B., Decuyper, M., & Mervielde, I. (2006). Five Types of Personality Continuity in Childhood and Adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(3), 538–552.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 303–336.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R.J., Pelletier L.G., & Ryan R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational psychologist*, 26(3 & 4), 325-346.
- Digman, J.M. (1989). Five robust trait dimensions: Development, stability, and utility. *Journal of Personality*, 57, 195–214.
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417–440.
- Donnellan, M. B., & Lucas, R. E. (2008). Age differences in the Big Five across the life span: Evidence from two national samples. *Psychology and Aging*, 23, 558–566. doi:10.1037/a0012897
- Duckworth, A.L., & Seligman M.E.P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: gender in self-discipline, grades and achievement test scores. *Journal of Experimental Psychology*, 98, 198–208.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907–1920.

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Dynes, M. (2010). *Neuroticism and Emotion Regulation Success*, A Senior Honors Thesis, Ohio State University, May 2010.
- Elliot, A.J. (1994). *Approach and avoidance achievement goals: An intrinsic motivation analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison, WI.
- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Elliot, A.J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116.
- Ellis, L.K., & Rothbart, M.K. (2001). Revision of the Early Adolescent Temperament Questionnaire, Paper presented at the 2001 meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, Minnesota.
- Else-Quest, N.M., Hyde, J.S., Goldsmith, H., & Van Hulle, C.A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132, 33–72.
- Entwistle, N., & Tait, H. (1996). *Approaches and Study Skills Inventory for Students*. Centre for Research on Learning and Instruction. University of Edinburgh.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning, In Schmeck, RR (Eds), *Learning Strategies and Learning Styles* (pp.21-52). New York: Plenum.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, M.W. (1985). *Personality and Individual Differences: a natural science approach*. New York: Plenum Press.
- Eysenck, H.J. (1992). Four ways five factors are not basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 667-673.

- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429–456.
- Ford, J. K., & Oswald, F. L. (2003). Understanding the dynamic learner: Linking personality traits, learning situations, and individual behavior. In M. R. Barrick & A. M. Ryan (Eds.), *Personality and work: Reconsidering the role of personality in organizations* (pp. 229–261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fries, S. & Dietz, F. (2007). Learning in the Face of Temptation: The Case of Motivational Interference. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 93–112.
- Furnham, A. & Cheng, H. (1999). Personality as predictors of mental health and happiness in the East and West. *Personality and Individual Differences*, 27, 395–403.
- Furnham, A., Jackson, C. J., & Miller, T. (1999). Personality, learning style and work performance. *Personality and Individual Differences*, 27, 1113–1122.
- Furnham, A. & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943–955.
- Garcia, T. & Pintrich, P.R. (1995). Assessing Students' Motivation And Learning Strategies For Learning Questionnaire. In Birenbaum M, And Dochy F. (Eds), *Alternatives In Assessment of Achievement, Learning Processes And Prior Knowledge* (pp.319-339). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gellatly, I.R. (1996). Conscientiousness and task performance: Test of cognitive process model. *Journal of Applied Psychology*, 81, 474–482.
- Goldberg, L.R. (1990). An alternative “Description of personality”: The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216–1229.
- Goldberg, L.R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.

- Goodwin, R.D., & Gotlib, I.H. (2004). Gender differences in depression: The role of personality factors. *Psychiatry Research*, 126, 135–142.
- Gramzow, R.H., Sedikides, C., Panter, A.T., Sathy, VIJI., Harris, J., & Insko, C.A. (2004). Patterns of Self-Regulation and the Big Five. *European Journal of Personality*, 18, 367–385. doi: 10.1002/per.513
- Gross, J.J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2(5), 271-299.
- Gross, J.K., & John, O.P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Halverson C.F., Havill V.L., Deal J., Baker S.R., Victor J.B., et al. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: the inventory of child individual differences. *Journal of Personality*, 71, 995–1026.
- Hampson, S.E., & Goldberg, L.R. (2006). A First Large-Cohort Study of Personality-Trait Stability Over the 40 Years Between Elementary School and Midlife. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 763–779.
- Hancock, D.R. (2001). Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students'. *Achievement and Motivation*, 94(5), 284-290.
- Hannula, M. (2006). Motivation in mathematics: Goals reflected in Emotions. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 165-178.
- Hartman, R.O., & Betz, <http://jca.sagepub.com/content/15/2/145.short> - aff-2 N.E. (2007). The Five-Factor Model and Career Self-Efficacy: General and Domain-Specific Relationships. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 145-161.
- Heath, A.C, Madden, P. A., Cloninger, C. R., & Martin, N. G. (1994). Genetic and environmental structure of personality. In C. R. Cloninger (Ed.), *Personality and psychopathology* (pp.343-366). Washington, DC: American Psychiatric Association.

- Heinström, J. (2000). The impact of personality and approaches to learning on information behaviour. *Information Research*, 5(3), **Error! Hyperlink reference not valid..**
- Helson, R., & Soto, C. J. (2005). Up and down in middle age: Monotonic and nonmonotonic changes in roles, status, and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 194-204.
- Helson, R., Soto, C.J., & Cate, R.A. (2006). From young adulthood through the middle ages. In D. K. Mroczek & T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp.337–352). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hill, K.T., & Wigfield, A. (1984). Test Anxiety: A Major Educational Problem and What Can Be Done about It. *The Elementary School Journal*, 85(1), 105-126.
- Hogan, R. (1983). Socioanalytic theory of personality. In M.M. Page (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation: Personality-current theory and research* (pp. 55-89). Lincoln, NE: University Nebraska Press.
- Hooijer, J. (2010). *In the Business of Learning Approaches to Learning of Undergraduate Students in Business*, Doctoral Thesis, Thesis Advisor: Romme, AGL & Keizer, JA, Technische Universiteit Eindhoven.
- Hoyle, R.H. (2006). Personality and Self-Regulation: Trait and Information-Processing Perspectives. *Journal of Personality*, 74(6), 1507–1525. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00418.x.
- Hoyle, R.H. (2010). Personality and Self-Regulation. In R. H. Hoyle (ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation*. UK: Wiley-Blackwell.
- Humphreys, M. S., & Revelle, W. (1984). Personality, Motivation, and Performance: A Theory of the Relationship Between Individual Differences and Information Processing. *Psychological Review*, 91(2), 153-184.
- Jackson, C. J., & Lawty-Jones, M. (1996). Explaining the overlap between personality and learning styles. *Personality and Individual Differences*, 20, 293–300.

- Jackson, J. J. Wood, D. Bogg, T. Walton, K. E. Harms, P. D. & Roberts, B. W. (2010). What do conscientious people do? Development and validation of the Behavioral Indicators of Conscientiousness (BIC). *Journal of Research in Personality*, 44(4), 501–511. doi:10.1016/j.jrp.2010.06.005
- Jackson, J.J. (2011). *The effects of educational experiences on personality trait development*. Dissertation, Degree of Doctor of Philosophy in Psychology, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- John, O.P., Caspi A, Robins R.W., Moffitt T.E., & Stouthamer-Loeber M. (1994). The “little five”: Exploring the nomological network of the five-factor model of personality in adolescent boys. *Child Development*, 65, 160–178.
- John, O.P., & Gross, J.J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1333.
- John, O.P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In LA Pervin & OP John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 102-138). New York: Guilford Press.
- John, O.P., Angleitner A., & Ostendorf, F. (1988). The lexical approach to personality: a historical review of trait taxonomic research. *European Journal of Personality*, 2, 171-203.
- Jones, C., Reichard, C., & Mohhtari, K. (2003). Are students’ learning styles discipline specific? *Community College Journal and Practice*, 27(5), 363-375.
- Judge, T.A., Jackson, C.L., Shaw, J.C., Scott B.A., & Rich B.L. (2007). Self-Efficacy and Work-Related Performance: The Integral Role of Individual Differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107–127.
- Judge, T.A., & Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87, 797–807.
- Kanfer, R., Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1996). Motivational skills and self-regulation in learning: A trait perspective. *Learning and Individual Differences*. 8, 185–209.

- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20, 42–68.
- Kivinen, K. (2003). Assessing motivation and the use of learning strategies in secondary school students in three international schools. Unpublished Ph.D. dissertation, Tampere University, Finland.
- Klein, H.J., Noe, R.A. & Chongwei, W. (2006). Motivation To Learn And Course Outcomes: The Impact Of Delivery Mode, Learning Goal Orientation And Perceived Barriers And Enablers. *Personnel Psychology*, 59(3), 665-702.
- Klimstra, T.A., Hale, W., Raaijmakers, Q.A.W., Branje S.J.T., & Meeus, W.H.J. (2010). Identity Formation in Adolescence: Change or Stability? *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 150–162. doi: 10.1007/s10964-009-9401-4
- Kochanska, G., Murray, K.T., Harlan, E.T. (2001). Effortful Control in Early Childhood Continuity and Change, Antecedents and Implications for Social Development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232.
- Krueger, R.F., Caspi, A., Moffitt, T.E., White, J., & Stouthamer-Loeber, M. (1996). Delay of gratification, Psychopathology, and Personality: Is Low Self-control Specific to Externalizing Problems? *Journal of Personality*, 64(1), 107-129.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. Maher & W. Maher (Eds.), *Progress in experimental personality research* (pp. 99-171). New York: Academic Press.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Selfregulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101–128). New York: Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination, and some applications. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 97-129.

- Labouvie-Vief, G., Diehl, M., Jain, E., & Zhang, F. (2007). Six-year change in affect optimization and affect complexity across the adult life span: A further examination. *Psychology and Aging*, 22, 738–751. doi:10.1037/0882-7974.22.4.738
- Laidra, K., Pullman, H., & Allik, J. (2006). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42, 441–451.
- Lee, F. K., Sheldon, K. M., & Turban, D.B. (2003). Personality and the Goal-Striving Process: The Influence of Achievement Goal Patterns, Goal Level, and Mental Focus on Performance and Enjoyment. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 256–265.
- Lepper, M.R., Corpus, J.H., & Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196.
- Ley, K., & Young, D.B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49, 93-105.
- Lievens, F., Ones, D.S. & Dilchert, S. (2009). Personality Scale Validities Increase Throughout Medical School. *Journal of Applied Psychology*, 94(6), 1514–1535.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P.R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bi-directional model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78.
- Livingston, J.A. (1997). Metacognition: An Overview. *Educational Research*, josemnazevedo.uac.pt, <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>.
- Loehlin, J.C., McCrae, R.R., Costa, P.T., & John, O.P. (1998). Heritabilities of common and measure-specific components of the Big Five personality factors. *Journal of Research in Personality*, 32, 431–453.
- Lopez, D.F., Little, T. D., Oettingen, G., & Baltes, P. B. (1998). Self-regulation and school performance: Is there optimal level of action-control? *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 54-75.

- MacCann, C. Duckworth, A. L. & Roberts, R. D. (2009). Empirical identification of the major facets of Conscientiousness. *Learning and Individual Differences*, 19, 451-458. doi:10.1016/j.lindif.2009.03.007
- Magno, C. (2011). Validating the Academic Self-regulated Learning Scale with the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and Learning and Study Strategies Inventory (LASSI). *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 7(2), 56-73.
- Magno, C. (2009). Assessing Grade School Students Metacognition in Solving Mathematical Problem. *The Assessment Handbook*, 2, PEMEA, December 2009.
- Magno, C. (2009a). Investigating the Effect of school Ability on Self-efficacy, Learning Approaches, and Metacognition. *The Asia-Pacific Education Reseaecher*, 18(2), 233-244.
- Major, D. A., Turner, J. E., & Fletcher, T.D. (2006). Linking Proactive Personality and the Big Five to Motivation to Learn and Development Activity. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 927-935.
- Malouff, J., Schutte, N., Bauer, M. & Mantelli, D. (1990). Development and evaluation of a measure of the tendency to be goal oriented. *Personality and Individual Differences*, 11, 1191-1200.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2006). Models of personality and affect for education: A review and synthesis. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed.) (pp. 163-186). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- McAdams, D. P. (1992). The Five-Factor model In personality: A critical appraisal. *Journal of Personality*, 60, 329-361.
- McAdams, D.P., & Olson, B.D. (2010). Personality Development: Continuity and Change Over the Life Course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542.
- McCoach, D.B., & Siegle, D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. *Academic Exchange Quarterly*, 5, 71-76.

- McCann, E. J., & Garcia, T. (1999). Maintaining motivation and regulation emotion: Measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 259-279.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1994). The stability of personality: Observation and evaluations. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 173–175.
- McCrae, R.R. (2002). Cross-Cultural Research on the Five-Factor Model of Personality. *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit 4). Retrieved from <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol4/iss4/1>.
- McCrae, R.R., Costa, P.T., De Lima, M.P., Simoes, A., Ostendorf, F., & Angleitner, A. (1999). Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures. *Developmental Psychology*, 35, 466– 477. doi:10.1037/0012-1649.35.2.466
- McCrae, R.R., Costa, P. T., Terracciano, A., Parker, W.D., Mills, C. J., De Fruyt, F., & Mervielde, I. (2002). Personality trait development from 12 to 18: Longitudinal, cross-sectional, and cross-cultural analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1456–1468.
- McCrae, R.R., & John, O.P. (1992). An introduction to the Five Factor Model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- McCrae, R.R., Costa, P.T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebickova, A., Avia, M. D., Sanz, J., Sanchez-Bernardos, M.L., Kusdil, M. E., Woodfield, R., Saunders, P. R., & Smith, P. B. (2000). Nature Over Nurture: Temperament, Personality, and Life Span Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (1), 173-186.
- McCrae, R.R. & Löckenhoff, C.E. (2010). Self-Regulation and the Five-Factor Model of Personality Traits. In R. H. Hoyle (ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation* (pp.145-168). UK:Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781444318111.ch7
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1987). Validation of the Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.

- McCrae, R.R., & Terracciano, A. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 547-561.
- McGue, M., Bacon, S., & Lykken, D.T. (1993). Personality stability and change in early adulthood: A behavioral genetic analysis. *Developmental Psychology*, 29, 96-109.
- Measelle, J. R., John, O. P., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. A. (2005). Can children provide coherent, stable, and valid self-reports on the Big 5 dimensions? A longitudinal study from ages 5 to 7. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 90-106.
- Mervielde, I., De Clercq, B., De Fruyt, F., & Van Leeuwen, K. (2005). Temperament, personality and developmental psychopathology as childhood antecedents of personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 19, 171-201.
- Michel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M.L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933-938.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80(4), 252-283.
- Mokhtari, K., & Reichard, C.A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Montalvo, F. T., & Gonzalez Torres, M.C., (2004) Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Morris, W. (1976). *The American heritage dictionary of the English language*. Boston: Houghton Mifflin.
- Mount, M.K., Barrick, M.R., & Stewart, G. L. (1998). Five-Factor Model of personality and performance in jobs involving interpersonal interactions. *Human Performance*, 11, 145-165.
- Muraven, M., Collins, R.L., & Neinhans, K. (2002). Self-control and alcohol restraint: An initial application of the self-control strength model. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16, 113-120.

- Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-Regulation and Depletion of Limited Resources: Does Self-Control Resemble a Muscle? *Psychological Bulletin*, 126 (2), 247-259.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Noftle, E.E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 116–130.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-Efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124–139.
- Pajares, F., & 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. doi:10.1006/ceps.2000.1069
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Paris, S.G., & Paris, A.H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
- Paris, S.G. & Winograd, P. (2001). *The role of self regulated learning in contextual teaching: Principles and Practices for teacher preparation*, Washington, DC, US Department of Education, available online at: <http://www.ciera.org/library/archive/200104/0104parwin.htm>.
- Peabody, D., & Goldberg, L.R. (1989). Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 552-567.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W.R., Perry P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.

- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
- Pintrich, P.R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104. doi:10.1006/ceps.1999.1017
- Pintrich, P.R. (1999). Understanding Interference and Inhibition Processes from a Motivational and Self-Regulated Learning Perspective: Comments on Dempster and Corkill. *Educational Psychology Review*, 11(2), 105-115.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan, WI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225.
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students, *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–408.
- Pintrich, P.R., Roeser, R.W., & DeGroot, E.V. (1994). Classroom and Individual Differences in Early Adolescents' Motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.

- Poropat, A.E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338.
- Pullmann, H., Raudsepp, L., & Allik, J. (2006). Stability and Change in Adolescents' Personality: A Longitudinal Study. *European Journal of Personality*, 20, 447-459. doi: 10.1002/per.611
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-regulated Learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286. doi: 10.1080/00313830120074206
- Raffaelli, M., Crockett, L. J., & Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 54-75.
- Riemann, R., Angleitner, A., & Borkenau, P. (2003). Sociability and positive emotionality: Genetic and environmental contributions to the co variation between different facets of extraversion. *Journal of Personality*, 71, 319-346.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., & Langley, R. (2004) Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261-288.
- Roberts, B.W., Kuncel, N., Shiner, R., Caspi, A., Goldberg, L.R. (2007). The power of personality: A comparative analysis of the predictive validity of personality traits, SES, and IQ. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 313-345.
- Roberts, B.W., & Wood, D. (2006). Personality development in the context of the Neo-Socioanalytic Model of personality. In Mroczek D., Little T. (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 11-39). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Roberts, B.W., & Mroczek, D. (2008). Personality Trait Change in Adulthood. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 31-35. doi:10.1111/j.1467-8721.2008.00543.x
- Robins, R.W., Trzesniewski, K.H., Gosling, S.D., Tracy, J. L., & Potter, J. (2002). Global self esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423-434.

- Rock, M.L. (2005). Use of strategic self-monitoring to enhance academic engagement, productivity and accuracy of students with and without exceptionalities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 3-18.
- Ross, S. R., Rausch, M. K., & Canada, K. E. (2003). Competition and cooperation in the five-factor model: Individual differences in achievement orientation. *Journal of Psychology*, 137, 323–337.
- Rothbart, M.K., & Rueda, M. R. (2005). *The development of effortful control*. In U. Mayr, E. Awh, & S. Keele (Eds.), *Developing individuality in the human brain: A tribute to Michael I. Posner* (pp.167-188). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Rothbart, M.K., & Hwang, J. (2005). Temperament and the development of competence and motivation. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds), *Handbook of competence and motivation* (pp.167-184). New York: Guilford Press.
- Rothbart, M.K., & Jones, L.B. (1998). Temperament, Self-Regulation, and Education. *School Psychology Review*, 27(4), 479-491.
- Rothbart, M.K., Sheese, B.E. Rueda, M. R. & Posner M. I. (2011). Developing Mechanisms of Self-Regulation in Early Life. *Emotion review*, 3(2), 207–213. doi:10.1177/1754073910387943
- Rothbart, M.K. (2007). Temperament, Development, and Personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207-212.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., & Evans, D.E. (2000). Temperament and Personality: Origins and Outcomes. *Journal of personality and Social Psychology*, 78(1), 122-135.
- Ryan, M.R., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74, 1557–1585. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x

- Sarason, I.G. (1984). Stress, anxiety and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929–938.
- Schmitt, D.P., Realo, A., Voracek, M., & Allik, J. (2008). Why Can't a Man Be More Like a Woman? Sex Differences in Big Five Personality Traits Across 55 Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), 168–182.
- Schneider, T.R. (2004). The role of neuroticism on psychological and physiological stress responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 795-804.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1994). *Self regulation of learning and performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1998). *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The Development of Academic Self-Efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 1-27). San Diego: American Press.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Schutz, P.A., & Davis, H.A. (2000). Emotions and Self-Regulation During Test Taking. *Educational Psychologist*, 35(4), 243–256.
- Selfhout, M., Burk, W., Branje, S., Denissen, J., Van Aken, M., & Meeus, W. (2010). Emerging Late Adolescent Friendship Networks and Big Five Personality Traits: A Social Network Approach. *Journal of Personality*, 78(2), 509–538.
- Sharp, A. (2008). Personality and Second Language Learning. *Asian Social Science*, 4(11), 17-25.

- Sodian, B., Schneider, W., & Perlmutter, M. (1986). Recall, clustering, and metamemory in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 395-410.
- Soldz, S., & Vaillant, G.E. (1999). The Big Five personality traits and the life course: a 45-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 33(2), 208–232.
- Soto, C.J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age Differences in Personality Traits from 10 to 65: Big Five Domains and Facets in a Large Cross-Sectional Sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 330–348.
- Srivastava, S., John, O.P., Gosling, S.D., & Potter, J. (2003). Development of Personality in Early and Middle Adulthood: Set Like Plaster or Persistent Change? *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 1041–1053.
- Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134, 138–161.
- Stöber, J., & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress, & Coping*, 17(3), 205-211.
- Strelau, J. (1987). The concept of temperament in personality research. *European Journal of Personality*, 1, 107-117.
- Tait, H., & Entwistle, N. J. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 97–116.
- Tellegen, A., & Waller, N.G. (1993). *Exploring personality through test construction: Development of the multidimensional personality questionnaire*. In S.R. Briggs & J. M. Cheek (Eds), *Personality measures: Development and evaluation* (Vol.1). Greenwich, CT: JAI Press.
- Terracciano, A., McCrae, R.R., Brant, L.J., & Costa, P. T. (2005). Hierarchical linear modeling analyses of the NEO-PI-R scale in the Baltimore longitudinal study of aging. *Psychology and Aging*, 20, 493– 506. doi:10.1037/0882-7974.20.3.493
- Thomas, P., Moore, K.S., & Scott, K.S. (1996). The relationship between self-efficacy for participating in self-managed work groups and the big five personality dimensions. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 349–362.

- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.W., & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the big five and academic success at university. *Journal of Psychology*, 215, 132–151.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Roberts, B. W., Schnyder, I., & Niggli, A. (2009). Different forces, same consequence: Conscientiousness and competence beliefs are independent predictors of academic effort and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 1115–1128.
- Twenge, J. M., & Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort difference on the children's depression inventory: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 578–588.
- Vallerand, R.J. & Blissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159–172.
- Van Hemert, D.A., Van de Vijver, F.J.R., Poortinga, Y.H., & Georgas, J. (2002). Structural and functional equivalence of the Eysenck Personality Questionnaire within and between countries. *Personality and Individual Differences*, 33, 1229–1249.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.
- Vermunt, J.D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*, 49, 205–234. doi: 10.1007/s10734-004-6664-2
- Vilu, A. (2008). *Personality traits and impulsivity as predictors of high-school academic achievement and absenteeism*, Master thesis, Supervisor, Kenn Konstanbel, University of Tartu, Faculty of Social Sciences, Institute of Psychology.

- Wadsworth, L., Husman, J., Duggan, M.A., & Pennington, M.N. (2007). Online mathematics achievement: effects of learning strategies and self-efficacy. *Journal of Developmental Education*, 30(3), 6–14.
- Wagerman S., & Funder D.C. (2006). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 41, 221–229.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.315-327). New York: Macmillan.
- Weinstein, C., Husman, J., Dierking, D. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). San Diego: Academic press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24, 159-183.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224–235.
- Wolters, C. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychology*, 38(4), 189–205.
- Wolters, C., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Zajacova, A., Lynch, S.M., & Espenshade, T.J. (2005). Self- efficacy, Stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677–705. doi: 10.1007/s 11162-004-4139-z
- Zimmerman B.J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences In Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex And Giftedness To Self-Efficacy And Strategy-Use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 663-676.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B.J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zuckerman, M., Kuhlman, D.M., Joireman, J., Teta, P., & Kraft, M. (1993). A comparison of three structural models for personality: The big three, the big five, and the alternative five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 757–768.
- Zusho, A., & Pintrich, P.R. (2003). Skill and will: the role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25, 1081–1094.
- Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική*. Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία. Αθήνα: Σταμούλης.

- Κωνσταντινοπούλου Ε. (2010). *Αξιολόγηση της ικανότητας για Αυτο-ρύθμιση της Δράσης σε παιδιά Δ' Δημοτικού: Σχέσεις με τη σχολική επίδοση, τις γνωστικές λειτουργίες και το γνωστικό ύψος*, Τμήμα Ψυχολογίας, Μ.Π.Σ. Γνωστικής Ψυχολογίας και Νευροψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική σχολή, Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μεταλλίδου Παναγιώτα
- Μπεζεβέγκης, Η., Παυλόπουλος, Β., & Μουρουσάκη, Σ. (1996). Χαρακτηριστικά της παιδικής προσωπικότητας, όπως παρουσιάζονται στη φυσική γλώσσα των γονέων. *Ψυχολογία*, 3(2),46-57.
- Μπεζεβέγκης, Η., & Παυλόπουλος, Β. (1998). Αξιολόγηση της προσωπικότητας παιδιών και εφήβων από τους γονείς: Κατασκευή και ψυχομετρικά χαρακτηριστικά ενός ερωτηματολογίου. *Ψυχολογία*, 5(2),165-178.
- Παναγάκος, Ι., & Τζανάκη, Χ. (2007). Ένα μοντέλο αυτορυθμιζόμενης μάθησης. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 90-96.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1988). *Σύγχρονη Ψυχολογία: Θέματα και προβλήματα*, Αθήνα.
- Παυλόπουλος, Η., & Μπεζεβέγκης, Β. (1999). Το μοντέλο των Πέντε Παραγόντων της Προσωπικότητας για παιδιά: Μία διαπολιτιστική μελέτη. *Ψυχολογία*, 6(2),174-182.
- Ρούσσος Π., & Ευσταθίου Γ. (2008). *Σύντομο Εγχειρίδιο SPSS-16*. Αθήνα: ΦΠΨ, ΕΚΠΑ.
- Τσαούσης, Ι. (1999). Αναζητώντας τη δομή της προσωπικότητας: Το μοντέλο των πέντε παραγόντων. *Ψυχολογία*, 6(1), 88-103.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ

«Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)» (Pintrich & DeGroot, 1990)

Οδηγίες Συμπλήρωσης

Στις επόμενες σελίδες θα βρεις μία σειρά από προτάσεις με τις οποίες θα μπορούσες να περιγράψεις τον εαυτό σου. Οι προτάσεις αναφέρονται στο σχολείο και τα μαθήματα.

Για καθεμιά από τις προτάσεις αυτές, κύκλωσε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα αυτό που ταιριάζει σε σένα. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Απάντησε όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορείς.

Θα χρησιμοποιήσεις την παρακάτω κλίμακα για να δηλώσεις πόσο σου ταιριάζει ή όχι η κάθε πρόταση.

Κύκλωσε τον αριθμό:

Αν η πρόταση σου ταιριάζει:

1	Καθόλου
2	Ελάχιστα
3	Λίγο
4	Μερικές φορές
5	Αρκετά
6	Πολύ
7	Πάρα πολύ

Δεν χρειάζεται να σημειώσεις πουθενά το όνομα ή το επώνυμό σου!

Μην ξεχάσεις να απαντήσεις σε όλες τις προτάσεις!

Σε παρακαλώ απάντησε στα παρακάτω :

- Ποια είναι η ημερομηνία γέννησής σου; _____
- Ποιο είναι το φύλο σου; Αγόρι / Κορίτσι
- Είσαι το 1ο ☐ , το 2ο ☐ , το 3ο ☐ ή το 4ο ☐ παιδί στην οικογένεια;
- Σε ποια τάξη πηγαίνεις στο σχολείο;
- Ποιος ήταν ο τελικός βαθμός του στο σχολείο την περασμένη χρονιά;

Πόσο ταιριάζουν σε σένα οι παρακάτω προτάσεις;	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μερικές Φορές	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1) Προτιμώ τις δύσκολες εργασίες μέσα στην τάξη γιατί έτσι μαθαίνω καινούργια πράγματα.	1	2	3	4	5	6	7
2) Σε σχέση με άλλους μαθητές στην τάξη, πιστεύω ότι θα τα πάω καλά στα μαθήματα.	1	2	3	4	5	6	7
3) Από το άγχος μου στα διαγωνίσματα ξεχνώ πράγματα που τα έχω διαβάσει και τα ξέρω.	1	2	3	4	5	6	7
4) Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω όλα αυτά που εξηγούνται μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5	6	7
5) Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στην τάξη.	1	2	3	4	5	6	7
6) Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να καταλάβω το μάθημα στην τάξη.	1	2	3	4	5	6	7
7) Πιστεύω ότι θα είμαι σε θέση να χρησιμοποιήσω στην πράξη, όλα αυτά που μαθαίνω στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
8) Περιμένω ότι θα τα πάω πολύ καλά στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
9) Πιστεύω ότι, σε σχέση με τους άλλους στην τάξη, είμαι καλός μαθητής/καλή μαθήτρια.	1	2	3	4	5	6	7
10) Επιλέγω εργασίες στο σχολείο από τις οποίες θα μάθω πράγματα, ακόμα και αν αυτές απαιτούν περισσότερη δουλειά.	1	2	3	4	5	6	7
11) Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να τα καταφέρω θαυμάσια με όλα τα προβλήματα και όλες τις ασκήσεις που γίνονται στην τάξη.	1	2	3	4	5	6	7
12) Είμαι ανήσυχος/η και αναστατώνομαι κάθε φορά που γράφω διαγώνισμα.	1	2	3	4	5	6	7
13) Νομίζω ότι θα πάρω καλούς βαθμούς στο σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
14) Ακόμα και όταν δεν τα έχω πάει καλά σε ένα διαγώνισμα, προσπαθώ να μαθαίνω από τα λάθη μου.	1	2	3	4	5	6	7
15) Νομίζω πως οτιδήποτε μαθαίνω στο σχολείο, είναι χρήσιμο για μένα.	1	2	3	4	5	6	7

Πόσο ταιριάζουν σε σένα οι παρακάτω προτάσεις;	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μερικές Φορές	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
16) Σε σχέση με τους άλλους μαθητές στην τάξη, ο τρόπος που μελετώ τα μαθήματά μου είναι άριστος.	1	2	3	4	5	6	7
17) Πιστεύω πως αυτά που μαθαίνουμε στο σχολείο είναι ενδιαφέροντα.	1	2	3	4	5	6	7
18) Σε σχέση με τους άλλους μαθητές στην τάξη, νομίζω ότι ξέρω πολλά πράγματα.	1	2	3	4	5	6	7
19) Ξέρω ότι θα καταφέρω να μάθω όλα όσα χρειάζονται για το σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
20) Ανησυχώ πάρα πολύ για τα διαγωνίσματα.	1	2	3	4	5	6	7
21) Είναι πολύ σημαντικό για μένα να καταλαβαίνω τα μαθήματα του σχολείου.	1	2	3	4	5	6	7
22) Στα διαγωνίσματα, πάντα σκέφτομαι πόσο χάλια τα πηγαίνω.	1	2	3	4	5	6	7
23) Όταν προετοιμάζομαι για ένα διαγώνισμα, προσπαθώ να συνδυάζω τόσο αυτά που λέμε στην τάξη όσο και αυτά που λέει το βιβλίο.	1	2	3	4	5	6	7
24) Όταν κάνω τα μαθήματά μου στο σπίτι, προσπαθώ να θυμηθώ αυτά που είπε ο καθηγητής/η καθηγήτρια στην τάξη, έτσι ώστε να απαντώ στις ερωτήσεις σωστά.	1	2	3	4	5	6	7
25) Κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου, προκειμένου να βεβαιωθώ ότι ξέρω αυτά που έχω διαβάσει.	1	2	3	4	5	6	7
26) Το βρίσκω ιδιαίτερα δύσκολο να ξεχωρίσω τα πιο σημαντικά σημεία αυτών που διαβάζω.	1	2	3	4	5	6	7
27) Όταν το μάθημα είναι δύσκολο, είτε τα παρατάω, είτε διαβάζω μόνο τα εύκολα σημεία.	1	2	3	4	5	6	7
28) Όταν διαβάζω, λέω τα βασικά σημεία του μαθήματος με δικά μου λόγια.	1	2	3	4	5	6	7
29) Προσπαθώ να κατανοήσω αυτό που λέει ο καθηγητής/η καθηγήτρια μου μέσα στην τάξη, ακόμα και αν νομίζω πως δε βγάζει κανένα νόημα(δεν το καταλαβαίνω).	1	2	3	4	5	6	7

Πόσο ταιριάζουν σε σένα οι παρακάτω προτάσεις;	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μερικές Φορές	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
30) Όταν προετοιμάζομαι για ένα διαγώνισμα, προσπαθώ να θυμάμαι όσα περισσότερα μπορώ από το μάθημα και το βιβλίο.	1	2	3	4	5	6	7
31) Όταν διαβάζω, κρατώ σημειώσεις τις οποίες καθαρογράφω για να τις θυμάμαι καλύτερα.	1	2	3	4	5	6	7
32) Κάνω ασκήσεις εξάσκησης και απαντώ σε ερωτήσεις στο τέλος κάθε κεφαλαίου, ακόμα και όταν αυτό δεν μου ζητείται.	1	2	3	4	5	6	7
33) Ακόμα και όταν τα μαθήματα είναι βαρετά και χωρίς ενδιαφέρον, συνεχίζω να τα διαβάζω μέχρι να ολοκληρώσω το διάβασμά μου.	1	2	3	4	5	6	7
34) Όταν προετοιμάζομαι για ένα διαγώνισμα, λέω πολλές φορές τα πιο σημαντικά σημεία του μαθήματος στον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
35) Πριν ξεκινήσω το διάβασμα, σκέφτομαι τι πρέπει να κάνω προκειμένου να μάθω αυτά που χρειάζεται.	1	2	3	4	5	6	7
36) Χρησιμοποιώ αυτά που έχω μάθει από τα βιβλία και από παλιές εργασίες για να κάνω καινούργιες εργασίες.	1	2	3	4	5	6	7
37) Νιώθω ότι ενώ έχω διαβάσει για το μάθημα, δεν καταλαβαίνω πολλά πράγματα.	1	2	3	4	5	6	7
38) Όταν ο καθηγητής/η καθηγήτρια μιλάει, πιάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται άλλα πράγματα και μην τον/την προσέχει.	1	2	3	4	5	6	7
39) Όταν μελετώ ένα θέμα, προσπαθώ να βγάλω νόημα από αυτά που διαβάζω.	1	2	3	4	5	6	7
40) Όταν μελετώ, σταματάω πότε-πότε και κάνω μία μικρή επανάληψη σε αυτά που έχω ήδη διαβάσει.	1	2	3	4	5	6	7
41) Όταν διαβάζω ένα μάθημα, το λέω στον εαυτό μου ξανά και ξανά για να το θυμάμαι.	1	2	3	4	5	6	7
42) Με βοηθάει πολύ στο διάβασμά μου να φτιάχνω την περίληψη του κεφαλαίου που πρέπει να διαβάσω.	1	2	3	4	5	6	7
43) Κοπιάζω πολύ για να παίρνω καλούς βαθμούς, ακόμα και αν δεν μου αρέσει το μάθημα.	1	2	3	4	5	6	7
44) Όταν διαβάζω, προσπαθώ να συνδέω αυτά που πρέπει να μάθω με αυτά που ήδη γνωρίζω.	1	2	3	4	5	6	7

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ 11-13 ΕΤΩΝ

«Ε-ΔΙΠΡΟΠΕ(12)» (Μπεζεβέγκης & Παυλόπουλος, 1998)

Οδηγίες Συμπλήρωσης

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ως σκοπό να μελετήσει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σου. Στις επόμενες σελίδες υπάρχει ένας κατάλογος με προτάσεις/φράσεις οι οποίες περιγράφουν χαρακτηριστικά-γνώρισμα της προσωπικότητας, της ιδιοσυγκρασίας και της συμπεριφοράς. *Σκέψου τη δικιά σου συμπεριφορά κατά τους τελευταίους 12 μήνες.* Αφού διαβάσεις προσεκτικά κάθε πρόταση-γνώρισμα, βάλε σε κύκλο τον αριθμό που δηλώνει **πόσο** το γνώρισμα αυτό σου **ταιριάζει**, δηλαδή **πόσο αντιπροσωπεύει** τη συμπεριφορά σου.

Θα βάλεις σε κύκλο το: **1**, αν ένα χαρακτηριστικό ΔΕΝ σου ταιριάζει σχεδόν καθόλου,

2, αν σου ταιριάζει λίγο,

3, αν σου ταιριάζει αρκετά,

4, αν σου ταιριάζει πολύ, και

5, αν σου ταιριάζει πάρα πολύ

Προσπάθησε να περιγράψεις τον εαυτό σου, όπως είναι *τους τελευταίους 12 μήνες* και όχι όπως ήταν *πριν από λίγα χρόνια*, ούτε όπως *θα ήθελες εσύ να είναι*.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Δεν χρειάζεται να σκεφτείς πολλή ώρα για κάθε πρόταση-γνώρισμα.

Σημείωσε την απάντηση που σου έρχεται αυθόρμητα στο νου.

Είναι πολύ σημαντικό να διαβάσεις και να απαντήσεις σε όλες τις προτάσεις.

Δεν χρειάζεται να σημειώσεις πουθενά το όνομα ή το επώνυμό σου.

Χαρακτηριστικό-γνώρισμα		Σχεδόν Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1)	είμαι επιμελής σε ό,τι κάνω	1	2	3	4	5
2)	μαλώνω με τα άλλα παιδιά, φιλονικώ	1	2	3	4	5
3)	είμαι έξυπνο παιδί	1	2	3	4	5
4)	είμαι συζητήσιμος-ή, «παίρνω από λόγια»	1	2	3	4	5
5)	προσαρμόζομαι εύκολα σε καινούργιο περιβάλλον	1	2	3	4	5
6)	είμαι αγαπητό παιδί	1	2	3	4	5
7)	αντιμιλάω στους γονείς μου	1	2	3	4	5
8)	είμαι μελετηρό παιδί	1	2	3	4	5
9)	έχω πολλούς φίλους/φίλες	1	2	3	4	5
10)	τρώω μόνο ό,τι μου αρέσει	1	2	3	4	5
11)	είμαι συναισθηματικό (ευαίσθητο) παιδί	1	2	3	4	5
12)	έχω παρατηρητικότητα (παρατηρώ γενικά λεπτομέρειες)	1	2	3	4	5
13)	είμαι αδιάφορος-η για το σχολείο	1	2	3	4	5
14)	είμαι χαρούμενο παιδί	1	2	3	4	5
15)	δέχομαι πρόθυμα συμβουλές	1	2	3	4	5
16)	είμαι επιθετικό παιδί	1	2	3	4	5
17)	έχω έντονη προσωπικότητα (επιβάλλομαι)	1	2	3	4	5
18)	είμαι μοναχικό παιδί	1	2	3	4	5
19)	είμαι τελειομανής, θέλω να τα κάνω όλα τέλεια	1	2	3	4	5
20)	είμαι φιλικό παιδί	1	2	3	4	5
21)	έχω μεταπτώσεις (έντονες αλλαγές) στη συμπεριφορά μου	1	2	3	4	5
22)	είμαι εφευρετικό παιδί	1	2	3	4	5
23)	επιμένω στη γνώμη μου, ακόμα κι αν είναι λανθασμένη	1	2	3	4	5
24)	είμαι εκδηλωτικό παιδί	1	2	3	4	5

Χαρακτηριστικό-γνώρισμα		Σχεδόν Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
25)	έχω κριτική ικανότητα (δεν δέχομαι οτιδήποτε, χωρίς πρώτα να το σκεφτώ)	1	2	3	4	5
26)	είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου	1	2	3	4	5
27)	κλαίω εύκολα	1	2	3	4	5
28)	είμαι οργανωμένο παιδί, έχω πρόγραμμα σε ό,τι κάνω	1	2	3	4	5
29)	είμαι ζωντανό παιδί	1	2	3	4	5
30)	προτιμώ να μένω στο σπίτι	1	2	3	4	5
31)	δείχνω κατανόηση	1	2	3	4	5
32)	αλλάζω εύκολα διάθεση, είμαι κυκλοθυμικός-ή	1	2	3	4	5
33)	έχω πολλά ενδιαφέροντα	1	2	3	4	5
34)	είμαι τίμιο παιδί, έντιμος χαρακτήρας	1	2	3	4	5
35)	είμαι αυθόρμητο παιδί	1	2	3	4	5
36)	θέλω να είμαι ο αρχηγός της παρέας	1	2	3	4	5
37)	είμαι κλειστός χαρακτήρας	1	2	3	4	5
38)	χρειάζομαι πίεση για να διαβάσω τα μαθήματά μου	1	2	3	4	5
39)	είμαι δυναμικό παιδί	1	2	3	4	5
40)	προσφέρω πρόθυμα τη βοήθειά μου	1	2	3	4	5
41)	είμαι απρόβλεπτος-η στις αντιδράσεις μου	1	2	3	4	5
42)	είμαι τεμπέλικό παιδί	1	2	3	4	5
43)	έχω δική μου άποψη και την εκφράζω	1	2	3	4	5
44)	μου αρέσει να έχω πολλούς ανθρώπους γύρω μου	1	2	3	4	5
45)	είμαι ακατάστατος ή, «τσαπατσούλικό παιδί»	1	2	3	4	5
46)	έχω φαντασία	1	2	3	4	5

Χαρακτηριστικό-γνώρισμα		Σχεδόν Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
47)	προσπαθώ να γίνομαι όλο και καλύτερος-η, να βελτιώνομαι	1	2	3	4	5
48)	είμαι ξεροκέφαλος-η, πεισματάρης-α	1	2	3	4	5
49)	είμαι προσεκτικό παιδί	1	2	3	4	5
50)	απογοητεύομαι αν με αποπάρουν	1	2	3	4	5
51)	είμαι καλόκαρδο παιδί	1	2	3	4	5
52)	με ενδιαφέρει μόνο ο εαυτός μου (ατομιστής/ ατομίστρια)	1	2	3	4	5
53)	μαθαίνω εύκολα	1	2	3	4	5
54)	μου αρέσει να βγαίνω έξω	1	2	3	4	5
55)	είμαι αμελής (ξεχασιάρης-α, απρόσεκτος-η)	1	2	3	4	5
56)	παραπονιέμαι συχνά, γκρινιάζω	1	2	3	4	5
57)	είμαι δημιουργικό παιδί	1	2	3	4	5
58)	κάνω δύσκολα φιλίες	1	2	3	4	5
59)	είναι τακτικός-ή, νοικοκυρεμένο παιδί	1	2	3	4	5
60)	δείχνω στοργή προς τους άλλους	1	2	3	4	5
61)	έχω καλή μνήμη	1	2	3	4	5
62)	είμαι εγωιστής/εγωίστρια	1	2	3	4	5
63)	μου αρέσει να παίζω με τα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
64)	είμαι ισχυρογνώμων (επιμένω στην άποψή μου)	1	2	3	4	5
65)	όταν αρχίσω κάτι, θα το ολοκληρώσω οπωσδήποτε	1	2	3	4	5
66)	είμαι ευγενικό παιδί	1	2	3	4	5
67)	ενδιαφέρομαι για καθετί καινούργιο	1	2	3	4	5
68)	είμαι κοινωνικό παιδί	1	2	3	4	5
69)	είμαι συμπονετικό, συμπάσχω όταν κάποιος υποφέρει	1	2	3	4	5
70)	μου αρέσει να συμμετέχω σε συζητήσεις	1	2	3	4	5

Χαρακτηριστικό-γνώρισμα		Σχεδόν Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
71)	θέλω όλο να παίρνω και λιγότερο να δίνω	1	2	3	4	5
72)	είμαι υπεύθυνο παιδί	1	2	3	4	5
73)	βρίσκομαι συνέχεια σε κίνηση	1	2	3	4	5
74)	είμαι ευαίσθητο παιδί	1	2	3	4	5
75)	δείχνω σεβασμό στους μεγαλύτερους	1	2	3	4	5
76)	είμαι νευρικό παιδί	1	2	3	4	5
77)	παίρνω πρωτοβουλίες	1	2	3	4	5
78)	θέλω να περνάει το δικό μου	1	2	3	4	5
79)	είμαι ανοιχτός τύπος	1	2	3	4	5
80)	αντιδρώ έντονα όταν με μαλώσουν	1	2	3	4	5
81)	δείχνω διαρκώς αφηρημένος-η	1	2	3	4	5
82)	νοιιάζομαι για τα προβλήματα των άλλων	1	2	3	4	5
83)	ζηλεύω	1	2	3	4	5
84)	συμβιβάζομαι εύκολα (υποχωρώ)	1	2	3	4	5
85)	έχω γρήγορη αντίληψη (σκέψη)	1	2	3	4	5
86)	προτιμώ να μην μένω μόνος-η μου	1	2	3	4	5
87)	έχω υπερβολικές απαιτήσεις, είμαι απαιτητικό παιδί	1	2	3	4	5
88)	είμαι ανεξάρτητο παιδί	1	2	3	4	5
89)	έχω την τάση να προστατεύω τα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
90)	πληγώνομαι με την παραμικρή παρατήρηση	1	2	3	4	5
91)	είμαι αντιδραστικό παιδί	1	2	3	4	5
92)	μου αρέσει το σχολείο	1	2	3	4	5
93)	είμαι ώριμο παιδί για την ηλικία μου	1	2	3	4	5
94)	μου αρέσουν τα χάδια	1	2	3	4	5
95)	έχω άγχος, αγχώνομαι εύκολα	1	2	3	4	5
96)	ενδιαφέρομαι για τις σχέσεις μου με το άλλο φύλο	1	2	3	4	5

97)	έχω εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, νιώθω σιγουριά	1	2	3	4	5
98)	είμαι φιλότιμο παιδί	1	2	3	4	5
99)	θυμώνω εύκολα, είμαι απότομος χαρακτήρας	1	2	3	4	5