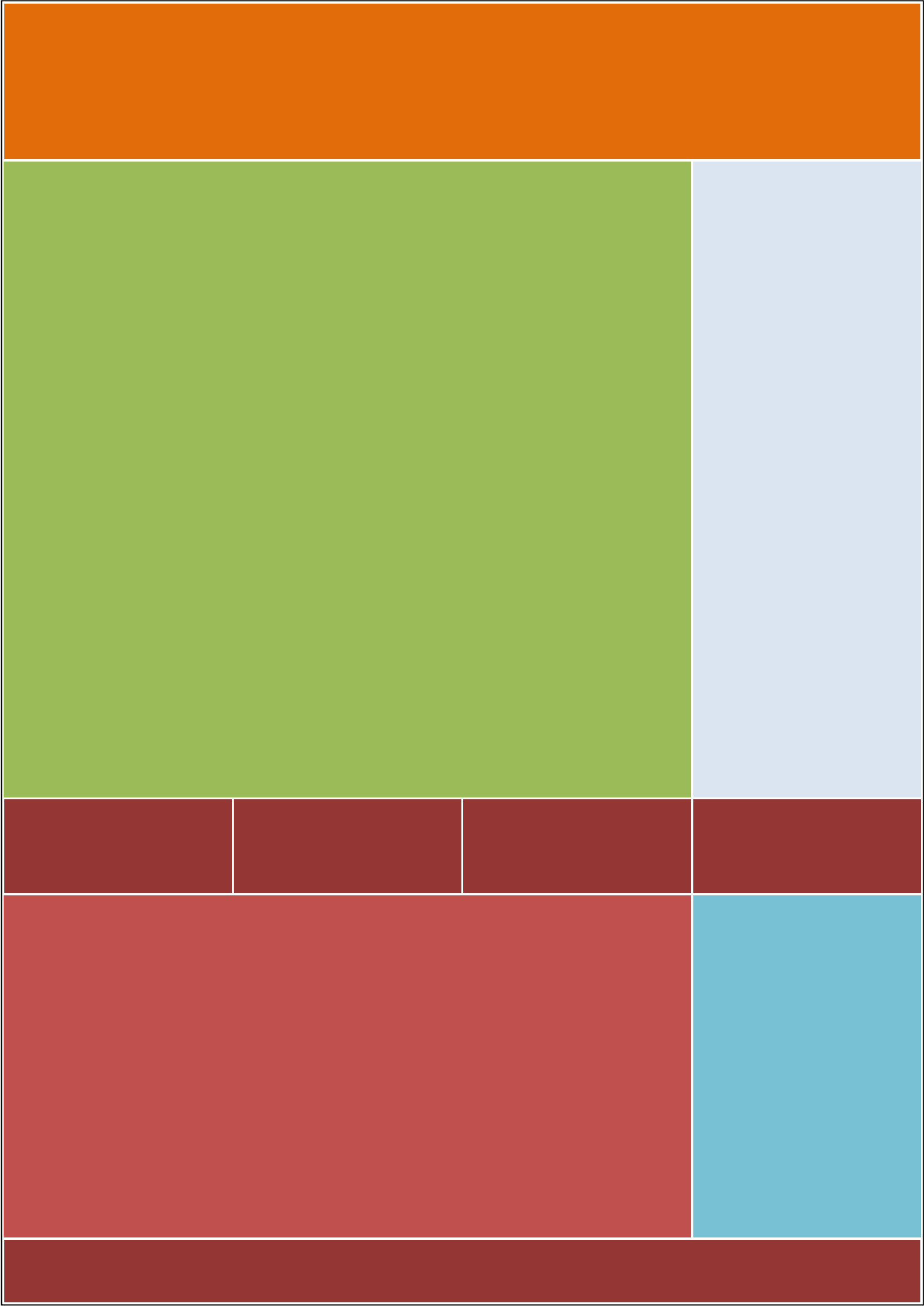




ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΤΡΙΑΡΧΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΕΦΗΒΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Επιβλέπων: Ζμπάϊνος Δημήτριος

Μέλη: Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικ.

Αντωνοπούλου Αικ.

Φοιτητής: Βαρελάς Φώτιος

ΑΜ.: 227108

ΙΟΥΝΙΟΣ 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
3. ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ.....	8
3.1 Κοινωνικο-γνώστική θεωρία.....	9
3.2 Πεποιθήσεις Αυτεπάρκειας.....	12
3.3 Αυτεπάρκεια και Προσδοκίες αποτελέσματος.....	14
3.4 Πηγές αυτεπάρκειας.....	19
3.5 Λειτουργική δράση αυτεπάρκειας.....	21
3.6 Αυτεπάρκεια και Εφηβεία.....	25
3.7 Αυτεπάρκεια και Υγεία.....	27
3.8 Αυτεπάρκεια και Αυτορύθμιση.....	29
4. ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ.....	30
4.1 Αυτεπάρκεια και κίνητρα στην εκπαίδευση.....	32
4.2 Αυτεπάρκεια και ακαδημαϊκή επιτυχία.....	36

4.3 Συλλογική επάρκεια.....	39
4.4 Αυτεπάρκεια Δημιουργικότητας.....	43
5. ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	45
6. ΤΡΙΑΡΧΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	45
6.1 Εφαρμογή της Θεωρίας της Τριαρχικής Νοημοσύνης στη σχολική τάξη.....	47
6.2 Μοντέλο WICS.....	49
7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	50
8. ΜΕΘΟΔΟΣ.....	53
9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	63
10. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	73
10.1. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονέων στην ανάπτυξη της αυτεπάρκειας των εφήβων.....	81
11. ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	85
12. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	86
13. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	87
14. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	95

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

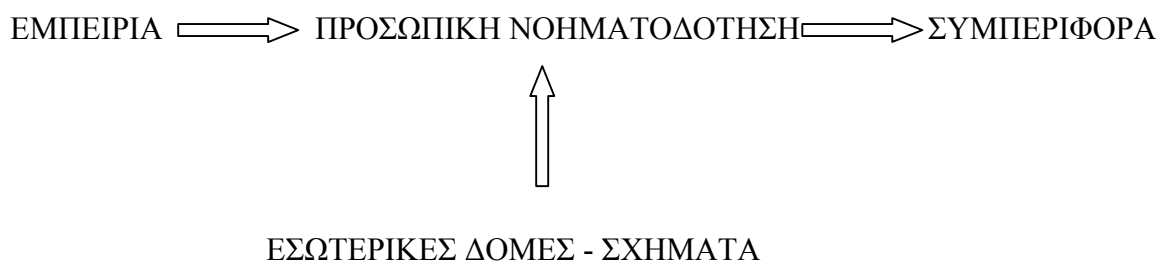
Η αυτεπάρκεια (self-efficacy) του ατόμου, δηλαδή οι πεποιθήσεις του για τις ικανότητες που έχει να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις και να υπερνικά εμπόδια στην καθημερινή του ζωή, θεωρείται θετικό χαρακτηριστικό προσωπικότητας. Οι δύο βασικοί άξονες του θεωρητικού πλαισίου του παρόντος εκπονήματος, είναι η αυτεπάρκεια και η Θεωρία της Τριαρχικής Νοημοσύνης του Sternberg (1999). Πάνω σ' αυτούς τους άξονες περιγράφονται τα βασικά σημεία της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Bandura (1986), η λειτουργία και τα δομικά χαρακτηριστικά της έννοιας της αυτεπάρκειας, αλλά και οι μορφές αυτεπάρκειας που βρίσκουν εφαρμογή στο χώρο του σχολείου, όπως η εφηβική αυτεπάρκεια, η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια, η συλλογική επάρκεια, η σύνδεση της αυτεπάρκειας με τα κίνητρα των μαθητών, η δημιουργική αυτεπάρκεια, η εφαρμογή της Τριαρχικής Νοημοσύνης στο σχολείο και το μοντέλο WICS. Ο στόχος της παρούσης ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση των πεποιθήσεων μαθητών Γυμνασίου σχετικά με τη μονοδιάστατη ή μη, φύση της αυτεπάρκειάς τους. Γι' αυτό το λόγο, με τη μέθοδο της συμπτωματικής δειγματοληψίας επιλέχθηκαν 2528 μαθητές (1267 αγόρια και 1261 κορίτσια) από 37 δημόσια σχολεία της χώρας, με μέσο όρο ηλικίας τα 13,43 έτη. Στους μαθητές αυτούς δόθηκε μια κλίμακα αυτεπάρκειας ως προς τριαρχική νοημοσύνη μαθητών Γυμνασίου με 33 items και τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσω της παραγοντικής ανάλυσης, έδειξαν πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αυτεπάρκειά τους όχι ως μία κοινή ικανότητα για όλους αλλά ως τρεις διαφορετικές και αλληλοεξαρτώμενες ικανότητες. Στη Συζήτηση, αναφέρθηκαν δεδομένα από διεθνείς και εγχώριες έρευνες που επιβεβαίωσαν τα δικά μας αποτελέσματα, καθώς και προτάσεις για ανάπτυξη της πολυσήμαντης έννοιας της αυτεπάρκειας που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνικογνωστική θεωρία, Αυτεπάρκεια, Κίνητρα, Έφηβοι, Τριαρχική Νοημοσύνη, μοντέλο WICS

2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από νωρίς όλοι μας αναπτύσσουμε μια γνωστική αναπαράσταση του ποιοι είμαστε. Οι σημασιολογικές πληροφορίες που αφορούν τον εαυτό μας συγκρατούνται στη μνήμη μας με μορφή γνωστικών σχημάτων, δηλαδή γνωστικών δομών που μας βοηθούν να αντιλαμβανόμαστε, να οργανώνουμε και χρησιμοποιούμε πληροφορίες. Το χαρακτηριστικό των σχημάτων είναι ότι το καθένα αποτελεί ένα δομημένο σύνολο εννοιών που αντιπροσωπεύει διαφορετικό επίπεδο πληροφοριών και χρησιμοποιείται τόσο για την κατανόηση και συγκράτηση όσο και για την ανάπλαση των πληροφοριών (Πόρποδας, 2003).

Τα σχήματα αντέχουν στο χρόνο και, επομένως, καταλήγουν σε σταθερούς τρόπους αντίληψης και χρησιμοποίησης πληροφοριών. Διαφέρουν από άτομο σε άτομο, κάνοντας τους ανθρώπους να συμπεριφέρονται και να αντιδρούν στις διάφορες καταστάσεις με διαφορετικό τρόπο, αφού οι εσωτερικές αυτές δομές (σχήματα) επηρεάζουν τη νοηματοδότηση των εμπειριών του ατόμου και η προσωπική αυτή νοηματοδότηση καθορίζει την έκδηλη συμπεριφορά του (Σχήμα 1). Επειδή η προσωπικότητα μπορεί να νοηθεί ως μια σχετικά σταθερή οργάνωση αποτελούμενη από σχήματα, τα τελευταία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξηγήσουν τις διαφορές της προσωπικότητας των ατόμων μια και το κάθε άτομο έχει διαφορετικό προφίλ προσωπικότητας, το οποίο συνίσταται στο διαφορετικό βαθμό πιθανότητας να αντιδράσει με συγκεκριμένο τρόπο, σε συγκεκριμένο βαθμό, σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε ατόμου που στην καθημερινή ζωή αποδίδονται με επίθετα (π.χ. εξωστρεφής, συνεσταλμένος, κ.λ.π.) μπορεί να γίνουν αντιληπτά ως έκφραση αυτών των εσωτερικών δομών-σχημάτων (Atkinson et al, 2004. Καλαντζή-Αζίζι, 2002).



Σχήμα 1. Η σχέση των εσωτερικών δομών με τη συμπεριφορά.

Το σημαντικότερο, ίσως, σχήμα είναι το σχήμα του εαυτού που αποτελείται από γνωστικές γενικεύσεις για τον εαυτό, προερχόμενες από περασμένες εμπειρίες, οι οποίες οργανώνουν και καθοδηγούν την επεξεργασία των πληροφοριών των σχετικών με τον εαυτό. Το σχήμα του εαυτού που προκύπτει αποτελείται από πλευρές της συμπεριφοράς που για εμάς έχουν τη μεγαλύτερη σπουδαιότητα και παίζει κεντρικό ρόλο στον τρόπο που επεξεργαζόμαστε πληροφορίες και αλληλεπιδρούμε με τον κόσμο γύρω μας.

Έτσι, το σχήμα του εαυτού είναι μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή που περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές, περιλαμβάνει το άτομο και τους στόχους του, το άτομο και τις πράξεις του στο παρελθόν, την αξιολόγηση των πράξεων από το άτομο και τους άλλους, τους μελλοντικούς στόχους, την εκτίμηση της δυνατότητας επίτευξής τους, τις εναλλακτικές δυνατότητες δράσης στα διάφορα περιβάλλοντα και συνθήκες, τον ιδανικό εαυτό όπως τον προσδιορίζουν οι άλλοι αλλά και το ίδιο το άτομο και έχει δύο βασικές συνιστώσες: την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση. Η αυτοαντίληψη (self-perception) αφορά τη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αποτελεί μια δήλωση, μια περιγραφή ή πεποίθηση του ατόμου, ενώ η αυτοεκτίμηση (self-esteem) αφορά τη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη κάποιου για την αξία του ως ατόμου (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Το χαρακτηριστικό του σχήματος του εαυτού είναι ότι είναι ενεργό ανά πάσα στιγμή και ότι ελέγχει τη συμπεριφορά. Αυτό δε σημαίνει ότι όλες οι πλευρές του είναι ταυτοχρόνως παρούσες. Μόνο οι σχετικές με την τρέχουσα κατάσταση απόψεις του είναι ενεργοποιημένες, έτσι που να είναι ορατό στο άτομο τι είναι το επιθυμητό και τι το ανεπιθύμητο στη συγκεκριμένη περίπτωση. Επίσης αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι, ότι η ενασχόληση του ατόμου με ορισμένο στόχο δεν είναι μια ουδέτερη συναισθηματική διαδικασία αλλά μια περίπτωση όπου το αποτέλεσμα της δράσης έχει ιδιαίτερη αξία για το άτομο. Αυτό οδηγεί σε αξιολόγηση του εαυτού και έχει συνέπειες στην αυτό-αντίληψή του, δηλαδή στην αξία που αναγνωρίζει στον εαυτό του.

Άμεση συνδεδεμένη με την έννοια του εαυτού και περισσότερο με την έννοια της αυτό-αξιολόγησης είναι και η έννοια της αυτεπάρκειας (**self-efficacy**), η μέτρηση της οποίας στο μαθητικό πληθυσμό της Ελλάδας, αποτελεί τον ερευνητικό στόχο της παρούσης εργασίας. Ο λόγος που μας οδήγησε στην ερευνητική προσέγγισή της, ήταν ότι οι ιδέες που έχει κάποιος για τον εαυτό του και για την αξιοσύνη του φαίνεται ότι επηρεάζουν τον τρόπο επεξεργασίας των

πληροφοριών, τη ρύθμιση των συναισθημάτων και τα κίνητρά του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Η παραπάνω παραδοχή βρίσκει ιδιαίτερη εφαρμογή στον ευαίσθητο και θυελλώδη συναισθηματικά εφηβικό πληθυσμό, όπου η αίσθηση αυτεπάρκειας φαίνεται να συσχετίζεται με την ψυχολογική ανθεκτικότητα και επάρκεια των εφήβων, ανεξαρτήτως φύλου και δημογραφικών χαρακτηριστικών, στοιχείο που μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι η διερεύνηση των απόψεων των εφήβων μαθητών σχετικά με την αυτεπάρκεια δικαίως αποτελεί ερευνητικό στόχο της παρούσης εργασίας, που επιδιώκει να επιβεβαιώσει την εξής ερευνητική υπόθεση: Η αυτεπάρκεια είναι ένα σύνολο από ειδικές ικανότητες που περιγράφουν διαφορετικούς τομείς της προσωπικότητας και της νοητικής λειτουργίας του εφήβου μαθητή και όχι μια γενική έννοια που περιγράφει μια γενική μονοδιάστατη ικανότητα του ατόμου να είναι επαρκής. Ο λόγος για τον οποίο αξίζει κανείς να μελετήσει την πολυδιάστατη φύση της αυτεπάρκειας είναι ότι αφού επαληθευθεί η παρούσα ερευνητική υπόθεση, θα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πολυσήμαντο και κορυφαίο χαρακτηριστικό προσωπικότητας, χαρακτηριστικό που θα είναι επιθυμητό να καλλιεργηθεί στις εφηβικές προσωπικότητες και σε χώρους που ευνοούν αυτή την καλλιέργεια, όπως είναι αυτός του σχολείου και της οικογένειας, προκειμένου αυτοί (οι έφηβοι) να είναι ψυχικά υγιείς και ανθεκτικοί, ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ηλικίας τους αλλά και τις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της εποχής μας (Μόττη-Στεφανίδη και συν., 2005).

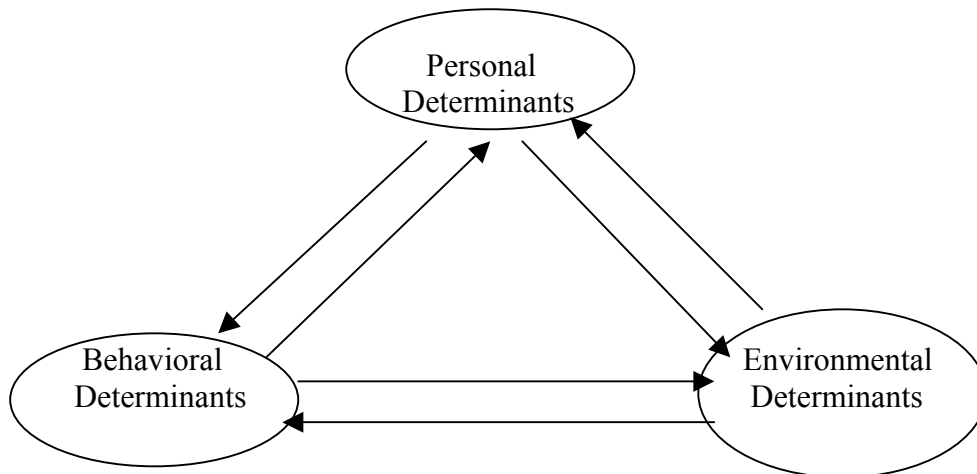
3. ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ

Πριν προχωρήσουμε στην αναλυτική προσέγγιση της έννοιας της αυτεπάρκειας θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε τις γενικές αρχές και θέσεις της κοινωνικογνωστικής θεωρίας, ο ιδρυτής της οποίας Albert Bandura, ήταν ο πρώτος που μίλησε για τις πεποιθήσεις που έχουν τα άτομα σχετικά με ικανότητές τους να εκτελούν επιτυχώς συγκεκριμένα έργα σε συγκεκριμένες περιστάσεις και κατόπιν να διερευνήσουμε την επίδραση της αυτεπάρκειας στον ευαίσθητο εφηβικό πληθυσμό, καθώς και τη σχέση της με την υγεία και την αυτορύθμιση του ατόμου.

3.1 Κοινωνικο-γνωστική Θεωρία

Η κοινωνική-γνωστική θεωρία πηγάζει από τη θεωρία της μάθησης. Αρχικά ήταν γνωστή σαν *κοινωνική θεωρία της μάθησης*, με σαφή προσανατολισμό στις κοινωνικές ρίζες της συμπεριφοράς, αλλά αργότερα εξελίχθηκε και έδωσε έμφαση, πέρα από τις κοινωνικές και στις γνωστικές διεργασίες σε όλες τις πλευρές της ανθρώπινης λειτουργίας-τα κίνητρα, το συναίσθημα, τη δράση, με πρωτοπόρους τους Dollard & Miller, Sears, Kelly και Rotter. Ο τελευταίος από το 1954 εισήγαγε τις γνωστικές μεταβλητές στη συμπεριφοριστική σκιννεριακή (Skinnerian) προσέγγιση και πρότεινε την έννοια του *δυναμικού της συμπεριφοράς*, με την οποία εννοούσε την πιθανότητα εκδήλωσης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, π.χ. το να διαβάζεις ολόκληρη τη νύχτα για ένα διαγώνισμα (Cervone & Shoda, 1999).

Ο Bandura (1986, 2001), ένας από τους εξέχοντες σύγχρονους θεωρητικούς στον τομέα αυτό, προχώρησε την προσέγγιση αυτή ακόμα περισσότερο, αναπτύσσοντας αυτό που αποκαλεί **κοινωνική-γνωστική θεωρία**. Στη θεωρία του η ανθρώπινη συμπεριφορά εξηγείται με όρους ομοιόμορφης κατευθυνόμενης αιτιολογίας, κατά την οποία η συμπεριφορά διαμορφώνεται και ελέγχεται τόσο από περιβαλλοντικές επιδράσεις όσο και από εσωτερικές διαθέσεις. Η κοινωνικο-γνωστική θεωρία εξηγεί την ψυχοκοινωνική λειτουργία του ατόμου χρησιμοποιώντας την έννοια της *τριαδικής αμοιβαίας αιτιοκρατίας* (reciprocal triadic causation), στην οποία κάθε εξωτερικός καθοριστικός παράγοντας της συμπεριφοράς (όπως οι ανταμοιβές και οι τιμωρίες) και κάθε εσωτερικός καθοριστικός παράγοντας (όπως οι πεποιθήσεις, οι σκέψεις και οι προσδοκίες) είναι μέρος ενός συστήματος επιρροών που αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τα άλλα τμήματα του συστήματος (Σχήμα 2). Στο μοντέλο του Bandura, δεν είναι μόνο το περιβάλλον που επηρεάζει τη συμπεριφορά, αλλά και η συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει το περιβάλλον. Η σχέση μεταξύ περιβάλλοντος και συμπεριφοράς είναι αμοιβαία: το περιβάλλον επηρεάζει τη συμπεριφορά μας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει το είδος του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο βρισκόμαστε. Σ' αυτήν την αλληλοδραστική άποψη του εαυτού και του περιβάλλοντος οι ατομικοί παράγοντες σε γνωστικό και βιολογικό επίπεδο, τα συμπεριφορικά σχήματα και τα περιβαλλοντικά γεγονότα, όλα αυτά λειτουργούν σαν αλληλοεπιδρώνενοι προσδιοριστές (determinants) που επηρεάζουν τα ένα το άλλο.



Σχήμα 2. Τριαδική αμοιβαία αιτιολογία.

Σύμφωνα με τους Atkinson et al (2004) στη θεωρία του ο Bandura σημειώνει επίσης ότι το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς, εκδηλώνεται όταν δεν τίθεται θέμα εξωτερικών ανταμοιβών ή τιμωριών και προέρχεται από τις εσωτερικές διεργασίες της *αυτορύθμισης* (self-regulation), οι οποίες αναπτύσσονται παρατηρώντας τη συμπεριφορά των άλλων ή διαβάζοντας ή ακούγοντας γι' αυτήν και αποθηκεύονται ως πληροφορίες στη μνήμη, απ' όπου ανακαλούνται όταν προκύπτει μια νέα κατάσταση.

Στους αυτορυθμιστικούς μηχανισμούς εντάσσονται και δύο ακόμα σημαντικές ανθρώπινες ικανότητες που μελετήθηκαν από τον Bandura (1986, 2005) και αποτέλεσαν μέρος της κοινωνικογνωστικής του θεωρίας, η ικανότητα για *αυτοκαθοδήγηση* (self-directedness) και *προνοητικότητα* (forethought). Οι άνθρωποι προγραμματίζουν ενέργειες, προβλέπουν τις πιθανές επιπτώσεις των ενεργειών τους και θέτουν στόχους και προκλήσεις στον εαυτό τους για να κινητοποιήσουν, να καθοδηγήσουν και να ρυθμίσουν τις δραστηριότητές τους. Αφού υιοθετήσουν προσωπικούς κανόνες ή γνώμονες, οι άνθρωποι ρυθμίζουν τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους, σύμφωνα με τις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις που προκαλούν στον εαυτό τους. Κάνουν πράγματα που τους προσφέρουν ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση και αποφεύγουν ενέργειες που εγείρουν αυτοϋποτιμητικές αντιδράσεις. Η ανθρώπινη ικανότητα για αυτοδιαχείριση είναι ένα στοιχείο της θεωρίας που της προσδίδει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συνάφεια με τη διαρκώς τροποποιούμενη σύγχρονη εποχή. Ο όλο και επιταχυνόμενος ρυθμός των αλλαγών στον κοινωνικό, στον τεχνολογικό και στον τομέα της πληροφόρησης έχει εναποθέσει μια μεγάλη ευθύνη στις ικανότητες των ανθρώπων να αποφασίζουν για την

ανανέωσή τους και την εν γένει πορεία τους στη ζωή. Παρόλα αυτά όμως, οι άνθρωποι συμβάλλουν αλλά δεν είναι οι μόνοι που καθορίζουν αυτά που τους συμβαίνουν. Ο ενεργός ανθρώπινος παράγοντας, το ενεργούν πρόσωπο (**agent**) λειτουργεί μέσα σ' ένα ευρύ δίκτυο κοινωνικο-δομικών επιρροών. Σ' αυτές τις ενεργές παραγοντικές συναλλαγές οι άνθρωποι είναι παραγωγοί αλλά και προϊόντα των κοινωνικών συστημάτων.

Η κοινωνικογνωστική θεωρία στηρίζεται στην προοπτική του ενεργού ατόμου-παράγοντα και διακρίνει τρία βασικά είδη ενεργών παραγόντων (**agencies**): τον άμεσο ενεργό προσωπικό παράγοντα (**personal agency**), τον ενεργό εξουσιοδοτημένο παράγοντα (**proxy agency**), ο οποίος στηρίζεται στο να ενεργήσουν οι άλλοι σύμφωνα με τις εντολές μας ώστε να διασφαλιστεί το επιθυμητό αποτέλεσμα, και τον ενεργό συλλογικό παράγοντα (**collective agency**), ο οποίος ασκείται μέσα από μια κοινωνικά συντονισμένη και αλληλεξαρτώμενη προσπάθεια (Bandura, 1986).

Σε πολλά επίπεδα της λειτουργικότητάς του ο άνθρωπος δεν έχει τον απευθείας έλεγχο των κοινωνικών του συνθηκών αλλά και των θεσπισμένων πρακτικών που επηρεάζουν την καθημερινή του ζωή. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι άνθρωποι αναζητούν την ευημερία, την ασφάλεια και την επίτευξη των αξιολογημένων τους στόχων, μέσω της άσκησης των παραπάνω παραγόντων. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της συνεχής πορείας προσωπικής του ανάπτυξης, ο άνθρωπος προκειμένου να αποκτήσει τον έλεγχο των καταστάσεων, υπομένει βαριές ευθύνες, στρεσογόνους παράγοντες και ρίσκα. Σ' αυτή του την προσπάθεια, λοιπόν, οι προαναφερθέντες παράγοντες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προάγουν την ανάπτυξή του και να καλλιεργήσουν τις ατομικές του ικανότητες για απόκτηση δύναμης και εύνοιας των άλλων (Bandura, 2005).

Η απόκτηση του προσωπικού ελέγχου από το ίδιο το άτομο, έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές και θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμος παράγοντας, άμεσα συνδεδεμένος με την αυτεπάρκειά του, ενώ κάποιοι θεωρητικοί χρησιμοποιούν τον όρο «προσωπική πλοήγηση» (**personal navigation**) για να περιγράψουν την ικανότητα του ανθρώπου να χειρίζεται τα σχέδια, τις πεποιθήσεις του και τη δεξιότητα υπέρβασης των εμποδίων που συναντά στο ταξίδι της ζωής του (Ferrari, 1998).

Οι δομές της προσωπικότητας στις οποίες δίνει έμφαση η θεωρία αυτή είναι οι προσδοκίες – πεποιθήσεις, οι ικανότητες – δεξιότητες και οι στόχοι. Το άτομο δεν έχει μια δομή που ονομάζεται «εαυτός», αλλά αυτοδιεργασίες που είναι μέρος του ατόμου. Το άτομο στην κοινωνική-γνωστική θεωρία, αντί να έχει αυτοαντίληψη, έχει μια εικόνα για τον εαυτό του και διεργασίες αυτοελέγχου, οι οποίες ποικίλλουν από περίοδο σε περίοδο και από κατάσταση σε κατάσταση (Pervin & John, 2001). Μια ιδιαίτερη πτυχή της αυτοαντίληψης που έχει αποκτήσει κεντρική θέση στο στοχασμό του Bandura (1982, 2005) είναι εκείνη που αφορά την **αυτεπάρκεια (self-efficacy)**, την οποία θα τη μελετήσουμε διεξοδικότερα παρακάτω.

3.2 Πεποιθήσεις Αυτεπάρκειας

Απ' όλες τις σκέψεις που επηρεάζουν την ανθρώπινη λειτουργία και βρίσκονται στο βαθύ πυρήνα της κοινωνικογνωστικής θεωρίας, οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας (**self-efficacy beliefs**) δηλαδή οι κρίσεις των ατόμων για τις ικανότητές τους να οργανώνουν και να εκτελούν σειρές δράσεων που απαιτούν την επίτευξη προσδιορισμένων μορφών απόδοσης (Bandura, 1977, 1982, 1986, 1995), και αναφέρονται σε συγκεκριμένους-εξειδικευμένους τομείς της ανθρώπινης δράσης (specified domains), (Pajares, 1996a. Schunk & Meece, 2005). Για παράδειγμα, μπορούμε να συναντήσουμε αυτεπάρκεια στην κατανόηση κειμένων ποικίλης δυσκολίας, αυτεπάρκεια στην κολύμβηση 100 μέτρων σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια, αυτεπάρκεια στην ασφαλή οδήγηση υπό ποικίλες συνθήκες, αυτεπάρκεια στην κατανόηση τεχνικών όρων στη βιολογία κ.λ.π..

Κατά τον Bandura (1982), λοιπόν, οι κρίσεις για την αυτεπάρκειά μας επηρεάζουν τις δραστηριότητες με τις οποίες επιλέγουμε να καταπιαστούμε, την προσπάθεια που καταναλώνουμε σε μια περίπτωση, το χρόνο που αφιερώνουμε σε μια εργασία και τις συναισθηματικές μας αντιδράσεις όταν αναμένουμε μια περίπτωση ή συμμετέχουμε σε αυτή. Είναι προφανές, ότι σε περιστάσεις, όπου είμαστε σίγουροι για την ικανότητά μας σκεφτόμαστε, νιώθουμε και συμπεριφερόμαστε διαφορετικά απ' ό,τι σε περιστάσεις όπου είμαστε ανασφαλείς ή νιώθουμε ανίκανοι. Με λίγα λόγια, η αντίληψη που έχουμε για την αποτελεσματικότητά μας επηρεάζει τη σκέψη, τα κίνητρα, την απόδοση και τη συναισθηματική μας διέγερση. Επίσης, οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας παρέχουν στο άτομο τη βάση πάνω στην οποία στηρίζονται τα κίνητρα της ανθρώπινης δράσης, παρέχουν τις προϋποθέσεις, ώστε να ζει κάποιος καλά (well-being) και να αναζητά την προσωπική του ολοκλήρωση. Αυτό συμβαίνει γιατί, παρόλο που

κάποιες φορές οι άνθρωποι πιστεύουν πως οι δράσεις τους παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, οι ίδιοι έχουν μικρό κίνητρο να δράσουν ή να υπομείνουν μια δύσκολη κατάσταση, λόγω έλλειψης αυτεπάρκειας.

Ο Bandura (1997) θεωρεί, επίσης, πως οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας είναι ειδικές, κατά περίπτωση, και όχι γενικές κατασκευές. Έτσι είναι δυνατόν κάποιος να θεωρεί ότι «μπορεί να τα βγάλει πέρα» (υψηλή αυτεπάρκεια) σε καταστάσεις που αναφέρονται στην αντιμετώπιση π.χ. ενός σεισμού, αλλά ο ίδιος να θεωρεί τον εαυτό του ανίκανο να τα καταφέρει (χαμηλή αυτεπάρκεια) όταν καλείται να αντιμετωπίσει π.χ. ένα τροχαίο ατύχημα.

Γενικά, οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας ποικίλλουν ως προς τις εξής διαστάσεις: το **επίπεδο, την ισχύ, τη γενίκευση και την ακρίβεια**. Το επίπεδο αναπαριστά τις διαβαθμίσεις στις απαιτήσεις μιας δραστηριότητας. Έτσι, η αυτεπάρκεια κάποιων ανθρώπων μπορεί να περιορίζεται σε δραστηριότητες με πολύ χαμηλές απαιτήσεις, κάποιων άλλων να επεκτείνεται σε δραστηριότητες με μέτριο βαθμό δυσκολίας ή ακόμη και να καλύπτει όλο το πιθανό εύρος των προσκλήσεων αναφορικά με τις δραστηριότητες ενός συγκεκριμένου πεδίου. Η ισχύς αναφέρεται στο βαθμό εμπιστοσύνης που έχει το άτομο για τις ικανότητές του να εκτελέσει με επιτυχία ένα έργο. Οι ήδη ασθενείς αντιλήψεις αυτεπάρκειας τροποποιούνται εύκολα από εμπειρίες αποτυχίας, ενώ αντίθετα οι ισχυρές αντιλήψεις κλονίζονται εξαιρετικά δύσκολα. Για το λόγο αυτό, η ισχύς καθορίζει την επιμονή που θα δείξει το άτομο, όταν έρθει αντιμέτωπο με δυσκολίες προκειμένου να πετύχει τον επιδιωκόμενο στόχο και διαχωρίζουν τις προσδοκίες αυτεπάρκειας σε υψηλές και χαμηλές. Η γενίκευση αναφέρεται στο εύρος των δραστηριοτήτων που το άτομο θεωρεί ότι εμπίπτουν στο πλαίσιο των ικανοτήτων του. Ένα άτομο για παράδειγμα μπορεί να κρίνει τον εαυτό του αποτελεσματικό σ' έναν μόνο τομέα, ενώ κάποιος άλλος να αναγνωρίζει στον εαυτό του αυτεπάρκεια αναφορικά μ' ένα πλήθος δραστηριοτήτων. Μέσω της γενίκευσης το άτομο εισέρχεται σε μια διαδικασία ενασχόλησης με ποικίλες δραστηριότητες που προωθούν την ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων. Τέλος, η ακρίβεια αφορά το βαθμό στον οποίο οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας αντανakλούν τις πραγματικές δυνατότητες του ατόμου. Όταν η συμπεριφορά του ατόμου βασίζεται σε ανακριβή εκτίμηση των δυνατοτήτων του, είναι πιθανό να υπάρξουν σημαντικές αρνητικές συνέπειες και υπ' αυτή την έννοια η ακρίβεια των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας έχει μεγάλη αξία για τη λειτουργικότητα του ατόμου. Σε σχέση με την ακρίβεια αναφερόμαστε σε ακριβείς και σε εσφαλμένες πεποιθήσεις αυτεπάρκειας (Καλαντζή-Αζίζι, 2002).

Η προσέγγιση αυτή δεν αναιρεί την πολυδιάστατη φύση της αυτεπάρκειας, ούτε εμποδίζει την επιλεκτική λειτουργία του ατόμου σε διάφορες δραστηριότητες. Αντίθετα, υποδηλώνει ότι ανάμεσα στην αίσθηση αυτεπάρκειας σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και τη γενικευμένη αίσθηση αυτεπάρκειας δημιουργείται μια «εσωτερική», εξαρτημένη σχέση. Αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι η αυτεπάρκεια διαμορφώνεται κυρίως από τις εμπειρίες, τη σκέψη και την επεξεργασία των εξωτερικών ερεθισμάτων και δεν αποτελεί απλά και μόνο ένα αυτοτελές άθροισμα εξειδικευμένων ατομικών πεποιθήσεων (Bandura, 1995).

Σε νεότερη εργασία του ο Bandura (2005) υποστήριξε ότι οι πεποιθήσεις επάρκειας επηρεάζουν, επιπλέον, την προσαρμογή και την αλλαγή του καθένα από εμάς όχι μόνο μέσω των δικών μας προσωπικών στοιχείων αλλά και μέσω διαφορετικών προσδιοριστών. Έτσι, οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζουν, το αν θα σκεφτόμαστε αισιόδοξα ή απαισιόδοξα, αν θα προβάλλουμε ή όχι τον εαυτό μας, την αυτό-ρύθμιση και την αυτό-κινητοποίησή μας. Επίσης, παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πορείας ζωής μας, η οποία εξαρτάται από τις δραστηριότητες και τα περιβάλλοντα μέσα στα οποία θα επιλέξουμε να δράσουμε. Κάθε παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή της συμπεριφοράς μας μπορεί να επηρεάσει βαθιά και την κατεύθυνση της προσωπικής μας ανάπτυξης. Έτσι, επιλέγοντας και διαμορφώνοντας τα περιβάλλοντα μας, μπορούμε να έχουμε έναν έλεγχο για το τι άνθρωποι θα γίνουμε.

Σε άλλες έρευνές του ο Bandura (1986, 1997), διαχώρισε την έννοια της αυτεπάρκειας από άλλες συναφείς έννοιες. Για παράδειγμα, σχετικά με την έννοια της αυτό-αντίληψης (self-concept) υποστήριξε ότι είναι διαφορετική έννοια απ' αυτή της αυτεπάρκειας, αφού η αυτό-αντίληψη είναι μια πιο γενική αυτό-αξιολόγηση που περιλαμβάνει διαφορετικές αντιδράσεις απ' αυτές που περιλαμβάνει η αυτεπάρκεια, η οποία είναι μια πιο συγκεκριμένη κατασκευή και αναφέρεται σε προσωπικές κρίσεις για την ικανότητα να οργανώσει και να εκτελέσει ένα άτομο σειράς δράσεων προκειμένου να πετύχει σχεδιασμένα επίπεδα απόδοσης. Νεότερη έρευνα εστιάζει στις διαφορές των δύο θεωρητικών εννοιών στον ακαδημαϊκό χώρο, υποστηρίζοντας πως η ακαδημαϊκή αυτό-αντίληψη αποτελεί καλύτερο προγνωστικό παράγοντα για μεταβλητές που σχετίζονται με την κινητοποίηση του ατόμου, ενώ η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για μεταβλητές που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία των ατόμων (Ferla et al, 2009).

Επίσης, η εννοιολογική κατασκευή των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας διαφέρει από τον όρο που λένε οι άνθρωποι στην καθημερινότητά τους «εμπιστοσύνη» (confidence), η οποία είναι ένας μη περιγραφικός όρος που χρησιμοποιείται ως «σλόγκαν» (catchword) και αναφέρεται στη δύναμη της πεποίθησης των ατόμων, γενικά, χωρίς απαραίτητα να συγκεκριμενοποιεί τη δυναμική αυτή, ενώ αντίθετα οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας αφορούν τις ικανότητες ενός συγκεκριμένου ατόμου να πετύχει επίπεδα επιτυχίας σε συγκεκριμένους τομείς δράσης. Επιπλέον, η αξιολόγηση της αυτεπάρκειας περιλαμβάνει και τις αναφορές στα επίπεδα ικανοτήτων και στη δύναμη της πεποίθησης, δηλαδή εμπερικλείει και την έννοια της εμπιστοσύνης (Bandura, 1997).

Πέρα, όμως, από τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας, ιδιαίτερη θέση στο θεωρητικό μοντέλο του Bandura (1984, 1986) κατέχουν και οι προσδοκίες αποτελέσματος στις οποίες αναφερόμαστε παρακάτω.

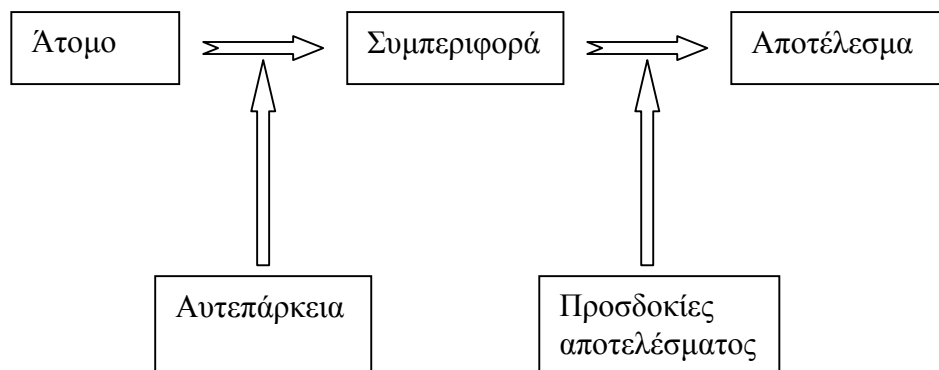
3.3 Αυτεπάρκεια και Προσδοκίες Αποτελέσματος

Ο Bandura (1984, 1986) σχεδίασε μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο ρόλο των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας και σ' αυτόν των προσδοκιών αποτελέσματος (**outcomes expectations**) όσον αφορά την επίδρασή τους στα κίνητρα και στην προβλεπτική συμπεριφορά του ατόμου, διαφοροποιώντας τις κρίσεις του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του, από τις κρίσεις για τα αποτελέσματα που θα παράγει μια συμπεριφορά του.

Σύμφωνα με τον Καραδήμα (2003), οι πεποιθήσεις της αυτεπάρκειας περιλαμβάνουν τη βεβαιότητα και την πίστη, σύμφωνα με την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται και θεωρεί τον εαυτό του ότι έχει τις απαιτούμενες ικανότητες και δυνατότητες να εκδηλώσει μια συμπεριφορά για να πετύχει κάποιο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Δηλαδή, οι πεποιθήσεις αυτές αναφέρονται στις αξιολογικές κρίσεις και εκτιμήσεις που κάνει το άτομο, για το πόσο αποτελεσματική μπορεί να είναι η συμπεριφορά του για να επιτύχει ένα ορισμένο επίπεδο απόδοσης. Οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας επίσης επιδρούν κατά τρόπο καθοριστικό στις πράξεις μας και στον τρόπο χειρισμού του περιβάλλοντος: οι άνθρωποι γενικά αποφεύγουν τις δραστηριότητες εκείνες που πιστεύουν ότι ξεπερνούν τις ικανότητες που έχουν, αλλά αντίθετα αναλαμβάνουν και επιμένουν σε δραστηριότητες και ενέργειες τις οποίες θεωρούν ότι μπορούν να φέρουν σε πέρας με επιτυχία. Κατά τον ίδιο τρόπο οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας επηρεάζουν τη σκέψη και τα

συναισθήματα: π.χ. εμφάνιση έντονου άγχους, όταν το άτομο αντιμετωπίζει μια κατάσταση που κρίνει ότι ξεπερνά τα όρια των ικανοτήτων του. Μάλιστα, αν οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας που αφορούν μια συγκεκριμένη κατάσταση είναι χαμηλές, τότε η συμπεριφορά των ατόμων δεν επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, ακόμα και αν τα άτομα γνωρίζουν τι να πράξουν, έχοντας όλη τη σχετική εμπειρία ή γνώση. Συχνά οι άνθρωποι τείνουν να βασίζονται περισσότερο στις πεποιθήσεις αυτεπάρκειάς τους, παρά σε πιο «αντικειμενικά κριτήρια», ενώ ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να δημιουργήσει κανείς ισχυρή αίσθηση αυτών των προσδοκιών είναι διαμέσου των εμπειριών ελέγχου (mastery experiences), οι οποίες αποτελούν την πιο αυθεντική απόδειξη ότι κάποιος έχει συγκεντρώσει ό, τι χρειάζεται για να φτάσει στην επιτυχία. Όταν, όμως, το άτομο έχει εμπειρίες γρήγορης και εύκολης επιτυχίας, τότε αναμένεται και εύκολα να απογοητευθεί από την πρώτη αποτυχία. Γι' αυτό ο Bandura, τόνισε πως οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας απαιτούν εμπειρίες υπερνίκησης εμποδίων, διαμέσου συνεχούς προσπάθειας (Pajares, 1997).

Αντίθετα, οι προσδοκίες του αποτελέσματος περιλαμβάνουν τις εκτιμήσεις και τους υπολογισμούς που κάνει το άτομο σχετικά με τις πιθανές συνέπειες που θα επισύρει μια συμπεριφορά που επέλεξε. Δηλαδή, σύμφωνα με τις προσδοκίες του αποτελέσματος, το άτομο υπολογίζει, σταθμίζει και αξιολογεί τις πιθανότητες επιτυχίας του επιδιωκόμενου στόχου. Έτσι η κοινωνική αναγνώριση, τα χειροκροτήματα, τα έπαθλα και γενικά η προσωπική ικανοποίηση που αναμένει το άτομο, το οποίο πιστεύει ότι είναι ικανό να κάνει για παράδειγμα ένα επιτόπιο άλμα εις μήκος 3 μέτρων, συνιστούν τις προσδοκίες του αποτελέσματος. Η λειτουργική σχέση μεταξύ της αυτεπάρκειας και των προσδοκιών αποτελέσματος απεικονίζεται στο Σχήμα 3.



Σχήμα 3. Λειτουργική σχέση αυτεπάρκειας και προσδοκιών αποτελέσματος.

Σύμφωνα με τη παραπάνω σχηματική παράσταση, μολονότι οι δύο έννοιες συχνά συνδέονται γραμμικά μεταξύ τους, πρέπει να γίνεται κάποιος διαχωρισμός, επειδή η αυτεπάρκεια είναι απαραίτητη προϋπόθεση της προσδοκίας αποτελέσματος, αλλά όχι και το αντίθετο, ή με άλλα λόγια η ύπαρξη της αυτεπάρκειας δεν συνεπάγεται και την ύπαρξη της προσδοκίας του αποτελέσματος. Δηλαδή, ένα άτομο μπορεί να έχει την πεποίθηση ότι μια επιλεγμένη πραξιακή συμπεριφορά οδηγεί σ' ένα σπουδαίο αποτέλεσμα, όμως το άτομο δεν τολμά να ενεργήσει, επειδή αμφιβάλλει για τις ικανότητές του. Επίσης, το άτομο μπορεί να διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες, όμως να μην κατέχει την κατάλληλη συμπεριφορά, η οποία θα οδηγούσε στην πετυχημένη πραγματοποίηση του στόχου. Σ' αυτές τις περιπτώσεις μειώνεται η αυτοπεποίθηση του ατόμου και αποκτά συναισθήματα αυτοϋποτίμησης και κατάθλιψης. Όσο πιο χαμηλές προσδοκίες και ως προς την αυτεπάρκεια και ως προς το αποτέλεσμα έχει ένα άτομο, τόσο πιο εύκολα κυριαρχείται από απογοητεύσεις και ματαιώσεις και κατά συνέπεια παραμένει αδύναμο και παθητικό. Με άλλα λόγια οι χαμηλές προσδοκίες της αυτεπάρκειας μπορούν να δημιουργήσουν στο άτομο την αίσθηση της ανικανότητας ή της αναξιοότητας («Δεν μπορώ να κάνω τίποτα»), ενώ οι χαμηλές προσδοκίες του αποτελέσματος δημιουργούν την αίσθηση της απελπισίας και της απόγνωσης («Τίποτα δεν μπορεί να με βοηθήσει»).

Αντίθετα οι υψηλές και θετικές προσδοκίες δραστηριοποιούν το άτομο να αναμένει θετικά αποτελέσματα και να αποφεύγει δυσάρεστες εμπειρίες. Όσο πιο θετικές είναι οι προσδοκίες της

αυτεπάρκειας ενός ατόμου, δηλαδή όσο πιο θετικά εκτιμά και συνειδητοποιεί το άτομο τις ικανότητές του για να επιτύχει ένα στόχο, τόσο πιο πολύ χρόνο θα διαθέσει και μεγαλύτερη προσπάθεια θα καταβάλει για να πετύχει ένα στόχο ή να επιλύσει κάποιο πρόβλημα (Κολιάδης, 2006).

3.4 Πηγές Αυτεπάρκειας

Οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας του ατόμου, σχηματίζονται κάτω από την επίδραση τεσσάρων πηγών πληροφόρησης και εμπειρίας που είναι:

- 1) Οι προσωπικές εμπειρίες και επιδόσεις του ατόμου, που είναι και η πιο σημαντική πηγή πληροφόρησης γιατί βασίζονται σε εμπειρίες προσωπικού ελέγχου (**mastery experiences**). Οι επιτυχίες, βεβαίως, αυξάνουν τη δύναμη και τη γενίκευση των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας, ενώ οι αποτυχίες, ιδιαίτερα, οι επαναλαμβανόμενες, προκαλούν την εξασθένησή τους, αλλά η επίδρασή τους εξαρτάται πρωτίστως από την αξιολόγηση ενός αριθμού πληροφοριακών παραγόντων (π.χ. η δυσκολία ενός έργου). Η ανάπτυξη αίσθησης επάρκειας διαμέσου των εμπειριών προσωπικού ελέγχου περιλαμβάνει τη μάθηση από την πλευρά του ατόμου γνωστικών, συμπεριφοριστικών και αυτορρυθμιστικών υποδομών, ικανών να δημιουργήσουν κατάλληλες δομές δράσης, ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται τις εναλλασσόμενες συνθήκες ζωής του (Bandura, 1995).
- 2) Η δεύτερη πηγή δημιουργίας των πεποιθήσεων επάρκειας είναι αυτή της μάθησης μέσω υποκατάστατου (**vicarious learning**), η οποία παρέχεται από τα κοινωνικά πρότυπα. Πολλές φορές η αίσθηση αυτεπάρκειας που έχουμε για μια κατάσταση, δεν είναι αποτέλεσμα προηγούμενης επαφής μας μ' αυτή την κατάσταση, αλλά αποτύπωση των αποτελεσμάτων των προσπαθειών και συμπεριφορών τρίτων, ειδικά αυτών που είναι όμοιοι με εμάς και τους βλέπουμε να επιτυγχάνουν, μετά τις συνεχόμενες και επίμονες προσπάθειές τους (Schunk, 1987).
- 3) Η κοινωνική πειθώ (**social persuasion**) είναι ο τρίτος τρόπος ενδυνάμωσης των πεποιθήσεων επάρκειας των ανθρώπων. Συγκεκριμένα, οι συμβουλές, τα λεκτικά σχήματα, η παρότρυνση, οι ιστορίες ή «οι μύθοι» που μεταφέρουν οι άλλοι, γίνονται «διάδρομοι» διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας. Τα άτομα που έχουν πεισθεί λεκτικά ότι

κατέχουν τις ικανότητες να ελέγχουν τις δράσεις τους, πιθανώς θα κινητοποιηθούν και θα επιμείνουν περισσότερο στην επίλυση των προβλημάτων που τους παρουσιάζονται, σε σχέση με τα άτομα που αμφιβάλλουν και νιώθουν ελλειμματικοί ως προς τις ικανότητές τους (Schunk, 1989). Όσοι οικοδομούν επιτυχημένη επάρκεια σε άλλους, κάνουν περισσότερα από το να μεταφέρουν θετικές εκτιμήσεις για τις ικανότητές τους, μια και μπορούν να δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες που θα φέρουν την επιτυχία, ενώ τους βοηθούν να αποφεύγουν καταστάσεις που μπορεί να οδηγήσουν στην αποτυχία (Bandura, 1995).

4) Η τέταρτη πηγή επάρκειας είναι η φυσιολογική και συναισθηματική διέγερση-κατάσταση (**physiological and emotional states**), που μπορεί να επηρεάσει τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας όταν το άτομο αντιμετωπίζει απειλητικές καταστάσεις. Οι άνθρωποι στηρίζονται ως ένα σημείο στο επίπεδο συναισθηματικής διέγερσης που βιώνουν, προκειμένου να κρίνουν πόσο επικίνδυνη είναι μια αγχογόνος κατάσταση και πόσο εύαλωτοι είναι οι ίδιοι και ερμηνεύουν τις αγχώδεις αντιδράσεις τους ως σημάδια ευαλωτότητας που οδηγούν σε φτώχη απόδοση.. Έτσι, νιώθουν ότι τα καταφέρνουν (υψηλές προσδοκίες αυτεπάρκειας) σε καταστάσεις που δε βιώνουν ένταση, ενώ σε δραστηριότητες που απαιτούν δύναμη και αντοχή, κρίνουν την κούραση, τα άγχη τους και τον πόνο, ως σημάδια φυσικής μειονεξίας. Έτσι, λοιπόν, αν κάποιος θέλει να τροποποιήσει την επάρκεια του, θα πρέπει να μειώσει το άγχος και τα αρνητικά συναισθήματα, καθώς και τις λανθασμένες ερμηνείες των σωματικών του ενδείξεων (Bandura, 1995).

3.5 Λειτουργική Δράση της Αυτεπάρκειας

Οι πεποιθήσεις των ανθρώπων για την αυτεπάρκειά τους λειτουργούν ως ένα σύνολο από πολύ αποτελεσματικούς παράγοντες, οι οποίες ενεργοποιούν και επηρεάζουν τις γνωστικές, τις παρωθητικές και τις συναισθηματικές λειτουργίες ενός ανθρώπου καθώς και τις διαδικασίες για την επιλογή των περιβαλλοντικών καταστάσεων (Bandura, 1995).

Έτσι, η αυτεπάρκεια ενός ατόμου με την ενεργοποίηση των τεσσάρων βασικών διαδικασιών μπορεί να επηρεάσει και να ρυθμίσει αποφασιστικά τη συμπεριφορά του. Οι τέσσερις αυτές βασικές διαδικασίες είναι οι παρακάτω:

A. Οι γνωστικές διαδικασίες

Οι αξιολογικές κρίσεις που κάνει το άτομο για την αυτεπάρκειά του επηρεάζουν τις διαδικασίες της σκέψης του (αντίληψη, μνήμη, λήψη αποφάσεων κ.ά.), η οποία μπορεί να αυξήσει ή να μειώσει τις επιδόσεις του. Σύμφωνα μ' αυτή τη θεώρηση το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθορίζεται από τους μακροπρόθεσμους στόχους που θέτει το άτομο, οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζονται από την αντίληψη που έχει το άτομο για τις ικανότητές του. Όσο μεγαλύτερη αξία ή αποτελεσματικότητα αντιλαμβάνεται και προσδίδει στον εαυτό του το άτομο, τόσο υψηλότερους στόχους θέτει και τόσο μεγαλύτερες προσπάθειες καταβάλλει για να τους πραγματοποιήσει με επιτυχία (Locke et al, 1984). Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις που έχουν τα άτομα για την αυτεπάρκειά τους επηρεάζουν τις προβλέψεις και τα πιθανά τους σχέδια για το μέλλον. Τα άτομα που πιστεύουν στις ικανότητές τους οραματίζονται επιτυχίες και καταβάλλουν περισσότερες προσπάθειες για να επιτύχουν, ενώ εκείνα που δεν εκτιμούν επαρκώς τις ικανότητές τους και τις αμφισβητούν έχουν την τάση να διαβλέπουν συνεχώς αποτυχίες, γεγονός που τα οδηγεί σε μειωμένες προσπάθειες για την επίτευξη ενός στόχου.

Έρευνες έδειξαν ότι οι άνθρωποι που πιστεύουν απόλυτα ότι είναι ικανοί να επιλύουν προβλήματα, χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την αναλυτική τους σκέψη (analytic thinking) για τη λήψη αποφάσεων σε πολυσύνθετες καταστάσεις. Αντίθετα, οι άνθρωποι που αμφιβάλλουν για τις γνωστικές τους ικανότητες να επιλύουν προβλήματα και έχουν χαμηλή αίσθηση αυτεπάρκειας, όταν έρχονται αντιμέτωποι με τη διαχείριση δύσκολων περιβαλλοντικών συνθηκών, γίνονται αβέβαιοι για την αναλυτική τους σκέψη, δεν τολμούν να πάρουν αποφάσεις που θα τους βγάλουν από την κρίση και η ποιότητα απόδοσης τους σε ένα έργο χειροτερεύει (Wood & Bandura, 1989).

B. Διαδικασίες παρώθησης

Οι πεποιθήσεις του ατόμου για την αυτεπάρκειά του καθορίζουν επίσης το επίπεδο της παρώθησης και της κινητοποίησής του για δράση. Το επίπεδο αυτό απεικονίζεται στο μέγεθος των προσπαθειών που καταβάλλει το άτομο για την επίτευξη ενός στόχου, καθώς επίσης και στο χρονικό διάστημα που θα επιμείνει για να ξεπεράσει τις δυσκολίες και τα εμπόδια που θα παρουσιαστούν (Bandura, 1993).

Έρευνες του Bandura (1988a) έδειξαν ότι όσο περισσότερο πιστεύει κάποιος στις ικανότητές του, τόσο πιο έντονες προσπάθειες καταβάλλει για να κατακτήσει τους προκλητικούς στόχους που του παρουσιάζονται. Αντίθετα, εκείνος που αμφιβάλλει για τον εαυτό του και για τις ικανότητές του, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες στην πραγματοποίηση κάποιου στόχου, χαλαρώνει τις προσπάθειές του ή τις εγκαταλείπει και προσανατολίζεται σε μέτριες λύσεις.

Υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι γνωστικών παρακινήτων πάνω στους οποίους έχουν αναπτυχθεί τρεις διαφορετικές θεωρίες. Αυτοί είναι: οι αιτίες απόδοσης (causal attributions), οι προσδοκίες αποτελέσματος και οι γνωστικοί στόχοι (cognized goals). Οι αντίστοιχες θεωρίες όπου στηρίζονται οι παραπάνω τύποι είναι: η θεωρία της απόδοσης (attribution theory), η θεωρία της προσδοκίας-αξίας (expectancy-value theory) και η θεωρία των στόχων (goal theory). Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι οι πεποιθήσεις επάρκειας λειτουργούν σε καθένα από τους τρεις αυτούς τύπους γνωστικής κινητοποίησης επηρεάζοντας για παράδειγμα, το που αποδίδουν οι άνθρωποι την αποτυχία τους σε μια δράση, το τι περιμένουν ότι μπορούν να πετύχουν σε μια δραστηριότητά τους και το πόσο υψηλούς στόχους μπορούν να βάλουν (Bandura, 1995).

Γ. Συναισθηματικές διαδικασίες

Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αξιολογεί την αυτεπάρκειά του επηρεάζει, επίσης, τις συναισθηματικές του αντιδράσεις, όταν αισθάνεται ότι απειλείται ή βρίσκεται σε δυσάρεστη κατάσταση και παίζει σημαντικό ρόλο στη διέγερση του άγχους στο άτομο (Bandura, 1995).

Ειδικότερα, οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγξουν κάθε πιθανή απειλή που τους περιβάλλει δεν αγχώνονται και δεν ταράσσονται από παράλογες σκέψεις φόβου και έντασης. Εκείνοι, όμως, που δεν πιστεύουν στη δυνατότητά τους να ελέγξουν τις τυχόν απειλητικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, έχουν την τάση να συνειδητοποιούν μόνο τις αδυναμίες τους και πιστεύουν ότι περιστοιχίζονται από διάφορους ανεξέλεγκτους κινδύνους. Ο τρόπος αυτός σκέψης συνοδεύεται συνήθως από διάφορες ψυχοσωματικές αντιδράσεις (άγχος, ένταση, ορμονικές εκκρίσεις κ.ά.), οι οποίες επηρεάζουν τη δράση και τη συμπεριφορά του ατόμου (Bandura, 1988b).

Δ. Διαδικασίες επιλογής

Είναι γεγονός ότι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν κάποια επιρροή και να ελέγξουν τη δομή του περιβάλλοντος που τους περιστοιχίζει. Οι αντιλήψεις που έχουν για την αυτεπάρκειά τους, επηρεάζουν την επιλογή αυτού του περιβάλλοντος. Δηλαδή, οι άνθρωποι έχουν την τάση ν' αποφεύγουν δραστηριότητες και καταστάσεις, που πιστεύουν ότι υπερβαίνουν τις δυνατότητες προσαρμογής τους, ενώ ευκολότερα επιχειρούν να εκτελέσουν προκλητικές και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, που θεωρούν ότι μπορούν να χειριστούν. Εξαιτίας αυτών των επιλογών δραστηριοτήτων που κάνουν οι άνθρωποι, καλλιεργούν διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και κοινωνικά δίκτυα, τα οποία καθορίζουν τις ζωές τους. Κάθε παράγοντας που επηρεάζει την επιλογή συμπεριφορών του ατόμου, μπορεί να επηρεάσει βαθιά και την κατεύθυνση της προσωπικής του ανάπτυξης (Bandura, 1995).

Πλήθος ερευνών στον τομέα του επαγγελματικού προσανατολισμού των νέων έχει αποκαλύψει το μέγεθος της επίδρασης της αίσθησης της αυτεπάρκειας στις διαδικασίες επιλογής ενός επαγγέλματος, γεγονός που επηρεάζει τη μετέπειτα ζωή τους. Σύμφωνα με έρευνες, όταν ένα άτομο πιστεύει στην αυτεπάρκειά του θεωρεί ότι έχει πολλές δυνατότητες επιλογής μιας επαγγελματικής σταδιοδρομίας και ότι μπορεί να προετοιμαστεί από εκπαιδευτική άποψη με τον καλύτερο τρόπο, ώστε να επιτύχει τον επαγγελματικό του στόχο. Οι περιορισμοί που επιβάλλει ένα άτομο στην επιλογή του επαγγέλματός του απορρέουν περισσότερο από την αντίληψη που έχει για την αυτεπάρκειά του και όχι από τις πραγματικά περιορισμένες δυνατότητές του (Bentz & Hackett, 1986).

3.6 Αυτεπάρκεια και Εφηβεία

Η ανάπτυξη του ανθρώπου διαδραματίζεται σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας συμβαίνουν πολλές αλλαγές στην οικογένεια του νεαρού ατόμου, στο σχολείο του, αλλά και στις ομάδες των συνομηλίκων του. Οι επιδράσεις που θα δεχτεί ο έφηβος σχετίζονται με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένος και το οποίο επηρεάζει τις αντιλήψεις του σχετικά με τις ικανότητές του να πετύχει μέσα και έξω από το σχολείο.

Η οικογένεια του εφήβου, από τη νηπιακή του ηλικία ακόμα, του προσφέρει εμπειρίες και ερεθίσματα που επιδρούν στην αυτεπάρκειά του. Οι οικογένειες διαφέρουν ως προς το κεφάλαιο που η κάθε μία διαθέτει, όπου με την ευρύτερη έννοια του όρου, αυτό σημαίνει διαφορές σε οικονομικό-υλικό επίπεδο, σε πνευματικό-συναισθηματικό επίπεδο (π.χ. εκπαίδευση γονέων) και τέλος, σε κοινωνικό επίπεδο (π.χ. κοινωνικά δίκτυα και επαφές). Γενικότερα, οι οικογένειες με υψηλότερο κεφάλαιο παρέχουν πλουσιότερες εμπειρίες στα παιδιά τους, προκειμένου αυτά να αυξήσουν την αυτεπάρκειά τους. Οι οικογένειες επίσης διαφέρουν στον τύπο των ενισχυτών που προσφέρουν στα παιδιά τους, όπως για παράδειγμα να τους δίνουν ρόλους εντάσσοντάς τα σε κατασκηνώσεις ή σε διάφορες κοινωνικές ομάδες απ' όπου θα πάρουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη, ενώ παράλληλα θα διαμορφώνουν την ικανότητά τους για σχολική επιτυχία. Σ' ένα άλλο σημείο που διαφέρουν οι οικογένειες είναι στον τρόπο κινητοποίησης των παιδιών σε σχέση με το να κυνηγούν προκλήσεις και να επιτυγχάνουν σ' αυτές και σε σχέση με τις στρατηγικές που διδάσκονται για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που συναντούν. Η αυτεπάρκεια εγκαθιδρύεται στους εφήβους, όταν αυτοί έχουν κίνητρο να επιτύχουν, όταν είναι εκτεθειμένοι σε θετικά ακαδημαϊκά και κοινωνικά πρότυπα και όταν διδάσκονται στρατηγικές με τις οποίες θα ξεπερνούν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, η θέση, ότι οι οικογενειακές διεργασίες μεσολαβούν ανάμεσα στην επίδραση του κοινωνικοοικονομικού status της οικογένειας και στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών, συμφωνεί με τα ευρήματα πολλών ερευνών που ασχολήθηκαν με αναπτυξιακά θέματα (Bandura et al, 1996. Elder, 1995)

Το πλαίσιο του σχολείου περιέχει πολλές δυνατότητες επίδρασης της αυτεπάρκειας των εφήβων, περιλαμβανομένων της δομής της διδασκαλίας, εκ μέρους του εκπαιδευτικών, των απόψεων των τελευταίων σχετικά με το ποιο μαθητή θεωρούν ψυχικά επαρκές, του βαθμού δυσκολίας της μάθησης, της ανατροφοδότησης που δέχεται ο μαθητής, του συναγωνισμού με τους συμμαθητές, της βαθμολογίας του στις διάφορες ασκήσεις, του ποσού και του τύπου της προσοχής που παίρνει από τον εκπαιδευτικό και των μεταβάσεων της σχολικής βαθμίδας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν μεγάλη σημασία στην ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει στις δραστηριότητες μέσα στην τάξη και θεωρούν ότι αυτό είναι το κυριότερο ίσως χαρακτηριστικό του ψυχικά υγιούς και επαρκούς παιδιού. Επίσης αναφέρουν πολύ συχνά ως χαρακτηριστικό του μη επαρκούς ψυχικά παιδιού τα προβλήματα στις κοινωνικές του σχέσεις (Motti-Stefanidi et al, 1996). Επιπρόσθετα, κάποιοι άκαμπτοι διδακτικοί κανόνες φαίνεται να αναστατώνουν κάποιους μαθητές που δυσκολεύονται στη μάθηση αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες να αποτύχουν, γεγονός που μπορεί να προέρχεται από έλλειψη ικανοτήτων και

αυτεπάρκειας. Η ανατροφοδότηση που μεταφέρει στους μαθητές στοιχεία σχετικά με την πρόοδο τους αυξάνει την αυτεπάρκεια, αλλά μπορεί να τη μειώσει κιόλας, στην περίπτωση που ο μαθητής αντιληφθεί ότι είναι μακριά από την επίτευξη του στόχου του. Οι τάξεις με μεγάλο συναγωνισμό και κοινωνικές συγκρίσεις αυξάνουν την αυτεπάρκεια των ανεπαρκών μαθητών, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός αλλά η πολλή βοήθεια μπορεί να ληφθεί από τον μαθητή ως έλλειψη ικανοτήτων από τη μεριά του. Οι μεταβάσεις βαθμίδας (π.χ. από το δημοτικό στο γυμνάσιο) επισύρουν πολλές αλλαγές στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, στις ομάδες συνομηλίκων, στις τάξεις και στη βαθμολογία των μαθημάτων, στοιχεία που καθένα απ' αυτά μπορεί να επηρεάσει τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας των εφήβων (Urdan & Pajares, 2006).

Ειδικά οι επιδράσεις των συνομηλίκων είναι ισχυροί παράγοντες διαμόρφωσης αυτεπάρκειας ανάμεσα στους εφήβους, γιατί οι συνομήλικοι συνεισφέρουν σημαντικά στην κοινωνικοποίησή τους και στην αυτοαντίληψή τους. Η επίδραση αυτού του παράγοντα λειτουργεί εκτεταμένα στους εφήβους, μέσω των δικτύων των συνομηλίκων (peer networks), ή μέσω μεγάλων ομάδων από συνομηλίκους, με τους οποίους ο έφηβος συναναστρέφεται (Schunk & Meece, 2005). Οι μαθητές στα δίκτυα τους τείνουν να συμπεριφέρονται όμοια με πολλούς τρόπους και αυτή η ομοιότητα στη συμπεριφορά επιτρέπει και την επίδραση των συνομηλίκων επάνω τους (Ryan, 2000).

Σ' όλες αυτές τις επιδράσεις θα πρέπει να συνυπολογίσουμε και τις αναπτυξιακές αλλαγές που συνοδεύουν την εφηβεία. Οι γνωστικές, σωματικές και οι κοινωνικές αλλαγές των εφήβων παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους σχετικά με τις ικανότητές τους. Ερευνητές έχουν αναφέρει αρκετές σημαντικές αλλαγές στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας κατά την περίοδο της εφηβείας του ατόμου, ενώ αυτή η διαμόρφωση φαίνεται να ξεκινάει από νωρίς στο Δημοτικό (Wigfield et al, 1997) και να συνεχίζεται κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο αργότερα (Jacobs et al, 2002).

3.7 Αυτεπάρκεια και Υγεία

Η Κοινωνική Ψυχολογία της Υγείας είναι ο κλάδος της Κοινωνικής Ψυχολογίας που επικεντρώνει γνωστές θεωρίες σε θέματα σχετικά με συμπεριφορές, είτε προστατευτικές της υγείας, είτε περιοριστικές της πιθανότητας εκδήλωσης ασθένειας και μείωσης των δυσμενών συνεπειών της. Έτσι, στο ρεύμα αυτό εντάσσονται θεωρίες που επιχειρούν να συνδέσουν

στάσεις και άλλα γνωσθήματα (αξίες, προθέσεις, πεποιθήσεις αυτεπάρκειας κ.ά.) με συμπεριφορές. Κεντρική θέση σ' αυτό τον κλάδο αποτελεί η θεωρία του Bandura για την αυτεπάρκεια και ο ρόλος της στη διαμόρφωση συμπεριφορών που σχετίζονται με την υγεία (Κορδούτης, 2006).

Ο ρόλος και η επίδραση της αυτεπάρκειας στην προαγωγή της υγείας του ατόμου έχουν απασχολήσει τους ειδικούς του χώρου. Υπάρχει μια άποψη που υποστηρίζει ότι η υγεία των ατόμων επηρεάζεται από τον τρόπο ζωής, τις συνήθειες και τις περιβαλλοντικές συνθήκες στις οποίες ζουν και δραστηριοποιούνται. Οι άνθρωποι συχνά υποφέρουν από ασθένειες και πεθαίνουν πρόωρα από ανθυγιεινές συνήθειες που θα μπορούσαν να είχαν εμποδιστεί να καταλήξουν να γίνουν συνήθειες. Για παράδειγμα, το κάπνισμα τσιγάρων δημιουργεί ένα πολύ μεγάλο κίνδυνο για καρκίνο, αναπνευστικές διαταραχές και καρδιακές ασθένειες. Επίσης, το αλκοόλ και τα ναρκωτικά προκαλούν δυσλειτουργίες που μπορούν να οδηγήσουν μέχρι το θάνατο. Άρα, λοιπόν, οι αλλαγές των βλαβερών συνηθειών και των περιβαλλοντικών συνθηκών που τις ευνοούν, θα μπορούσαν να προσφέρουν πολλά οφέλη στην υγεία του ατόμου. Σ' αυτό το σημείο υπεισέρχεται ο ρόλος της αυτεπάρκειας. Υπάρχουν δύο επίπεδα στα οποία επιδρά η αίσθηση αυτεπάρκειας στην ανθρώπινη υγεία: στο πρώτο και πιο βασικό επίπεδο οι πεποιθήσεις επάρκειας του ατόμου για την αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων ενεργοποιούν βιολογικά συστήματα που μεσολαβούν μεταξύ της υγείας και της ασθένειας, ενώ το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στη δυνατότητα που έχει το άτομο να ασκήσει κατευθείαν έλεγχο πάνω σε τροποποιήσιμες συμπεριφοριστικές πλευρές της υγείας του και του ρυθμού γήρανσής του (Bandura, 1995).

Κατά μια άλλη άποψη, οι προσδοκίες αυτεπάρκειας φαίνεται να σχετίζονται με καλύτερη προσαρμογή, βελτιωμένη ποιότητα ζωής και λιγότερα αρνητικά συναισθήματα και ψυχολογικά προβλήματα για άτομα που αντιμετωπίζουν μια σειρά από ασθένειες, όπως χρόνια προβλήματα υγείας (Kuijer & de Ridder, 2003), άσθμα και σοβαρά αναπνευστικά προβλήματα (Hesselink et al, 2004) και κεφαλαλγίες (French et al, 2000). Επίσης, οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας μεσολαβούν θετικά μετά την εμφάνιση σημαντικών στρεσογόνων γεγονότων, όπως οι φυσικές καταστροφές, η βία, ο πόλεμος, το πένθος, ενώ συμβάλουν μακροπρόθεσμα στη θετική προσαρμογή του ατόμου και στη μικρότερη εμφάνιση μετατραυματικών αντιδράσεων (Benight & Bandura, 2004). Καθοριστική είναι και η επίδραση των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας ακόμα και στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε ενήλικο πληθυσμό. Σε έρευνα που διεξήχθη

στην Ελλάδα, βρέθηκε ότι οι προσδοκίες αυτεπάρκειας, μαζί με κάποιους άλλους παράγοντες, σχετίζονται με μικρότερης έντασης καταθλιπτικά συμπτώματα (Καραδήμας, 2005), ενώ οι υψηλές προσδοκίες αυτεπάρκειας συνδέονται θετικά με τη ψυχολογική επάρκεια και ανθεκτικότητα των εφήβων, ανεξάρτητα από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτοί ζουν (Μόττη-Στεφανίδη και συν., 2005).

Τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν με το πιο πειστικό τρόπο, ότι η αντίληψη αυτεπάρκειας αποτελεί σημαντικό παράγοντα όχι μόνο για την προαγωγή υγιεινών συνηθειών στο άτομο, αλλά και για την αντιμετώπιση διάφορων κοινών ασθενειών που ταλαιπωρούν το σύγχρονο άνθρωπο και του στερούν μέρος της λειτουργικότητάς του ή, ακόμα, και της ζωής του. Η διαπίστωση αυτή, που θεμελιώνεται βιβλιογραφικά, θα μπορούσε να τεθεί ως στόχος παρέμβασης σχετικά με την καλλιέργεια της αυτεπάρκειας στο μαθητικό πληθυσμό της χώρας μας. Ένα τέτοιο πρόγραμμα παρέμβασης θα μπορούσε να εφαρμοστεί, πιλοτικά στην αρχή, στα πλαίσια της κανονικής λειτουργίας των σχολείων ή να ενταχθεί σε προγράμματα αγωγής υγείας, που υλοποιούνται σε έξω-διδασκτικές ώρες. Η πρόταση αυτή, όμως, προαπαιτεί αλλαγή της φιλοσοφίας των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, προκειμένου ο χαρακτήρας του ελληνικού δημόσιου σχολείου να αλλάξει από γνωσιοκεντρικός που είναι σήμερα, σε χαρακτήρα που να προάγει και να υπηρετεί τις αρχές της δια βίου μάθησης. Επίσης, όμως, απαιτεί καλλιέργεια του πνεύματος της συλλογικής επάρκειας (**collective efficacy**) σε πλατιές μάζες ατόμων, αφού η έννοια της επάρκειας δεν αξιολογείται για τον ατομικό της χαρακτήρα, αλλά κυρίως για τη δυναμική ιδιότητά της να καθορίζει σημαντικά την πορεία του ατόμου προς την επιτυχία, ανεξάρτητα, όμως, αν αυτή, η προσωπική επάρκεια δηλαδή, επιτυγχάνεται ατομικά ή ομαδικά (Bandura, 1998). Στόχος θα πρέπει να είναι το σχολείο του σήμερα να μετατραπεί σε κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει τα μέλη της (εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς) και που προσφέρει σ' αυτά πολυδύναμες υπηρεσίες (εκπαιδευτικές, ιατρικές, ψυχολογικές, κοινωνικές), ώστε να καλύπτει ολόπλευρα τις ανάγκες τους.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι ο ρόλος του σχολείου σήμερα πρέπει να διαφοροποιηθεί απ' αυτόν του παρελθόντος, αφού νέα προβλήματα και απαιτήσεις έχουν προκύψει, κάτω από την επίδραση των νέων συνθηκών ζωής. Το πρώτο πρόβλημα είναι ότι για να παραμείνει το άτομο μορφωμένο και ικανό να σταθεί στη σημερινή κοινωνία, πρέπει να αυξάνει τις γνώσεις του όλο και περισσότερο. Αυτό πιθανώς θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με τον τρόπο που τα σχολεία μετέδιδαν τη γνώση μέχρι σήμερα. Αλλά οι γνώσεις δεν επαυξάνονται μόνο, αλλάζουν διαρκώς,

πράγμα που σημαίνει ότι το σχολείο θα έπρεπε να προετοιμάζει τους μαθητές του με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ικανοί να επαναξιολογούν τις γνώσεις τους στα πλαίσια ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου. Τα παιδιά θα έπρεπε όχι μόνο να μαθαίνουν πώς να σκέφτονται, αλλά και να αναπτύσσουν κίνητρα για μάθηση, να ενθαρρύνονται να πιστεύουν στον εαυτό τους και στην ικανότητά τους για κριτική σκέψη. Ακόμα, θα πρέπει να αναπτύξουν την αίσθηση της προσωπικής ικανότητας, της πίστης δηλαδή ότι είναι αυτοί που ελέγχουν την πορεία τους και τα επιτεύγματά τους (Λεονταρή, 1998). Επίσης, ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές βιώνουν το σχολικό περιβάλλον ως κοινότητα (sense of community) αποτελεί καθοριστικό παράγοντα που ευνοεί τη μάθηση και την ανάπτυξη όλων των παιδιών και ιδιαίτερα εκείνων που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου». Ειδικότερα, η «αίσθηση της κοινότητας» από την πλευρά των μαθητών συνδέεται με θετική κοινωνική συμπεριφορά (ενδιαφέρον για τους άλλους, αποδοχή των «διαφορετικών» μαθητών, ενδογενή κίνητρα για κοινωνική συμπεριφορά, προσήλωση σε δημοκρατικές αξίες), θετική στάση για το σχολείο και τη μάθηση, κοινωνικές δεξιότητες, αίσθηση αυτονομίας, κοινωνικής επάρκειας και αυτό-αποτελεσματικότητας (Battistich et al, 1997). Υπό το πρίσμα των παραπάνω διαπιστώσεων, η ενδυνάμωση της αυτεπάρκειας των εφήβων, προβάλλει ως μια απαραίτητη και καθοριστική προϋπόθεση για την ομαλή και επιτυχή πορεία τους στο διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό σύγχρονο κόσμο.

Επίσης, η ύπαρξη υψηλού βαθμού αυτεπάρκειας στους εφήβους, αποτελεί συμπληρωματικό παράγοντα ενίσχυσης της μειωμένης τους αυτοπεποίθησης, η οποία, όπως ορίζει η αναπτυξιακή Ψυχολογία, οφείλεται στη μη ολοκλήρωση της προσωπικότητας του εφήβου, στην αστάθεια που νιώθει εγκαταλείποντας ένα κομμάτι του εαυτού του και στο ότι δεν έχει βρει ακόμη τη θέση του στο κόσμο, απέναντι στο άλλο φύλο και βέβαια απέναντι στο γονέα, αφού οι σχέσεις σε αυτή την περίοδο δεν βρίσκονται στο επίπεδο των ώριμων ενήλικων σχέσεων. Η αληθινή αυτοπεποίθηση δημιουργείται από την επίτευξη στόχων, από την τριβή με την πραγματικότητα και από τη λειτουργία ενός ανεξάρτητου και ώριμου εαυτού. Έως τότε ο έφηβος θα οικοδομεί προοδευτικά την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και σ' αυτή την πορεία, η πίστη στις ικανότητές του και στην επάρκειά του, τον βοηθούν καταλυτικά προς σ' αυτή την κατεύθυνση (Κουρκούτας, 2001). Εξάλλου, η εφηβεία θεωρείται από πολλούς ειδικούς ως περίοδος αναταραχής και θύελλας (Μόττη-Στεφανίδη, 1998), ως περίοδος των έντονων εσωτερικών συγκρούσεων και του έντονου εσωτερικού αναβρασμού (Παρασκευόπουλος, 1995), με αποτέλεσμα οι έφηβοι να έχουν να αντιμετωπίσουν τις έντονες εσωτερικές πιέσεις που προέρχονται από τις απότομες αλλαγές στις οποίες υπόκειται το σώμα τους, τον κατακλυσμό

από τις ενορμήσεις της ήβης, αλλά και τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, που προέρχονται από τους γονείς, τους συνομηλίκους και τους καθηγητές τους. Οι ικανότητες αυτό-ρύθμισης και αυτοελέγχου που είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση αυτών των εσωτερικών αναταραχών της εφηβείας, είναι ικανότητες άρρηκτα συνδεδεμένες με την κοινωνικογνωστική θεωρία, κεντρική έννοια της οποίας, όπως είδαμε, αποτελεί η αυτεπάρκεια και με τη βασική της θέση, την οποία ενστερνιζόμαστε απόλυτα, ότι το άτομο αντί να έχει αυτοαντίληψη, έχει μια εικόνα για τον εαυτό του και διεργασίες αυτοελέγχου, οι οποίες ποικίλουν από περίοδο σε περίοδο και από κατάσταση σε κατάσταση (Pervin & John, 2001). Άρα, λοιπόν, η ανάπτυξη της αυτεπάρκειας συνεπάγεται και καλλιέργεια των διεργασιών αυτοελέγχου του ατόμου, με αποτέλεσμα να γίνεται ικανό να θέτει στόχους, να επιμένει για την επίτευξή τους και, μ' αυτόν τον τρόπο, να ελέγχει τον τρόπο με τον οποίο ζει και να αναπτύσσεται.

3.8 Αυτεπάρκεια και Αυτορύθμιση

Τίποτα δεν είναι πιο σημαντικό και πιο καθοριστικό για τη ζωή των ανθρώπων, από τις πεποιθήσεις τους για τις ικανότητες που έχουν να ασκούν έλεγχο πάνω στο ατομικό τους επίπεδο λειτουργικότητας και πάνω στα γεγονότα που επηρεάζουν τις ζωές τους. Οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας λειτουργούν σαν μια σημαντική ομάδα συγγενών προσδιοριστών της ανθρώπινης αυτορύθμισης και επηρεάζουν πολλά επίπεδα δράσης του ατόμου, όπως τις επιλογές τους, τις εμπνεύσεις τους, το ποσοστό κινητοποίησής τους, τη στάση τους απέναντι στις δυσκολίες που θα τους παρουσιαστούν, το ποσοστό του στρες που θα βιώσουν στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών και την ευαλωτότητά τους στην κατάθλιψη (Bandura, 1991).

Σύμφωνα με το μοντέλο των τριών σταδίων της αυτορύθμισης, το άτομο μπορεί να αυτό-παρατηρείται και να εστιάζει την προσοχή του στην επιλογή εφικτών στόχων, να αυτό-αξιολογείται (μέσω καθορισμένων κριτηρίων) και να αποδίδει συνέπειες στον εαυτό του (θετικές-αρνητικές). Παρακάτω θα παρουσιάσουμε τον τρόπο που οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας επηρεάζουν και τα τρία αυτά στάδια αυτό-ρύθμισης του ατόμου (Καλαντζή-Αζίζι, 2002).

Οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας επηρεάζουν αρχικά την αυτό-παρακολούθηση και τις γνωστικές διαδικασίες των διαφορετικών πλευρών της απόδοσης του ατόμου και τα αποτελέσματα που απορρέουν από την απόδοση αυτή. Έτσι, άνθρωποι που θεωρούν ότι διαθέτουν υψηλή αυτεπάρκεια τείνουν να εστιάζουν την προσοχή τους στη συμπεριφορά εκείνη

που οδηγεί στην επίτευξη του εφικτού στόχου και να αποδίδουν τις αποτυχίες τους στην ανεπαρκή προσπάθειά τους, ενώ εκείνοι που θεωρούν ότι έχουν χαμηλή αυτεπάρκεια, τείνουν να τις αποδίδουν στη χαμηλή ικανότητά τους να επιτύχουν σ' ένα έργο ή μια προσπάθειά τους.

Οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας επιδρούν, επίσης, στο υποέργο θέσπισης στόχων της διαδικασίας της αυτορύθμισης. Τα άτομα που θεωρούν τον εαυτό τους πολύ ικανά, θέτουν υψηλούς στόχους και δεσμεύονται στο να τους επιτύχουν, ενώ τα άτομα που αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους, εύκολα αποτρέπονται λόγω των εμποδίων από την προσπάθειά τους και αποτυγχάνουν. Οι Zimmerman, Bandura και Martinez-Pons (1992), εξέτασαν την επίδραση των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας στη θέσπιση στόχων και στην επιτυχία αυτών, χρησιμοποιώντας μετρήσεις από τις επιδόσεις μαθητών σε 9 γνωστικά αντικείμενα: μαθηματικά, άλγεβρα, τεχνολογία, βιολογία, πληροφορική, ξένες γλώσσες, κοινωνιολογία και αγγλική γραμματική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια των 102 μαθητών του δείγματος, αύξησε τους ακαδημαϊκούς στόχους τους και την τελική ακαδημαϊκή επιτυχία τους στα μαθήματα αυτά έως το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Τέλος, η αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια συνεισφέρει στην αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του ατόμου και στην απόδοση θετικών ή αρνητικών αυτό-ενισχύσεων. Η θετική αυτό-αξιολόγηση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της διάθεσης και την αυτό-ενίσχυση του ατόμου, τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο, ενώ η αρνητική μπορεί να έχει τα ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα. Οι άνθρωποι δείχνουν επιμονή και ενδιαφέρον σε δραστηριότητες, στις οποίες κρίνουν τον εαυτό τους επαρκή, στο να καταπιαστούν σ' αυτές και από τις οποίες αντλούν ικανοποίηση. Πράγματι, όπως έχει αποδειχθεί ερευνητικά, το εσωτερικό ενδιαφέρον του ατόμου που επενδύει σε μια δραστηριότητά του προβλέπεται καλύτερα από την αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκειά του, παρά από μια πραγματική ικανότητά του (Bandura, 1991). Σε μια άλλη έρευνα ερευνήθηκε η αυτό-αξιολόγηση του ατόμου πάνω σ' έργο που απαιτούσε ικανότητες γραφής και έκθεσης ιδεών και αυτό που βρέθηκε ήταν ότι η αυτό-αξιολόγηση που προέκυπτε μέσα από την αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια του ατόμου, βελτίωσε τις συντακτικές δομές και την ποιότητα των διαλόγων των εκθέσεων των μαθητών. Η έρευνα αυτή απέδειξε καθαρά ότι οι μηχανισμοί αυτό-ρύθμισης των μαθητών δυνάμωσαν την ικανότητά τους στη γραπτή έκφραση ιδεών, αξιοποιώντας τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειάς τους και τις οδηγίες που έλαβαν για δημιουργική γραφή (Schunk & Swartz, 1993).

Παρακάτω θα αναφερθούμε σ' εκείνες τις μορφές της αυτεπάρκειας που βρίσκουν άμεση εφαρμογή στο χώρο του σχολείου και στην εκπαιδευτική πράξη, και γι' αυτό το λόγο επηρεάζουν σημαντικά τον ευαίσθητο πληθυσμό των εφήβων, όπως είναι η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια, η αυτεπάρκεια και η σχέση της με τα κίνητρα των μαθητών, η αυτεπάρκεια που οδηγεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία, η συλλογική επάρκεια, καθώς και η αυτεπάρκεια της δημιουργικότητας.

4. ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑ

Με λίγες εξαιρέσεις, η πιο απαιτητική (γνωστικά και σε επίπεδο κινήτρων) πρόκληση, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά καθώς αναπτύσσονται, αφορά την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών τους ικανοτήτων, οι οποίες προκαθορίζουν, σ' ένα βαθμό, τις κοινωνικές τους συμπεριφορές αλλά και τις επαγγελματικές τους επιλογές. Η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια (**academic self-efficacy**) ορίζεται, ως οι προσωπικές κρίσεις κάποιου για την ικανότητά του να οργανώνει και να πραγματοποιεί δραστηριότητες ώστε να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν σχεδιαστεί για την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία φοιτά (Bandura, 1977. Schunk, 1989) και αναφέρεται σε διαφορετικά επίπεδα έργου, στη δυνατότητα γενίκευσης της αυτεπάρκειας σε άλλες παράλληλες ή διαφορετικές, με τις ακαδημαϊκές, δραστηριότητες, καθώς και στη δύναμη της αντιλαμβανόμενης επάρκειας, η οποία μετριέται από τους βαθμούς βεβαιότητας ότι κάποιος θα επιτύχει τα καθήκοντά του (Zimmerman, 1995).

Η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια περιλαμβάνει κρίσεις για ικανότητες απόδοσης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων περισσότερο, παρά για ικανότητες που αντανakλούν προσωπικά χαρακτηριστικά και γνωρίσματα προσωπικότητας. Για παράδειγμα, οι μαθητές κρίνουν περισσότερο τις ικανότητες τους στην επίτευξη των μαθητικών τους καθηκόντων και όχι το ποιοι είναι ως άνθρωποι ή το τι νιώθουν για τον εαυτό τους γενικότερα. Επίσης αυτό το είδος αυτεπάρκειας έχει πολυδιάστατο και όχι μονοδιάστατο χαρακτήρα, αφού συνδέεται με διαφορετικούς τομείς λειτουργίας και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα στον ακαδημαϊκό χώρο. Για παράδειγμα, οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας ενός μαθητή για την επίδοσή του στα μαθηματικά μπορεί να διαφέρουν από τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας για την επίδοσή του στα φιλολογικά ή στα καλλιτεχνικά μαθήματα (Zimmerman, 1995).

Επιπλέον, ο Bandura (1977), έχει υποστηρίξει ότι οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας επηρεάζουν το ποσό της προσπάθειας που επενδύουν σ' ένα έργο οι άνθρωποι, την επιμονή τους αλλά και την επιλογή των δραστηριοτήτων που θα ασχοληθούν. Έτσι, οι μαθητές με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας στην ολοκλήρωση ενός εκπαιδευτικού έργου, θα συμμετέχουν πιο ενεργά, θα δουλέψουν σκληρότερα και θα επιμείνουν περισσότερο όταν αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην επίτευξη αυτού του έργου, σε σχέση με τους μαθητές που αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους. Σε νεότερη εργασία του ο Bandura (1993) υποστήριξε ότι η αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια εμπεριέχει περισσότερο από τις πεποιθήσεις, την προσπάθεια του ατόμου για την ολοκλήρωση ενός έργου που καθορίζει και την απόδοσή του σ' αυτό το έργο. Κρίσεις, ικανότητες, στρατηγικές και διαχείριση του άγχους περιλαμβάνονται επίσης στο σχηματισμό της έννοιας της ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας.

Άλλοι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ερευνητικά, ότι η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια προσφέρει και στον τομέα της μνημονικής επίδοσης με δύο τρόπους: άμεσα και διαμέσου της υπάρχουσας επιμονής που επιδεικνύει κάποιος στην τέλεση ενός δοσμένου έργου (Zimmerman, 1995). Οι πεποιθήσεις ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας και ιδιαίτερα της επιμονής σ' ένα έργο έχουν μελετηθεί, επίσης, και σε μαθητές βασικής (πρωτοβάθμιας) εκπαίδευσης, αλλά και σε μαθητές κολλεγιακής (τριτοβάθμιας) εκπαίδευσης. Στην πρώτη περίπτωση, οι μαθητές που διέθεταν ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια και επιμονή στη λύση ενός προβλήματος, γενίκευαν αυτή τους την αυτεπάρκεια και επιμονή και στη λύση διαφορετικών λεκτικών προβλημάτων (Zimmerman & Ringle, 1981), ενώ στη δεύτερη περίπτωση ερευνήθηκε η αυτεπάρκεια μαθητών κολλεγίου στην επίτευξη 15 επιστημονικών και τεχνολογικών έργων. Στη διάρκεια της μετά από 1 χρόνο επανεξέτασης (follow-up), οι μαθητές με τη δυνατή πεποίθηση στις ικανότητές τους, παρουσίασαν μεγαλύτερη επιμονή και πέτυχαν σημαντικά υψηλότερους βαθμούς στα επιστημονικά και τεχνολογικά μαθήματα, σε σχέση με τους μαθητές με τη χαμηλή αυτοπεποίθηση (Lent et al, 1986).

Η εκτίμηση των ανθρώπων για την αυτεπάρκειά τους επηρεάζεται έντονα από κοινωνικές συγκρίσεις (Bandura & Jourden, 1991) . Αυτό επαληθεύεται ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου οι ακαδημαϊκές επιδόσεις σχετίζονται με διαδικασίες μίμησης και ανταγωνιστικών αξιολογήσεων. Οι επιτυχίες και οι αποτυχίες των άλλων μπορούν να επηρεάσουν την προσωπική αποτελεσματικότητα και την κινητοποίηση κάποιου. Έρευνα μελέτησε το ρόλο της μίμησης ενός ικανού προτύπου σε δοσμένο έργο και το πώς αυτή η παρατήρηση επηρεάζει την αυτεπάρκεια των παρατηρητών. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, έκριναν πρώτα την

αυτεπάρκειά τους στη λύση ενός προβλήματος και μετά προχωρούσαν στην εκτέλεση του συγκεκριμένου καθήκοντος. Τα αντικείμενα της έρευνας δήλωσαν ότι η απόδοσή τους ήταν καλύτερη, όταν παρατηρούσαν ένα πρότυπο χωρίς ικανότητες, να αποτυχαίνει στο συγκεκριμένο έργο. Οι μαθητές διατήρησαν υψηλή αίσθηση αυτεπάρκειας και μετά την έκθεσή τους στο πρότυπο που αποτύγχανε στο έργο και για το οποίο πίστευαν (οι μαθητές) ότι δεν είχε τις ικανότητες να φέρει σε πέρας το έργο. Αντίθετα, όταν παρατηρούσαν να αποτυγχάνει ένα πρότυπο το οποίο είχε τις ικανότητες να επιλύσει το δοσμένο πρόβλημα της έρευνας, τότε επηρεάζονταν αρνητικά η αυτεπάρκεια και η επιμονή των μαθητών της έρευνας. Άρα, λοιπόν, η αυτεπάρκεια των ατόμων επηρεάζεται από τη μίμηση ικανών προτύπων που αποτυγχάνουν σ' ένα έργο, με συνέπεια αυτά τα άτομα εύκολα να παραιτούνται, μόλις αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Brown & Inouye, 1978).

4.1 Αυτεπάρκεια και Κίνητρα στην Εκπαίδευση

Όπως τονίσαμε και στην Εισαγωγή του παρόντος εκπονήματος, ο εαυτός δημιουργεί κίνητρο. Ο Nuttin (1985) έδειξε, ότι ακόμη και τα γράμματα του αλφαβήτου που εμπεριέχονται στο όνομα του ατόμου, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία γι' αυτό και προτιμώνται έναντι άλλων γραμμάτων του αλφαβήτου, χωρίς το άτομο να το γνωρίζει ή να μπορεί να το εξηγήσει. Ο τρόπος που ο εαυτός δημιουργεί κίνητρο είναι μέσα από τη σύγκριση του πραγματικού με τον δυνατό ή το δεοντικό εαυτό, σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί αυτό που το άτομο θεωρεί ως ορθό για τον εαυτό του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Ο Bandura (1977, 1982), από την άλλη πλευρά, όπως είδαμε, υποστήριξε ότι οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας επιδρούν στο επίπεδο της προσπάθειας, στην επιμονή και στην επιλογή των δραστηριοτήτων του ατόμου. Οι μαθητές με υψηλή αίσθηση αυτεπάρκειας στην επίτευξη ενός ακαδημαϊκού έργου θα συμμετέχουν πιο πρόθυμα, θα δουλέψουν σκληρότερα και θα επιμείνουν περισσότερο όταν θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες όπου θα «δοκιμάσουν» τις ικανότητές τους (Zimmerman, 1995). Ειδικά στην περίπτωση της επιλογής των δραστηριοτήτων, οι μαθητές με υψηλή αυτεπάρκεια θα αναλάβουν δύσκολα και προκλητικά έργα πολύ πιο πρόθυμα, από τους συμμαθητές τους με χαμηλή αυτεπάρκεια (Zimmerman, 2000).

Ο αιτιώδης ρόλος των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας και των ακαδημαϊκών στόχων στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών που αυτό-παρακινούνται, έχει μελετηθεί ερευνητικά και έχει

προσφέρει χρήσιμα συμπεράσματα για τη λειτουργία των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας ως κινήτρων για ακαδημαϊκή επιτυχία. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι η συνάφεια μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αυτεπάρκειας και των ακαδημαϊκών στόχων σε 102 μαθητές Διαπολιτισμικού Λυκείου, είναι ικανοποιητική (.56), ενώ αυτή η τιμή της συνάφειας αντιπροσωπεύει μια αύξηση (26%) της προβλεπόμενης ακαδημαϊκής επιτυχίας των συγκεκριμένων μαθητών. Στην ίδια έρευνα, παρόλο τον περιορισμό του μικρού δείγματος, διαπιστώθηκε πως οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας επιδρούν όχι μόνο στη θέσπιση ακαδημαϊκών στόχων αλλά και στην επιτυχή κατάκτησή τους, στοιχείο που ενδυναμώνει την υπόθεσή μας, πως οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας μπορεί να λειτουργήσουν για τους μαθητές, ως ισχυρή κινητήρια δύναμη που θα τους βοηθήσουν στην επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων τους (Zimmerman et al, 1992).

Οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας αξίζουν να μελετηθούν σχετικά με την κινητοποίηση των μαθητών, γιατί προβλέπουν δύο μετρήσιμους παράγοντες της προσπάθειας των μαθητών: το ρυθμό της σχολικής επίδοσης και τη δαπάνη της ενέργειας των μαθητών στο σχολείο. Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν τη σχέση της αυτεπάρκειας και με τους δύο αυτούς παράγοντες των κινήτρων. Για παράδειγμα, σε έρευνα των Schunk & Hanson (1985), βρέθηκε ότι η αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια των μαθητών έχει θετική συνάφεια με το ρυθμό επίλυσης αριθμητικών προβλημάτων των μαθητών. Σε μια άλλη έρευνα επίσης του Schunk (1981), βρέθηκε ότι διαμέσου των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας, αυξήθηκε η εκμάθηση αριθμητικών δεξιοτήτων και η επιμονή στον επανέλεγχο, σε μαθητές με χαμηλή επίδοση στα μαθηματικά.

Οι Zimmerman & Ringle (1981) παρουσίασαν τη γενικευμένη επίδραση των πεποιθήσεων επάρκειας στην επιμονή των μαθητών, χρησιμοποιώντας στην έρευνά τους έργα με προβλήματα δύσκολα ως προς τη λύση τους. Σ' αυτή τη έρευνα παιδιά δημοτικού παρατηρούσαν τη μια μέρα ένα αντρικό μοντέλο να προσπαθεί ανεπιτυχώς να εκτελέσει ένα δύσκολο έργο και μετά καλούνταν να δοκιμάσουν να εκτελέσουν ένα παρόμοιας δυσκολίας έργο για το αναπτυξιακό τους επίπεδο, ενώ την επόμενη μέρα τα ίδια παιδιά παρατηρούσαν ένα άλλο μοντέλο να επιτυγχάνει στο έργο και καλούνταν και πάλι να δοκιμάσουν τις ικανότητές τους στην επίτευξη του δικού τους έργου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι τα παιδιά όταν έβλεπαν το μοντέλο να επιτυγχάνει συνέχιζαν κι αυτά να είναι όχι μόνο με μεγάλη αυτεπάρκεια, αλλά αποκτούσαν και κίνητρα και επιμονή να επιλύσουν κι άλλα προβλήματα που τους έδιναν οι ερευνητές, εν αντιθέσει με την παρατήρηση του μοντέλου που δεν τα κατάφερνε, η οποία

συνοδευόταν με χαμηλή αυτεπάρκεια και γρήγορη παραίτηση των παιδιών. Αυτή η έρευνα αποδεικνύει ότι οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας κινητοποιούν τα κίνητρα των ατόμων όχι μόνο σε συγκεκριμένα έργα, αλλά επεκτείνονται και σε άλλα έργα εντός του ίδιου πλαισίου, προσφέροντας, έτσι, δυνατότητα γενίκευσης της ενεργοποίησης των κινήτρων του ατόμου.

Οι Blom & Zimmerman (Zimmerman, 1985), επίσης, μελέτησαν την επίδραση που έχει η αυτεπάρκεια μαθητών στην επιλογή συμπεριφορών τους, περιλαμβανομένων σ' αυτές τις συμπεριφορές, και των λύσεων προβλημάτων των μαθητών. Η παρεχόμενη ανατροφοδότηση που μετέφερε στους νέους η επάρκειά τους, αύξησε όχι μόνο την αντίληψή τους για την αυτεπάρκειά τους, αλλά τα εσωτερικά τους κίνητρα και το ενδιαφέρον τους για ενασχόληση με έργα που ικανοποιούσαν τα κίνητρά τους, καθώς και την αυτό-αξιολόγησή τους κατά τη διαδικασία εκτέλεσης των έργων.

Η αντίληψη αυτεπάρκειας, επίσης, έχει θετική συνάφεια με τις επιλογές μαθημάτων στους φοιτητές, με την επιτυχία στις εργασίες τους και την επιμονή στη μάθηση που δείχνουν στο επιστημονικό πεδίο όπου φοιτούν (Lent et al, 1984). Γενικά τα ευρήματα των διαχρονικών και πειραματικών ερευνών συγκλίνουν στην άποψη, ότι οι πεποιθήσεις προσωπικής επάρκειας αναγνωρίζουν την προσπάθεια και την επιμονή σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες ως το κύριο στοιχείο της αυτεπάρκειας. Σε μια μετα-αναλυτική ανασκόπηση, οι Multon, Brown & Lent (1991) μελέτησαν 68 δημοσιευμένες και μη έρευνες που συσχέτιζαν την αυτεπάρκεια και την ακαδημαϊκή εξέλιξη των ατόμων, κατά τη διάρκεια της περιόδου 1977-1989. Από τα πιο βασικά ευρήματα αυτής της ανασκόπησης ήταν το εξής: Οι αντιλήψεις αυτεπάρκειας είχαν χαμηλή συνάφεια ($r = .17$) με την επιμονή που δείχνουν οι μαθητές στην περάτωση ενός έργου. Αυτό σημαίνει ότι η υψηλή αίσθηση αυτεπάρκειας μπορεί να αυξήσει την επιμονή που διαθέτουν οι μαθητές στην τέλεση μιας δύσκολης δραστηριότητας, αλλά μπορεί και να μειώσει την επιμονή τους σε μέτριας δυσκολίας έργα.

4.2 Αυτεπάρκεια και Ακαδημαϊκή επιτυχία

Επειδή η αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια περιλαμβάνεται σε δραστηριότητες μάθησης οι οποίες με τη σειρά τους προωθούν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ικανοτήτων του ατόμου, γι' αυτό το λόγο επηρεάζει άμεσα το ποσοστό της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών όπως ακριβώς και τα κίνητρά τους (Hampton & Mason, 2003. Zimmerman, 1995). Ο Schunk (1989)

και οι συνεργάτες του δημιούργησαν ένα ερευνητικό πρόγραμμα, στο οποίο παιδιά με μεγάλες ακαδημαϊκές διαφορές μπορούσαν να αποκτήσουν ένα αυτορυθμιζόμενο τρόπο μάθησης των μαθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Το πρόγραμμα ήταν έτσι δομημένο, ώστε οι μαθητές με εύκολα βασικά βήματα μάθαιναν τις βασικές αρχές του και εξασκούσαν εφαρμόζοντας όσα μάθαιναν. Διδακτικές επιρροές μπορούσαν να αλλάξουν τις αντιλήψεις των παιδιών για τη γνωστική τους επάρκεια. Τέτοιες ήταν: μίμηση γνωστικών στρατηγικών, θέσπιση στόχων, αυτό-παρακίνηση, κοινωνική σύγκριση και συμπεριφορική ανατροφοδότηση. Τα διδακτικά προγράμματα και οι κοινωνικές εμπειρίες που απέκτησαν τα παιδιά μέσω αυτού του προγράμματος, προώθησαν την αυτοεκτίμησή τους, όσον αφορά τις νοητικές τους ικανότητες.

Ο Schunk (1987), επίσης, έχει υποστηρίξει ότι η συχνότητα και η αμεσότητα της ανατροφοδότησης που παρέχεται στο μαθητή και προέρχεται από την επίδοσή του στην τέλεση ενός έργου, επηρεάζει τις αντιλήψεις της προσωπικής επάρκειας του. Όταν η παρεχόμενη ανατροφοδότηση που σχετίζεται με μια προηγούμενη επιτυχημένη προσπάθεια του μαθητή, προσφέρεται σε μια νέα προσπάθειά του, τότε αυτός ο μαθητής παρουσιάζει μεγαλύτερη πρόοδο, διατηρεί υψηλά επίπεδα κινητοποίησης και αποκτά μια μεγαλύτερη «πηγή» επάρκειας για επιπλέον μάθηση.

Επίσης, η θέσπιση βραχυπρόθεσμων στόχων επιδρά θετικά στην αυτεπάρκεια και στην ανάπτυξη ικανοτήτων, επειδή όταν το άτομο επιτυγχάνει κοντινούς στόχους, τότε έχει μια απτή απόδειξη ότι οι ικανότητές του βελτιώνονται (Bandura & Schunk, 1981). Ακόμα καλύτερα αποτελέσματα έχει η συνδυασμένη θέσπιση κοντινών στόχων και η ενδεχόμενη ανταμοιβή της προόδου του μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης. Η ταυτόχρονη εφαρμογή των δυο παραπάνω διδακτικών διαδικασιών επιφέρει υψηλότερα επίπεδα αυτεπάρκειας και αριθμητικών ικανοτήτων σε μαθητές που ενθαρρύνθηκαν να θέσουν ατομικούς στόχους, έτσι ώστε όχι μόνο να αυξήσουν τις πεποιθήσεις επάρκειάς τους, αλλά και να δεσμευτούν ότι θα τους επιτύχουν καλώς (Schunk & Hanson, 1985).

Τρεις ενδείξεις της ακαδημαϊκής επιτυχίας έχουν μελετηθεί σε σχέση με τις πεποιθήσεις επάρκειας: οι βασικές γνωστικές ικανότητες, η επίδοση σε ακαδημαϊκά μαθήματα και η απόδοση σε βασικά τεστ επίδοσης. Έχει βρεθεί ότι οι πεποιθήσεις επάρκειας επηρεάζουν και τους τρεις αυτούς τύπους της ακαδημαϊκής απόδοσης. Μια ανασκοπική έρευνα εξέτασε την επίδραση των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας μαθητών στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η έρευνα

διερεύνησε τα αποτελέσματα 38 δημοσιευμένων και μη ερευνών που μετρούσαν ακαδημαϊκή επίδοση. 25 απ' αυτές τις έρευνες αξιολογούσαν βασικές γνωστικές ικανότητες , 9 ερευνούσαν επιδόσεις σε μαθήματα και 4 χρησιμοποίησαν τεστ επίδοσης. Η ανάλυση αυτών των ερευνών έδειξε θετική επίδραση της αυτεπάρκειας στην ακαδημαϊκή επίδοση (.38), ενώ η ισχυρότερη σχέση μεταξύ των δυο αυτών μεταβλητών βρέθηκε στους αδύνατους μαθητές (.56), παρά στους πιο δυνατούς μαθητές (.33). Επίσης, η σχέση αυτή ήταν ισχυρότερη σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (.41) και των κολλεγίων (.35), παρά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (.21). Αυτό το εύρημα εξηγείται από το γεγονός πως οι μαθητές με τα περισσότερα χρόνια στο σχολείο ήταν πιο ικανοί και πιο έμπειροι να αξιολογήσουν τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, σε σχέση με τους μαθητές με τα λιγότερα χρόνια και τη μικρότερη εμπειρία στο σχολείο. Τελικά, η ανασκοπική αυτή έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι η σχέση μεταξύ αυτεπάρκειας και ακαδημαϊκής επίδοσης εξαρτάται από τον τύπο συλλογής των δεδομένων και από τον τύπο ακαδημαϊκής επιτυχίας που εξετάζεται, με τη δυνατότερη επίδραση να παρουσιάζεται στον τύπο των γνωστικών ικανοτήτων (.52), μια μέτρια επίδραση να παρουσιάζει η επίδοση σε μαθήματα (.36) και τη μικρότερη επίδραση να διαπιστώνεται στα βασικά τεστ επίδοσης (.13) (Multon et al, 1991). Αυτή η διαβάθμιση συσχετίσεων είναι σύμφωνη με τη διαβάθμιση που κυριαρχεί, στη διεθνή βιβλιογραφία, για τις κρίσεις επάρκειας. Δηλαδή, οι περισσότερες έρευνες μετρούν την επάρκεια σε σχέση με την επίδοση σε βασικές γνωστικές λειτουργίες, όπου οι μαθητές αξιολογούν την ακαδημαϊκή τους επάρκεια αναλόγως των βαθμών που παίρνουν σε κάθε μάθημα ή της απόδοσής τους στα διάφορα τεστ επίδοσης (Bandura, 1995).

Επιπλέον, υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας επιδρούν στο άγχος των μαθητών, το περιορίζουν αισθητά και βελτιώνουν μ' αυτό τον τρόπο τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά, ότι η επίδοση των μαθητών σε απειλητικές ακαδημαϊκές καταστάσεις γι' αυτούς (π.χ. τελευταίες τάξεις Λυκείου και εισαγωγικές εξετάσεις) εξαρτάται περισσότερο από τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας, παρά από την αγχώδη εγρήγορσή τους. Συγκεκριμένα, σ' έρευνα των Meece, Wigfield και Eccles (1990) μελετήθηκε ο ρόλος του άγχους στα μαθηματικά και δύο τύπων πεποιθήσεων επάρκειας (αντιλαμβανόμενη ικανότητα στα μαθηματικά και προσδοκίες επίδοσης στα μαθηματικά), αλλά και η επίδραση αυτών των μεταβλητών στην επίδοση στα μαθηματικά σε 250 μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δύο τύποι πεποιθήσεων επιδρούν άμεσα στην επίδοση των μαθητών, καθώς και στο άγχος στα

μαθηματικά, ενώ οι επιδράσεις της μεταβλητής του άγχους επηρεάζουν έμμεσα την επίδοση των μαθητών διαμέσου των προσδοκιών επίδοσης.

Επίσης, σε πρόσφατη έρευνα του πανεπιστημίου του Όκλαντ της Νέας Ζηλανδίας βρέθηκε ότι σ' ένα αρκετά μεγάλο δείγμα 935 μαθητών ηλικίας 11-18 ετών, η ακαδημαϊκή αλλά και η κοινωνική αυτεπάρκεια (**social self efficacy**) είχαν θετική συνάφεια με την ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά και την ακαδημαϊκή φιλοδοξία των υποκειμένων του δείγματος, ενώ ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία δε συνδέεται απαραίτητα με τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες των μαθητών. Δηλαδή οι υψηλοί βαθμοί στο Γυμνάσιο δεν προβλέπουν απαραίτητα και την ακαδημαϊκή ανέλιξη των μαθητών, αφού υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί παράγοντες που θα επηρεάσουν το άτομο στη χάραξη και στην πορεία της ακαδημαϊκής του διαδρομής (Carroll et al, 2008).

4.3 Συλλογική Επάρκεια

Η κοινωνικογνωστική θεωρία, όπως είδαμε, διαχωρίζει σε τρεις διαφορετικές μορφές τον ανθρώπινο παράγοντα: τον προσωπικό, τον εξουσιοδοτημένο και το συλλογικό παράγοντα, επεκτείνοντας το φάσμα λειτουργίας του από ατομικό έως το συλλογικό επίπεδο. Οι άνθρωποι δε ζουν τις ζωές τους στην απομόνωση. Πολλά από αυτά που αναζητούν είναι επιτεύξιμα μόνο μέσω αλληλοεξαρτώμενης κοινωνικής προσπάθειας. Έτσι, πρέπει να συνεργαστούν με άλλους για να διασφαλίσουν ό,τι δεν μπορούν να καταφέρουν μόνοι τους. Τα ομαδικά επιτεύγματα παράγονται όχι μόνο λόγω των κοινών σκοπών, των γνώσεων και των ικανοτήτων των μελών της ομάδας, αλλά και από την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τη δυναμική των αλληλοδράσεων. Επειδή η συλλογική απόδοση ενός κοινωνικού συστήματος περιέχει αλληλοδραστικές δυναμικές, η συλλογική επάρκεια (**collective efficacy**) αντιλαμβάνεται ως μια κρίσιμη ομαδική ιδιότητα και όχι ως ένα απλό άθροισμα πεποιθήσεων επάρκειας των μελών μιας ομάδας, παρόλο που δεν υπάρχει σημαντική απόδειξη ότι λειτουργεί ανεξάρτητα από τις πεποιθήσεις και τις δράσεις των ατόμων που δημιουργούν, στην ουσία, ένα κοινωνικό σύστημα. Οι πεποιθήσεις συλλογικής επάρκειας υπηρετούν λειτουργίες όμοιες μ' εκείνες της προσωπικής επάρκειας και δρουν διαμέσου όμοιων διαδικασιών (Bandura, 1997). Άρα, λοιπόν, η συλλογική επάρκεια είναι μια προέκταση της προσωπικής και μια κοινωνική κατασκευή που περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις των μελών μιας ομάδας για την ικανότητα της ομάδας ή του οργανισμού, όπου ανήκουν (Carroll et al, 2005).

Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα πως παρόλο που υφίστανται πολλές ομοιότητες μεταξύ της συλλογικής και της προσωπικής επάρκειας, μεταξύ τους υπάρχει διαχωριστική γραμμή, που αποδεικνύεται ερευνητικά. Κάποιες από τις έρευνες έχουν εξετάσει τις επιδράσεις της συλλογικής επάρκειας σε πειραματικό πεδίο και κάποιες άλλες σε νατουραλιστικά πεδία, όπως εκπαιδευτικά ιδρύματα, οργανισμούς, αθλητικές ομάδες και πολιτικές ομάδες. Τα ευρήματα αυτών των τελευταίων ερευνών δείχνουν πως όσο δυνατότερη είναι η συλλογική επάρκεια τόσο περισσότερο οι ομάδες επενδύουν εμπνεύσεις και κίνητρα στα έργα που αναλαμβάνουν, τόσο περισσότερο επιμένουν στην αντιμετώπιση των εμποδίων και των ανασχέσεων, τόσο περισσότερο δείχνουν θάρρος και ανθεκτικότητα και τέλος, παρουσιάζουν μεγαλύτερο δείκτη απόδοσης (Bandura, 2005).

Προκειμένου να μετρηθεί η συλλογική επάρκεια υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις: μία πρώτη μέθοδος αθροίζει τις ατομικές εκτιμήσεις των μελών της ομάδας για τις ικανότητες τους να εκτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες εντός της ομάδας, ενώ μια άλλη μέθοδος προσθέτει τις εκτιμήσεις των μελών για την ικανότητά τους να λειτουργούν ως ένα σύνολο. Αυτή η τελευταία ολιστική μέθοδο εμπεριέχει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας, κατά τη διάρκεια λειτουργίας του οργανισμού που υπάγεται η ομάδα.

Οι δύο τύποι συλλογικής επάρκειας που προκύπτουν από τις δύο προαναφερθείσες μεθόδους μέτρησης, διαφέρουν βέβαια στο πόσο έμφαση δίνει ο καθένας στους ατομικούς παράγοντες και στην αλληλοεπίδραση των μελών, αλλά δεν είναι τόσο ξεχωριστοί, όπως ίσως να φαίνονται. Και αυτό γιατί οι ατομικές κρίσεις κάποιων για την αυτεπάρκειά τους δεν αποσπώνται από τις κρίσεις των υπολοίπων μελών, ενισχύοντας ή παρακωλύοντας δραστηριότητες, αφού όλα τα μέλη είναι αλληλοεξαρτώμενα το ένα με το άλλο βρισκόμενα μέσα σε μια κοινωνικό ομάδα. Για παράδειγμα, αν θέλουμε να κρίνουμε τις πεποιθήσεις επάρκειας των παικτών της αμυντικής γραμμής μιας ομάδας ποδοσφαίρου, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη την ποιότητα της αμυντικής γραμμής, την ταχύτητα, την ανασταλτική της λειτουργία, την εμπειρία των παικτών, αλλά και το πώς δουλεύουν όλοι μαζί ως μία ένωση ή ακόμα και το πώς το κάθε μέλος εκτελεί το ρόλο του. Με άλλα λόγια, η κρίση της προσωπικής επάρκειας των παικτών αναπόφευκτα ενσωματώνει τη συνεργασία και την αλληλεπιδραστική δυναμική της ομάδας (Bandura, 2000).

Μια άλλη εναλλακτική μέθοδος μέτρησης της συλλογικής επάρκειας είναι η συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας σχετικά με τις ικανότητές τους και η παραγωγή μιας συναίνεσης

για το πώς αντιλαμβάνονται τη συλλογική επάρκεια της ομάδας της οποίας είναι μέλη. Ένα πρόβλημα μ' αυτή την προσέγγιση είναι η αναντιστοιχία που προκύπτει από την αναζήτηση μιας συναίνεσης μέσα σ' ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί η αυτονόητη ποικιλία απόψεων σχετικά με τη συλλογική επάρκεια (Goddard et al, 2004).

Σε επίπεδο σχολείου, τώρα, η συλλογική επάρκεια έχει ως κεντρική ιδέα, σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία, τον παράγοντα του οργανισμού (**organizational agency**), ο οποίος φαίνεται να επιβεβαιώνεται σε σχολικές δραστηριότητες που υποστηρίζουν σκοπούς του οργανισμού, όπως για παράδειγμα, το σχολείο να διατηρεί ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης, ή να διευρύνει τις ωφέλειες του αναλυτικού προγράμματος. Επιπρόσθετα, οι υποθέσεις της συγκεκριμένης θεωρίας περί αυτό-στοχασμού (self-reflection), μάθησης με υποκατάστατο (vicarious learning), συμβολικού προτύπου (symbolization) και αυτό-ρύθμισης (self-regulation), φαίνεται να βρίσκουν εφαρμογή σε οργανισμούς, επειδή οι ομάδες ατόμων εμπλέκονται ενεργά στην ανάλυση, στην ανταπόκριση και στον έλεγχο των συμπεριφορών τους (για παράδειγμα, όταν τα σχολεία αλλάζουν τα προγράμματα σπουδών, ενδιαφέρονται να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους που αναδύθηκαν μέσα από την αλληλεπίδραση των διάφορων μερών του οργανισμού). Επιπλέον, οι πηγές της επάρκειας, όπως οι εμπειρίες του προσωπικού ελέγχου (mastery experiences), η εμπειρία του υποκατάστατου (vicarious experience), η κοινωνική πειθώ (social persuasion) έχουν περιγραφεί από τον Bandura (1997) ότι λειτουργούν σε συλλογικό επίπεδο και άρα και στο σχολείο.

Εκτός όμως από τους μαθητές και οι δάσκαλοι μαθαίνουν για τη συλλογική τους επάρκεια μέσω υποκατάστατου. Όπως η επάρκεια του δασκάλου ενισχύεται με την παρατήρηση πετυχημένων προτύπων που έχουν όμοια χαρακτηριστικά μ' αυτόν, έτσι και οι οργανισμοί μαθαίνουν με παρόμοιο τρόπο. Η επανάληψη και η μίμηση πετυχημένων εκπαιδευτικών σχολικών προγραμμάτων από άλλα σχολεία που επιδιώκουν να πετύχουν παρόμοια επιτυχή αποτελέσματα μ' αυτά των σχολείων-προτύπων, είναι ένα τυπικό παράδειγμα, της μάθησης μέσω της μίμησης ενός επιτυχημένου προτύπου. Εξάλλου, ένας τρόπος για να καταλάβουμε πως η συλλογική επάρκεια επηρεάζει τη συμπεριφορά του δασκάλου, είναι να σκεφθούμε την επίδραση των κοινωνικών νορμών στα μέλη της ομάδας. Από την σκοπιά της κοινωνικογνωστικής θεωρίας, η δύναμη της πιεστικής κοινωνικής νόρμας μπορεί να αντιληφθεί σαν την επίδραση της κοινωνικής πειθούς στη συλλογική επάρκεια. Με άλλα λόγια, εάν οι περισσότεροι δάσκαλοι ενός σχολείου πιστεύουν ότι μπορούν να διδάσκουν πετυχημένα τους

μαθητές τους, το τυπικό συμπεριφοριστικό περιβάλλον του σχολείου θα «πιέσει» όλους τους δασκάλους στο να επιμείνουν στην επιτυχημένη διδασκαλία των μαθητών τους, μέσω των εκπαιδευτικών τους μεθόδων. Άρα, λοιπόν, όσο μεγαλύτερη είναι η συλλογική επάρκεια ενός σχολείου, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η τυπική πίεση που θα ασκείται στους δασκάλους να επιτύχουν στο εκπαιδευτικό τους έργο (Goddard, 2001).

4.4 Αυτεπάρκεια Δημιουργικότητας

Η έκφραση δημιουργικότητας, όπως και άλλοι τύποι συμπεριφοράς, φαίνεται να επηρεάζεται από τις κρίσεις που κάνει ένα άτομο για την ικανότητά του να παράγει πρωτότυπα και χρήσιμα επιτεύγματα. Αυτές οι προσωπικές κρίσεις, που στη βιβλιογραφία ονομάζονται αυτεπάρκεια δημιουργικότητας (**creative self-efficacy**), αντιπροσωπεύουν μια σημαντική «προέκταση» της γενικότερης έννοιας της αυτεπάρκειας, ενώ ο Bandura (1997) αναγνωρίζει μια πιθανή σχέση μεταξύ της αυτεπάρκειας και της δημιουργικής συμπεριφοράς.

Η δημιουργικότητα αποτελεί μια από τις σπουδαιότερες μορφές της ανθρώπινης έκφρασης. Η καινοτομία της δημιουργικότητας περιλαμβάνει ανακατασκευή και σύνθεση γνώσης μέσα από νέους δρόμους σκέψης και δράσης. Απαιτεί, επίσης, ένα καλό χειρισμό της γνωστικής ικανότητας από την πλευρά του ατόμου, ώστε να υπερνικηθούν οι καθιερωμένοι τρόποι σκέψης που αναχαιτίζουν τη διερεύνηση των νέων ιδεών και την έρευνα της νέας γνώσης. Πάνω απ' όλα, όμως, απαιτεί μια σταθερή αίσθηση αυτεπάρκειας, έτσι ώστε να επιμένει στην προσπάθεια ολοκλήρωσης της καινοτόμου δράσης (Bandura, 1997).

Η βιβλιογραφική έρευνα για την αυτεπάρκεια δημιουργικότητας, στην πλειονότητά της, έχει εστιάσει στο πως οι πεποιθήσεις επάρκειας σχετίζονται με τα αποτελέσματα μιας δημιουργικής προσπάθειας του ατόμου, ενώ λιγότερες έρευνες έχουν εξετάσει τις δυνητικές σχέσεις μεταξύ της αυτεπάρκειας δημιουργικότητας και των αντιλήψεων, πεποιθήσεων, κινήτρων και σχολικών εμπειριών, μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε μια έρευνα του Beghetto (2006), βρέθηκαν κάποια ενδιαφέροντα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των συσχετίσεων της αυτεπάρκειας δημιουργικότητας με την ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα κορίτσια και οι μικροί σε ηλικία μαθητές ανέφεραν στατιστικώς σημαντικά χαμηλά επίπεδα

αυτεπάρκειας δημιουργικότητας σε σχέση με τα αγόρια και με τους μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές. Επιπρόσθετα, οι πεποιθήσεις επίδοσης των μαθητών αλλά και η ανατροφοδότηση που παίρνουν πάνω στη δημιουργική προσπάθειά τους, σχετίζονται θετικά με τη συνολική τους αυτεπάρκεια δημιουργικότητας, ενώ, αντιθέτως, οι αντιλήψεις των μαθητών ότι οι δάσκαλοί τους κάποιες φορές δείχνουν να είναι αδιάφοροι ως προς αυτούς σχετίζονται αρνητικά με την αυτεπάρκεια δημιουργικότητάς τους. Επίσης, οι μαθητές με υψηλή αυτεπάρκεια δημιουργικότητας είναι περισσότερο πιθανό να διαθέτουν θετικές πεποιθήσεις για την ακαδημαϊκή τους επάρκεια σε όλα τα μαθήματα, όπως επίσης είναι περισσότερο πιθανό να σχεδιάζουν τη φοίτησή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να εμπλέκονται σε οργανωμένες κοινωνικές δραστηριότητες, σε σχέση με τους μαθητές που διαθέτουν χαμηλά επίπεδα αυτεπάρκειας δημιουργικότητας.

5. ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Το να ορίσει κανείς τι είναι νοημοσύνη είναι υπόθεση εξαιρετικά δύσκολη. Στον όρο αυτό έχουν δοθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί, που περιγράφουν μάλλον τα αποτελέσματα της νοητικής ικανότητας, παρά καθορίζουν τι είναι νοημοσύνη. Ορισμένοι ταυτίζουν τη νοημοσύνη με τη γνωστική και την αντιληπτική ικανότητα, ενώ άλλοι πιστεύουν ότι νοημοσύνη σημαίνει αποδοτικότητα της λειτουργίας της σκέψης, η οποία κρίνεται από την επιτυχία στην επίλυση των προβλημάτων. Ο Binet, που θεωρείται πατέρας όλων των ψυχοτεχνικών δοκιμασιών για τη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης, υποστήριξε ότι *«νοημοσύνη είναι η κοινή λογική, το πρακτικό πνεύμα, η πρωτοβουλία, η ικανότητα προσαρμογής. Κύριο έργο της νοημοσύνης είναι η σωστή κρίση, η καλή κατανόηση, ο σωστός συλλογισμός»*. Αργότερα συμπλήρωσε ότι *«η κατανόηση, η ανακάλυψη, η διεύθυνση και ο έλεγχος είναι τέσσερις λέξεις, μέσα στις οποίες εμπεριέχεται η νοημοσύνη»* (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003).

Ο Γερμανός ψυχολόγος W. Stern θεωρεί ότι η νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου για προσαρμογή σε νέες καταστάσεις. Ανάλογος είναι ο ορισμός τον οποίο δίνει στη νοημοσύνη ο Claparede. Άλλοι ερευνητές προέβαλαν διαφορετικές απόψεις. Ο Spearman, πίστευε ότι η νοημοσύνη συνίσταται σε μια γενική ικανότητα g και σ' έναν αριθμό διαφορετικών μαθημένων δεξιοτήτων, τις οποίες όριζε συνοπτικά ως s , ενώ ο Thurstone βελτίωσε περισσότερο τη μέθοδο ανάλυσης παραγόντων και καθόρισε τους εξής επτά παράγοντες ως βασικές συνιστώσες της νοημοσύνης: α) γλωσσική ικανότητα, β) γλωσσική

ευχέρεια, γ) αριθμητική ικανότητα, δ) αντίληψη του χώρου, ε) ταχύτητα αντίληψης, στ) λογική ικανότητα και ζ) μηχανική μνήμη. Νεότεροι μελετητές υιοθετούν περισσότερο τις τελευταίες αυτές απόψεις του Thurstone, θεωρώντας ότι η νοημοσύνη δεν είναι ένα και μόνο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αλλά η συνισταμένη πολλών πραγμάτων και νοητικών λειτουργιών. Δημιούργησαν, μάλιστα, ειδικές στατιστικές τεχνικές με τις οποίες μπόρεσαν να αναλύσουν τους παράγοντες που συνθέτουν τη νοημοσύνη και να υπολογίσουν το βαθμό συνάφειας μεταξύ τους (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003).

Αν εξετάσουμε προσεκτικά αυτούς τους γενικούς ορισμούς της νοημοσύνης, θα διαπιστώσουμε ότι χωρίζονται σε δύο «στρατόπεδα». Κάποιοι θεωρούν ότι η νοημοσύνη είναι μια αυτόνομη ικανότητα με ανεξάρτητη υπόσταση, ενώ άλλοι περιγράφουν τη νοημοσύνη με βάση την επίδραση που αυτή ασκεί στον τρόπο που οι άνθρωποι κάνουν πράγματα. Για παράδειγμα, ο Estes υποστήριξε ότι είναι επικίνδυνα παραπλανητικό το να θεωρήσουμε την ευφυΐα ως μια ανεξάρτητη αυτόνομη οντότητα. Η νοημοσύνη σύμφωνα με τον Estes, είναι ένα χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς που καθορίζεται επίσης από τις γνωστικές λειτουργίες και τα κίνητρα (Hayes, 1998).

Ύστερα απ' όλα αυτά είναι παρακινδυνευμένο να δώσουμε κατά τρόπο απόλυτο τον ορισμό του όρου νοημοσύνη. Γενικά, πάντως, μπορούμε να πούμε ότι νοημοσύνη είναι μια πολύπλοκη και πολυσύνθετη νοητική λειτουργία, στην οποία υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες, συνισταμένη των οποίων είναι η ικανότητα για απόκτηση νέων εμπειριών, για προσαρμογή σε νέες καταστάσεις και για αξιοποίηση της παλαιότερης εμπειρίας στην αντιμετώπιση νέων δυσκολιών ή προβλημάτων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2003).

Όσον αφορά τώρα στις μορφές της νοημοσύνης, πρέπει να πούμε ότι οι επιστήμονες για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα δεν ήξεραν άλλη μορφή νοημοσύνης, εκτός από τη νοημοσύνη των εννοιών και της λογικής, που εκφράζεται βασικά με τη γλώσσα, εκείνη, δηλαδή, που ανταποκρίνεται σ' ό,τι ονομάζουμε σήμερα γλωσσική νοημοσύνη. Τα τελευταία όμως πενήντα χρόνια οι επιστήμονες, οπλισμένοι με νέες μεθόδους έρευνας, διαπίστωσαν την ύπαρξη και άλλων μορφών νοημοσύνης, όπως **η συναισθηματική νοημοσύνη, οι πολλαπλές νοημοσύνες και η τριαρχική νοημοσύνη**. Από τα 3 αυτά είδη εκτενέστερα θα αναφερθούμε στη τριαρχική νοημοσύνη, που αποτελεί και βασικό θεωρητικό άξονα της παρούσης εργασίας.

6. ΤΡΙΑΡΧΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Ένα εναλλακτικό μοντέλο της νοημοσύνης είναι η τριαρχική θεωρία για την ανθρώπινη νοημοσύνη (**the triarchic theory of human intelligence**) που θεμελιώθηκε από τον Robert Sternberg (1985, 1999a) και οι βασικές της αρχές συνοψίζονται στα παρακάτω στοιχεία: 1) Για να διαθέτει κανείς τριαρχική νοημοσύνη πρέπει να σκέφτεται καλά με τρεις διαφορετικούς τρόπους: σε *αναλυτικό*, σε *δημιουργικό* και σε *πρακτικό* επίπεδο. Οι τρεις πτυχές της τριαρχικής νοημοσύνης σχετίζονται μεταξύ τους, δηλαδή η αναλυτική σκέψη απαιτείται για την επίλυση προβλημάτων και την κρίση της ποιότητας των ιδεών, η δημιουργική νοημοσύνη χρειάζεται για τη διατύπωση καλών προβλημάτων και ιδεών και η πρακτική νοημοσύνη είναι αναγκαία για τη χρήση των ιδεών και την ανάλυσή τους με αποτελεσματικό τρόπο στην καθημερινή ζωή. 2) Η τριαρχική νοημοσύνη είναι κατ' εξοχήν αποτελεσματική όταν εξισορροπεί και τις τρεις πτυχές της. Είναι πιο σημαντικό να ξέρουμε πότε και πώς να χρησιμοποιήσουμε αυτές τις πτυχές της τριαρχικής νοημοσύνης, αντί απλώς να τις διαθέτουμε. 3) Τα άτομα με τριαρχική νοημοσύνη δεν έχουν απλώς ικανότητες, αλλά σκέφτονται προσεκτικά πότε και πώς να τις χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά.

Η τριαρχική θεωρία εξηγεί μ' έναν ολοκληρωτικό τρόπο, τη σχέση μεταξύ της νοημοσύνης και (1) του εσωτερικού κόσμου του ατόμου ή των πνευματικών μηχανισμών που υποκρύπτουν έξυπνη συμπεριφορά, (2) της εμπειρίας και του μεσολαβητικού ρόλου που αυτή μπορεί να παίζει ανάμεσα στο εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο του ατόμου και (3) του εξωτερικού κόσμου του ατόμου ή της χρήσης των πνευματικών μηχανισμών στην καθημερινή του ζωή με στόχο να κερδίσει την έξυπνη προσαρμογή του στο περιβάλλον. Η θεωρία αυτή μπορεί να ειπωθεί ως ένα σύστημα που προσεγγίζει από πολλές διαφορετικές πλευρές τη νοημοσύνη και προσπαθεί να διαφωτίσει όλες τις προαναφερθείσες αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμου και νοημοσύνης (Sternberg, 1997).

Προέκταση, ουσιαστικά, της τριαρχικής θεωρίας αποτελεί η θεωρία της νοημοσύνης της επιτυχίας (**the theory of successful intelligence**), που δημιουργήθηκε αργότερα από τον Sternberg (1999b, 2002, 2005b), τα βασικά σημεία της οποίας είναι τα εξής:

1) Η νοημοσύνη ορίζεται με όρους ικανότητας επίτευξης επιτυχιών στην καθημερινή ζωή του ατόμου, σύμφωνα με τα προσωπικά του standards και εντός του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντός του. 2) Η ικανότητα κάποιου να επιτυγχάνει εξαρτάται από το κατά πόσο εξουσιάζει τις δυνάμεις του και από το πόσο μπορεί να διορθώνει και να αναπληρώνει τις αδυναμίες και ελλείψεις του 3) Η επιτυχία θα έρθει μέσα από την ισορροπία των αναλυτικών πρακτικών και δημιουργικών ικανοτήτων 4) Η ισορροπία των παραπάνω ικανοτήτων θα επιτευχθεί με την προσαρμογή, διαμόρφωση και κατάλληλη επιλογή περιβαλλόντων και 5) οι μηχανισμοί χρησιμοποίησης των λειτουργικών ικανοτήτων της νοημοσύνης της επιτυχίας είναι: έμφαση στις δυνάμεις του ατόμου, διόρθωση και αντιστάθμιση των αδυναμιών του. Επιπλέον, η θεωρία αυτή διαχωρίζει εννοιολογικά τις τρεις ικανότητες της προσαρμογής, της διαμόρφωσης και της επιλογής περιβάλλοντος, ως τρεις ξεχωριστές ικανότητες τις οποίες ο άνθρωπος θα πρέπει να διαθέτει προκειμένου να επιτύχει. Συγκεκριμένα, προσαρμογή σημαίνει αλλαγές του εαυτού, ώστε να «χωρέσει» στο περιβάλλον, διαμόρφωση σημαίνει αλλαγές στο περιβάλλον, περιλαμβανόμενων και των ανθρώπων που υπάρχουν μέσα σ' αυτό, για να «χωρέσει» (το περιβάλλον) στον εαυτό και επιλογή σημαίνει εύρεση νέου περιβάλλοντος (Sternberg, 2005a).

6.1 Εφαρμογή της Θεωρίας της Τριαρχικής Νοημοσύνης στη σχολική τάξη

Η διδασκαλία της νοημοσύνης της επιτυχίας μπορεί να βοηθήσει τους διδάσκοντες στην προσέγγιση ενός μεγαλύτερου αριθμού μαθητών απ' αυτό που προσέγγιζαν οι παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας, οι οποίες δίνουν έμφαση στη μνημονική και αναλυτική γνώση και γι' αυτό στη διδασκαλία της νοημοσύνης της επιτυχίας ο δάσκαλος ακολουθεί έναν αριθμό από θεμελιώδεις αρχές. Μια από αυτές θεωρεί ότι επειδή οι μαθητές έχουν διαφορετικούς σκοπούς ζωής, η επιτυχία του μαθητή χρειάζεται να ορισθεί με όρους που να έχουν νόημα γι' αυτούς και να ικανοποιούν τις προθέσεις τους και αυτό θα επιτευχθεί όταν οι δάσκαλοι θα παρέχουν πλήθος παραδειγμάτων που θα καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών των γνώσεων που διδάσκουν. Μια άλλη σημαντική αρχή είναι οι διδάσκοντες να διδάσκουν και να αξιολογούν την επιτυχία με τρόπους που να επιτρέπουν τους μαθητές να αναλύουν, να δημιουργούν και να εφαρμόζουν όσα μαθαίνουν, με το σκεπτικό πως όταν οι μαθητές σκέφτονται για να μάθουν, μαθαίνουν επίσης, και να σκέφτονται και αυτό έχει ένα επιπρόσθετο όφελος: αυτοί οι μαθητές αξιολογούνται καλύτερα. Οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι διδάσκοντες για να διδάξουν αναλυτικά, δημιουργικά και πρακτικά τους μαθητές τους δίδονται στον παρακάτω πίνακα (Sternberg & Grigorenko, 2004).

Πίνακας 1. Τεχνικές διδασκαλίας της νοημοσύνης της επιτυχίας

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ
Ανάλυση	Δημιουργία	Εφαρμογή
Κριτική	Εφεύρεση	Χρηστικότητα
Αντιπαράβολή	Ανακάλυψη	Κάνε κάτι να είναι πρακτικό
Σύγκριση	Φαντάσου να....	Χρησιμοποίησε κάτι ως εργαλείο
Εκτίμηση	Υπόθεσε ότι....	Βρες την πολλαπλή λειτουργικότητα ενός αντικειμένου ή μιας έννοιας
Αξιολόγηση	Πρόβλεψε	Απέδωσε διαφορετική ερμηνεία στη χρηστικότητα ενός αντικειμένου

Σε μια έρευνα του Sternberg et al (1998a), αποδείχθηκε ερευνητικά ότι όταν το διδακτικό υλικό προσφέρεται στους μαθητές με ποικίλους παιδαγωγικούς τρόπους, όπως ακριβώς προτείνει και η θεωρία της τριαρχικής νοημοσύνης, τότε οι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν αλλά και να κατανοήσουν το υλικό αυτό. Οι 367 μαθητές της έρευνας ηλικίας από 7-13 χρόνων, χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα (ερευνητική ομάδα) έλαβε οδηγίες, σύμφωνα με τη θεωρία της τριαρχικής νοημοσύνης, για να επεξεργαστεί και να κατανοήσει το διδακτικό υλικό χρησιμοποιώντας τη μνήμη αλλά και την αναλυτική, δημιουργική και πρακτική σκέψη, η δεύτερη ομάδα (ομάδα ελέγχου) χρησιμοποίησε μόνο την αναλυτική, δημιουργική και πρακτική σκέψη για να κατανοήσει το ίδιο υλικό και η τρίτη ομάδα (ομάδα ελέγχου επίσης) χρησιμοποίησε μόνο τη μνήμη για την κατανόηση του κοινού διδακτικού υλικού. Και στις τρεις ομάδες η αξιολόγηση των απαντήσεων είχε την ίδια μορφή (πολλαπλών απαντήσεων) και τα αποτελέσματα παρουσίασαν πως η δεύτερη ομάδα υπερείχε στην επίδοση των συγκεκριμένων τεστ σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες, οι μαθητές που χρησιμοποίησαν την αναλυτική σκέψη είχαν καλύτερη επίδοση από τους μαθητές της ομάδας που χρησιμοποίησαν μόνο τη μνήμη τους για να κατανοήσουν το υλικό και δεν υπήρχαν σημαντικές διαφυλικές διαφορές μεταξύ των μαθητών του δείγματος.

Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίστηκαν και σε μια άλλη έρευνα του Sternberg et al (1998b) κατά την οποία οι μαθητές που έλαβαν γνώσεις χρησιμοποιώντας τη θεωρία της τριαρχικής νοημοσύνης, κατέκτησαν περισσότερη ποσότητα γνώσεων σε σχέση με τους μαθητές που

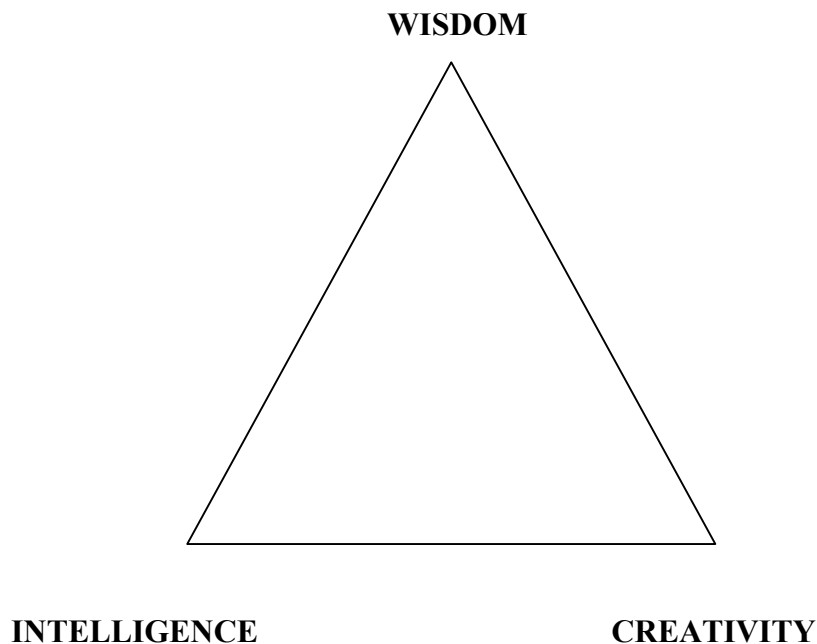
διδάχθηκαν με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η απομνημόνευση γνώσεων, ενώ ένα σημαντικό εύρημα αυτής της έρευνας είναι ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν τριαρχικά ωφελήθηκαν όχι μόνο στην περίπτωση που οι τριαρχικές τεχνικές ήταν προσαρμοσμένες στις δυνατότητές τους, αλλά και στην περίπτωση όπου αυτές οι τεχνικές προσφέρθηκαν σε όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο.

Μια άλλη σημαντική εφαρμογή της τριαρχικής θεωρίας εντός του σχολικού πλαισίου είναι ότι προσφέρεται για την αναγνώριση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των χαρισματικών-ταλαντούχων μαθητών (*gifted and talented students*), προσφέροντας ένα ενιαίο θεωρητικό μοντέλο και για τις τρεις αυτές λειτουργίες, χωρίς να θεωρείται ότι αυτό είναι και το μοναδικό μοντέλο που χρησιμοποιείται για τα χαρισματικά παιδιά . Έτσι, η αναγνώριση αυτών των παιδιών μπορεί να γίνει μέσω των τεστ που καλλιεργούν τις αναλυτικές, δημιουργικές και πρακτικές ικανότητες τους, η διδασκαλία μπορεί να γίνει με τρόπους που να βελτιωθεί η αναλυτική, δημιουργική και πρακτική σκέψη τους και τέλος, η αξιολόγηση των επιτευγμάτων τους μπορεί να γίνει μέσω των τριών αυτών τρόπων σκέψης με την προσθήκη της αξιολόγησης της μνημονικής τους ικανότητας (Sternberg et al, 2003).

6.2 Μοντέλο WICS

Ο Sternberg (2001, 2005) δίνοντας μια διαφορετική κατεύθυνση στη θεωρία του για τη νοημοσύνη της επιτυχίας, κατέληξε στη διατύπωση του μοντέλου WICS, σύμφωνα με το οποίο η νοημοσύνη της επιτυχίας αποτελεί μια ενοποιημένη σύνθεση των εξής παραγόντων: της σοφίας (**wisdom**), της νοημοσύνης (**intelligence**) και της δημιουργικότητας (**creativity**), αφού συνειδητοποίησε ότι πίσω από τους σκληρότερους τυράννους της ανθρωπότητας και πίσω από τα πιο άπληστα επιτεύγματα των επιχειρηματιών βρίσκονταν η νοημοσύνη της επιτυχίας. Οι άνθρωποι αυτοί έπαιζαν με τους κοινωνικο-οικονομικούς νόμους της εποχής τους, τους οποίους όρισαν κατά κύριο λόγο οι ίδιοι και θεωρήθηκαν εξαιρετικά επιτυχημένοι. Έτσι, λοιπόν, το WICS αποτελεί συντομογραφία των τριών αυτών παραγόντων που λειτουργούν ενοποιημένα (**synthesized**) (Σχήμα 4) και είναι η βάση της ισορροπιστικής θεωρίας της σοφίας (**the balance theory of wisdom**), η κυρίαρχη θέση της οποίας είναι ότι αυτό που μετράει περισσότερο δεν είναι η γνώση ή οι πνευματικές ικανότητες του ατόμου, αλλά ο τρόπος με τον οποίο θα χρησιμοποιηθεί αυτή η γνώση.

Ορίζει, λοιπόν, ο Sternberg (2003) τη σοφία (wisdom) ως μια εκδοχή της σιωπηρής γνώσης με υψηλή αξία, που αναφέρεται στον τρόπο που το άτομο χρησιμοποιεί τη νοημοσύνη της επιτυχίας που διαθέτει και εφαρμόζεται όχι μόνο για το καλό του ιδίου του ανθρώπου αλλά και για το κοινό καλό, ισορροπώντας ενδο-προσωπικά, διαπροσωπικά και έξω-προσωπικά ενδιαφέροντα. Το άτομο που διαθέτει σοφία, αναγνωρίζει την ανάγκη να ισορροπήσει τη νοημοσύνη του με τη δημιουργικότητά του, προκειμένου να επιτύχει και τη σταθερότητα αλλά και την αλλαγή εντός του κοινωνικού του πλαισίου. Όλα τα παραπάνω συμβαίνουν μέσω της προσαρμογής, διαμόρφωσης και επιλογής κατάλληλων περιβαλλόντων δράσεων του ατόμου. Έτσι, λοιπόν, ο Sternberg (2001) υποστηρίζει ότι η σοφία αντιπροσωπεύει μία σύνθεση από τη μία πλευρά της νοημοσύνης και από την άλλη της δημιουργικότητας και αποτελείται από 5 συστατικά : 1) πλούσια πρακτική γνώση για τις ειδικές και γενικές συνθήκες ζωής, 2) πλούσια διαδικαστική γνώση για τις στρατηγικές κρίσης θεμάτων ζωής, 3) γνώση για τις διαμορφούμενες σχέσεις ζωής, 4) γνώση για τη διαφορετικότητα αξιών, σκοπών και προτεραιοτήτων και 5) γνώση της αβεβαιότητας της ζωής, δηλαδή της ύπαρξης απρόσμενων και απροσδιόριστων στιγμών στη ζωή του ατόμου και πως θα μπορεί να τις χειρίζεται. Στον παραπάνω ορισμό του Sternberg μπορούμε να προσθέσουμε, επίσης, τον ορισμό της σοφίας που έδωσαν οι Birren και Fisher (1990), ο οποίος αλληλοσυμπληρώνει αυτόν του Sternberg και δηλώνει, ότι η σοφία είναι η ισορροπία ανάμεσα στις αντικρουόμενες δυνάμεις των εξής αντιθέτων: των σφοδρών συναισθημάτων και της συναισθηματικής αποκόλλησης, των δράσεων και των μη δράσεων και των γνώσεων και των αμφιβολιών. Η σοφία τείνει να αυξάνεται με την εμπειρία και με το πέρασμα των χρόνων, αλλά δε συναντάται αποκλειστικά σε άτομα μεγάλης ηλικίας (Sternberg & Jordan, 2005).



Σχήμα 4. Μοντέλο WICS.

Το μοντέλο WICS μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ως η βάση για τη διδασκαλία και μάθηση γνώσεων και αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν ενοποιήσουμε τους παράγοντες της σοφίας, της νοημοσύνης και της δημιουργικότητας, με ένα ολοκληρωτικό και υπέρ-παιδαγωγικό τρόπο. Επίσης, στο μοντέλο αυτό ο Sternberg (www.yale.edu/psychology) προχωρά στη διάκριση των όρων των ικανοτήτων (**abilities**) και των στάσεων (**attitudes**) για τους τρεις παράγοντες του μοντέλου, της αναλυτικής, της δημιουργικής και της πρακτικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα διαχωρίζει τις αναλυτικές ικανότητες (ικανότητες για ανάλυση, σύγκριση, αντιπαράβολή, αξιολόγηση και εκτίμηση) από τις αναλυτικές στάσεις (αναγνώριση του υπάρχοντος προβλήματος και ορισμός του, πνευματική επαναπαρουσίασή του, κατανομή των πηγών του προβλήματος, σχεδιασμός λύσεων, παρακολούθηση των αποτελεσμάτων των στρατηγικών και αξιολόγηση αυτών των αποτελεσμάτων) και τις δημιουργικές ικανότητες (ικανότητες για δημιουργία, εφεύρεση, σχεδίαση, φαντασία και υπόθεση) από τη δημιουργική στάση του ατόμου (εναλλακτικός ορισμός του προβλήματος, ανάλυση των λύσεων, διαχείριση αυτών των λύσεων, αναγνώριση των ορίων και της δυναμικής των γνώσεών του, επιμονή στη υπερπέραση των εμποδίων, ανάληψη ρίσκου, επίτευξη αυτεπάρκειας, εύρεση αυτού που αγαπά να κάνει, ανοχή στην αμφισημία, διατήρηση μιας αίσθησης του χιούμορ και αφήφιση του πλήθους).

Τέλος, διαχωρίζει τις πρακτικές ικανότητες του ατόμου (ικανότητα να χρησιμοποιεί, να εφαρμόζει, να κάνει κάτι να είναι χρηστικό και να βρίσκει τη λειτουργικότητά του) από τις πρακτικές στάσεις (να κατανέμει το χρόνο του αποτελεσματικά, να βρίσκει μέρη να συγκεντρώνεται, να συσχετίζει αυτά που μαθαίνει μ' αυτά που γνωρίζει, να εργάζεται προς ένα συγκεκριμένο στόχο, να γνωρίζει πότε και πως θα αξιολογηθεί και να αναζητά χρήσεις σ' αυτά που μαθαίνει).

7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Κύριος στόχος της παρούσης εργασίας ήταν η διερεύνηση και η ανάδειξη των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας ως προς τριαρχική νοημοσύνη, των εφήβων μαθητών του δείγματος. Έτσι, λοιπόν, τα ερευνητικά ερωτήματα τίθενται ως εξής:

1) Μπορεί η αυτεπάρκεια των μαθητών να προβλέπει τις στάσεις και τις ικανότητές τους ως προς την τριαρχική τους νοημοσύνη; Αν απαντηθεί καταφατικά αυτό το ερευνητικό ερώτημα, αναμένουμε την ανάδειξη μιας νέας διάστασης της έννοιας της αυτεπάρκειας, της αυτεπάρκειας ως προς τριαρχική νοημοσύνη, επαληθεύοντας μ' αυτόν τρόπο, τη βασική θέση της θεωρίας του Bandura (1977, 1982, 1986, 1995) ότι η αυτεπάρκεια δεν είναι μια γενική ικανότητα του ατόμου αλλά αναφέρεται σε συγκεκριμένους τομείς (domains specifics) δράσης.

2) Ποιό φύλο υπερτερεί στη μετρούμενη αυτεπάρκεια ως προς τριαρχική νοημοσύνη; Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών στην αυτεπάρκεια σε κάποιους τομείς, ενώ άλλοι ερευνητές αποδίδουν μη στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, οπότε αναμένουμε να συμπεράνουμε υπεροχή των κοριτσιών, στατιστικά σημαντική ή μη, στην αυτεπάρκεια για στάσεις και ικανότητες ως προς τριαρχική νοημοσύνη (Britner & Pajares, 2001. Hampton & Mason, 2003. Pajares & Valiante, 1999. Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

3) Σε ποιούς τομείς αυτεπάρκειας, ως προς τριαρχική νοημοσύνη, υπερέχουν τα κορίτσια και σε ποιούς τομείς, τα αγόρια του δείγματος; Οι διαφυλικές αυτές διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές ή όχι; Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αναμένεται να υπάρξουν διαφορές σε κάποιους τομείς (δημιουργικότητα, εφευρετικότητα) μεταξύ των δύο φύλων (Jones et al, 2000. Kaufman, 2006. Sternberg, 1999a).

8. ΜΕΘΟΔΟΣ

A. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, συμμετείχαν 2528 μαθητές δευτέρας γυμνασίου 37 δημόσιων σχολείων από 10 διαφορετικούς νομούς της Ελλάδας (Αττικής, Αθηνών, Μαγνησίας, Αχαΐας, Χανίων, Σητείας, Θεσσαλονίκης, Καστοριάς, Κιλκίς και Έβρου). Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελούνταν από 1261 αγόρια (49,9%) και 1267 κορίτσια (50,1%), ηλικίας από 12-17 ετών (Μ.Ο.= 13,43 έτη). Η επιλογή των τμημάτων και των σχολείων ήταν συμπτωματική και η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα ήταν προαιρετική, στα πλαίσια της κανονικής (πρωινής) λειτουργίας των σχολείων και μετά τη σύμφωνη γνώμη των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

B. Υλικό

Στην παρούσα έρευνα το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν μία κλίμακα αυτεπάρκειας ως προς τριαρχική νοημοσύνη με 33 ερωτήματα (βλ. παράρτημα). Παρακάτω θα αναφερθούμε στις βασικές θεωρητικές αρχές που χρησιμοποιήσαμε για τη δημιουργία και το σχεδιασμό της κλίμακας, καθώς και στα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της.

Γ. Κλίμακα

Όσον αφορά την αυτεπάρκεια, αυτό που μπορούμε να πούμε είναι ότι επειδή οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ τους στους τομείς όπου την καλλιεργούν αλλά και στα επίπεδα ανάπτυξής της, θεωρούμε ότι το σύστημα των πεποιθήσεων επάρκειας δεν είναι παγκόσμιο χαρακτηριστικό προσωπικότητας αλλά μια διαφοροποιημένη ομάδα πεποιθήσεων του εαυτού, άμεση συνδεδεμένη με τη λειτουργικότητα του ατόμου. Η παραπάνω παραδοχή επηρεάζει και τις κλίμακες μέτρησης της αυτεπάρκειας, αφού δεν υπάρχει κλίμακα αυτεπάρκειας που να εξυπηρετεί όλα τα επίπεδα και τους τομείς αυτεπάρκειας του ατόμου. Η προσέγγιση του τύπου «μια κλίμακα τα μετρά όλα» (one measure fits all), έχει περιορισμένη επεξηγηματική και προβλεπτική αξία, επειδή οι περισσότερες ερωτήσεις των κλιμάκων αυτών μπορεί να έχουν μικρή ή καμία σχέση με τον τομέα της λειτουργικότητας του ατόμου. Επιπλέον στην προσπάθειά τους οι ερωτήσεις αυτές να υπηρετήσουν γενικούς σκοπούς, συνήθως περιλαμβάνουν γενικούς όρους, διαχωρισμένους από τις απαιτήσεις των συνθηκών και της

κατάστασης, όπου βρίσκεται το άτομο, με αποτέλεσμα να εγείρονται αμφιβολίες για το τι ακριβώς θέλει να μετρήσει η συγκεκριμένη κλίμακα. Γι αυτό το λόγο οι κλίμακες αυτεπάρκειας πρέπει να σχεδιάζονται ως προς συγκεκριμένους τομείς της λειτουργικότητας του ατόμου και ως προς συγκεκριμένα αντικείμενα ενδιαφέροντος (Urdan & Pajares, 2006).

Επιπλέον, η αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια που προκύπτει μέσα από αυτές τις κλίμακες, θα πρέπει να διαχωρίζεται από άλλες έννοιες, όπως *την αυτοεκτίμηση* (self-esteem), *την έδρα ελέγχου* (locus of control) και *το αποτέλεσμα προσδοκιών* (outcome expectancies) (Bandura, 2006). Ενώ η αυτεπάρκεια είναι κρίση ικανότητας, όπως είπαμε, η αυτοεκτίμηση είναι κρίση αυτοαξίας και άρα είναι διαφορετικό φαινόμενο από την αυτεπάρκεια. Όσον αφορά την έδρα ελέγχου, αυτή σχετίζεται με την πεποίθηση του ατόμου για το κατά πόσον τα αποτελέσματα μιας δράσης του προέρχονται είτε από τον ίδιο είτε από εξωτερικές πηγές. Όμως, η υψηλή έδρα ελέγχου δεν δηλοί απαραίτητα το αίσθημα ότι κάποιος είναι ικανός και μπορεί να ζει καλώς (well-being). Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορεί να αισθάνονται ότι η υψηλή τους βαθμολογία μπορεί να οφείλεται στην προσπάθειά τους (υψηλή έδρα ελέγχου), αλλά μπορεί και να αποθαρρύνονται όταν πιστεύουν ότι στερούνται της επάρκειας για να παράγουν ανώτατες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Όσον αφορά τώρα για το αποτέλεσμα προσδοκιών αυτό μπορεί να πάρει τρεις διαφορετικές μορφές σύμφωνα με τον Bandura (1986). Μπορούν να υπάρξουν θετικά και αρνητικά αποτελέσματα προσδοκιών σε επίπεδο βιολογικό, κοινωνικό και αυτοαξιολόγησης. Ανεξαρτήτου τύπου το θετικό αποτέλεσμα προσδοκιών λειτουργεί ως κίνητρο και το αρνητικό ως αντικίνητρο. Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι το αποτέλεσμα προσδοκιών είναι διαφορετική έννοια από την αυτεπάρκεια γιατί το μεν πρώτο είναι κρίση των ανθρώπων για τα αποτελέσματα προσπαθειών τους που πιθανώς προέρχονται από τις επιδόσεις τους, ενώ η αντιλαμβανόμενη αυτεπάρκεια είναι κρίση των ικανοτήτων που διαθέτει το άτομο για την εκτέλεση δοσμένων μορφών απόδοσης.

Η κλίμακα μέτρησης αυτεπάρκειας που χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα έρευνα, είναι βασισμένη στην κλίμακα αυτεπάρκειας του Bandura (2006) και σχεδιάστηκε σύμφωνα με τα όσα αναφέραμε παραπάνω για τους περιορισμούς που θα πρέπει να τεθούν κατά την κατασκευή της, ενώ τα ερωτήματά της καθρεφτίζουν διαφορετικά τα επίπεδα των απαιτήσεων έργου αλλά και την ισχύ της πεποίθησης των ερωτώμενων για την ικανότητά τους να εκτελούν τις απαιτούμενες δραστηριότητές τους. Αυτές οι ερωτήσεις καταγράφουν την ισχύ των πεποιθήσεων επάρκειας των ατόμων σε μια 100-βαθμη κλίμακα, η διακύμανση της οποίας

χωρίζεται σε 10 περιόδους από το 0 («δεν μπορώ να το κάνω»), έως το 100 («είμαι πολύ βέβαιος ότι μπορώ να το κάνω»). Το μεσαίο επίπεδο βεβαιότητας, ότι μπορεί κάποιος να εκτελέσει ένα έργο, αυτής της κλίμακας, είναι το 50. Η μορφή των απαντήσεων του ερωτηματολογίου είναι η παρακάτω:

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Δεν μπορώ			μέτρια βεβαιότητα				υψηλή βεβαιότητα			
καθόλου			ότι μπορώ				ότι μπορώ			

Η παραπάνω κλίμακα επιλέχθηκε επειδή διαθέτει πολλές διακυμάνσεις και άρα ευαισθησία. Οι άνθρωποι όταν απαντούν σε ερωτηματολόγια συνήθως αποφεύγουν τις ακραίες τοποθετήσεις γι αυτό και η παραπάνω 10-βάθμια κλίμακα θεωρείται πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της απόδοσης των ατόμων, σε σχέση με τις 5-βάθμιες κλίμακες, ενώ οι απαντήσεις διασπείρονται σ' ένα καλό εύρος.

Οι κλίμακες επάρκειας είναι μονοπολικές, δηλαδή έχουν μόνο θετικό πρόσημο και δεν έχουν καθόλου αρνητικές τιμές γιατί η κρίση για την πλήρη ανικανότητα δράσης αντιστοιχεί στη μηδενική βαθμίδα (0) από την οποία δεν υπάρχει χαμηλότερη διαβάθμιση. Επίσης αυτού του τύπου οι κλίμακες είναι πιο φιλικές και πιο οικείες για παιδιά, αφού είναι πιο εύκολο για το παιδί να κυκλώσει μια απάντηση παρά να περιγράψει λεκτικά το ποσοστό επάρκειάς του σε μια δοσμένη ερώτηση του ερωτηματολογίου που καλείται να απαντήσει. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά κυκλώνουν προοδευτικά μεγαλύτερα ποσοστά αυτεπάρκειας στις απαντήσεις τους, αυτό μπορεί να σημαίνει ότι η αυτοπεποίθησή τους ότι μπορούν να αποδώσουν ένα έργο αυξάνεται.

Επειδή η συγκεκριμένη κλίμακα μετράει πεποιθήσεις επάρκειας των ατόμων, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι πεποιθήσεις επάρκειας (self efficacy beliefs) διαφέρουν ως προς τη γενίκευση, τη δύναμη και το επίπεδο στο οποίο μετρούνται, στοιχείο που πρέπει να λάβουμε υπόψη κατά τη διαδικασία κατασκευής μιας κλίμακας μέτρησης αυτεπάρκειας. Σε ακαδημαϊκό επίπεδο η μέτρησης της αυτεπάρκειας μπορεί να συσχετισθεί με ικανότητα λύσης μαθηματικών προβλημάτων, ικανότητα ανάγνωσης ή συγγραφής έργου, ή ακόμα με συμμετοχή σε διαδικασίες αυτορύθμισης. Αν, για παράδειγμα, ένας ερευνητής θέλει να μετρήσει την αυτεπάρκεια των μαθητών στη γραπτή έκθεση ενός θέματος, τότε θα πρέπει να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα για το σχεδιασμό μιας κατάλληλης κλίμακας: 1) θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα

διαφορετικά επίπεδα των απαιτήσεων που μπορεί να έχει το έργο. Δηλαδή στο παράδειγμά μας, η γραπτή έκθεση μπορεί να ξεκινάει από την απλή αναφορά κάποιων προτάσεων, μέχρι την πλήρη αναφορά σύνθετων ιδεών, δομημένων σε παραγράφους, που ακολουθούν συντακτικούς και γραμματολογικούς κανόνες. Κατόπιν το ερωτηματολόγιο θα πρέπει να περιέχει ποικιλία ερωτήσεων που θα καλύπτουν όλο το εύρος των απαιτήσεων του έργου και δεν θα εστιάζουν, λεπτομερώς, μόνο σε συγκεκριμένα επίπεδα του. 2) θα πρέπει οι ερωτήσεις να αναδείξουν την αναλογία της δυναμικής των πεποιθήσεων επάρκειας των μαθητών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη διαβαθμισμένη κλίμακα απαντήσεων, όπου η απάντηση του μαθητή κυμαίνεται από το 0% έως το 100%, ανά 10% αυξανόμενη. 3) ο ερευνητής για να προχωρήσει στην αξιολόγηση των πεποιθήσεων επάρκειας, θα πρέπει να γνωρίζει ότι αυτές διαφέρουν ως προς τη γενίκευσή τους. Δηλαδή, στο συγκεκριμένο παράδειγμα, οι μαθητές αναφέρουν κρίσεις για το συγκεκριμένο τύπο γραπτής έκθεσης, και όχι γενικά για κάθε είδος γραπτής έκφρασης. Αυτό σημαίνει ότι οι πεποιθήσεις επάρκειας θα προβλέψουν την απόδοση σ' ένα έργο που αντιστοιχεί όσο πιο κοντά γίνεται σ' αυτές τις συγκεκριμένες πεποιθήσεις του μαθητή και όχι γενικά για όλα τα έργα που μπορεί να αναλάβει κάποια στιγμή στη ζωή του. Γι' αυτό είναι σημαντικό οι ερωτήσεις να περιέχουν τη λέξη **μπορώ**, που δηλώνει κρίση για ικανότητα, παρά τις λέξεις **θα μπορούσα**, που δηλώνουν μελλοντική πρόθεση (Bandura, 2006).

Στηριζόμενοι, λοιπόν, στα παραπάνω ομαδοποιήσαμε αρχικά τις 33 ερωτήσεις της κλίμακας σε 7 κατηγορίες σύμφωνα με το μοντέλο της τριαρχικής νοημοσύνης του Sternberg (1985). Η 1^η κατηγορία αναφερόταν στη μνημονική ικανότητα (μεταβλητή No1) και οι υπόλοιπες 6 στην τριαρχική νοημοσύνη κατανεμημένες ως εξής: 5 μεταβλητές (No 3, 10, 20, 25 και 28) αναφερόταν σε αναλυτικού τύπου ικανότητες (analytical ability), 5 μεταβλητές (No 6, 14, 15, 22 και 30) σε αναλυτικού τύπου στάσεις (analytical attitude), 1 μεταβλητή (No 24) σε πρακτικού τύπου ικανότητα (practical ability), 8 μεταβλητές (No 4, 9, 11, 16, 26, 27, 29 και 31) σε πρακτικού τύπου στάσεις (practical attitude), 5 μεταβλητές (No 2, 7, 12, 23 και 33) σε δημιουργικού τύπου ικανότητες (creative ability) και 8 μεταβλητές (No 5, 8, 13, 17, 18, 19, 21 και 32) σε δημιουργικού τύπου στάσεις (creative attitude). Η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν πολύ καλή (δείκτης Cronbach $\alpha = 0,92$), ενώ για την εγκυρότητα επιλέχθηκε η παραγοντική ανάλυση (factor analysis) (Πίνακας 2) που μπορεί να λειτουργήσει ως επιβεβαιωτική διαδικασία (Αλεξόπουλος, 1998) και ερευνά αν η παραγόμενη κατηγοριοποίηση, επιβεβαιώνει την αρχική, η οποία στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο της τριαρχικής νοημοσύνης του Sternberg (1985).

Πίνακας 2. Ανάλυση Παραγόντων

Factors Items	1 An.at	2 Pr.at	3 Cr.ab.	4 Cr.ab.	5 Cr.at.	6 Cr.at.
14. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να</u> <u>αναλύω τις</u> <u>λύσεις</u> των προβλημάτων	,687					
6.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>υπολογίζω πόσο</u> <u>χρόνο και πόση</u> <u>προσπάθεια</u> πρέπει να αφιερώνω για να λύσω ένα πρόβλημα.	,600					
11.Είμαι σίγουρος-η <u>ότι</u> <u>μπορώ να</u> <u>διακρίνω σε</u> <u>ποιες</u> <u>καταστάσεις</u> <u>μπορούν να</u> <u>εφαρμοστούν</u> πράγματα που ξέρω	,567					
13.Είμαι σίγουρος-η ότι						

μπορώ να <u>ξεναδιατυπώνω</u> με δικό μου <u>τρόπο</u> τα προβλήματα	,551					
15.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>πειθώ</u> <u>τους άλλους για</u> <u>λύσεις</u> που μπορεί να έχω βρει σε συγκεκριμένα προβλήματα.	,539					
10.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>αναλύω</u> προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ	,537					
22.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>ξεκαθαρίζω στο</u> <u>μυαλό μου τι</u> <u>μου ζητάει</u> κάποιο πρόβλημα .	,518					
5.Είμαι						

σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>ξεπερνάω τα</u> <u>εμπόδια</u> που μου παρουσιάζονται	,511					
31.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να</u> <u>βρίσκω</u> <u>χρησιμότητα</u> σε όσα μαθαίνω		,672				
24.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>εφαρμόζω</u> όσα μαθαίνω στην καθημερινότητά μου.		,643				
9.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>χρησιμοποιώ</u> τις γνώσεις μου στην καθημερινή μου ζωή.		,624				
32.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να</u> <u>βρίσκω τρόπους</u> <u>να κάνω τα όσα</u> <u>μαθαίνω</u>		,598				

<u>ενδιαφέροντα.</u>						
16.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να</u> <u>συνδέω</u> όσα μαθαίνω με τα όσα ήδη ξέρω.		,507				
7.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>φανταστώ</u> , πρόσωπα, κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.			,643			
23.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να κάνω</u> <u>υποθέσεις</u> για προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.			,621			
3.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να ασκώ</u> <u>κριτική</u> σε προβλήματα, πρόσωπα, γεγονότα,			,587			

καταστάσεις						
12.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>εφεύρω</u> καινούρια πράγματα.				,747		
2.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να</u> <u>δημιουργήσω</u> καινούργια πράγματα				,677		
33.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>σχεδιάσω</u> πράγματα.				,649		
18.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να</u> <u>ρискάρω</u> (σε λογικά πλαίσια).					,587	
19.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>ανέχομαι</u> <u>πράγματα που</u> <u>δεν είναι</u> <u>ξεκάθαρα.</u>						,756
17.Είμαι σίγουρος-η ότι						

μπορώ να μη δίνω σημασία στο τι λένε οι άλλοι για μένα.						,687
--	--	--	--	--	--	------

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι, σχεδόν, επιβεβαιώθηκε η αρχική ομαδοποίηση των μεταβλητών της κλίμακας και άρα, απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημά μας, μπορούμε να ισχυριστούμε, ότι η αυτεπάρκεια είναι δυνατό να προβλεφθεί από τις στάσεις και τις ικανότητες των μαθητών ως προς την τριαρχική τους νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, επιβεβαιώθηκαν και οι 6 παράγοντες της τριαρχικής νοημοσύνης με τους οποίους είχαμε αρχικά κατηγοριοποιήσει τις μεταβλητές, με αποτέλεσμα να θεωρούμε ότι η κλίμακα είναι έγκυρη αφού μετράει αυτό για το οποίο σχεδιάστηκε να μετρήσει. Από την άλλη μεριά, όμως, διαπιστώνουμε ότι οι παράγοντες pr.at, an.ab., cr.ab. και cr.at. εκπροσωπούνται από λιγότερες μεταβλητές, εν αντιθέσει με την αρχική μας κατηγοριοποίηση, όπου είχαν εκπροσωπηθεί με περισσότερες, εύρημα που μας οδηγεί στην υπόθεση, ότι πιθανώς, η αδυναμία αυτή να οφείλεται στα μεταφραστικά λάθη που προήλθαν, κατά τη διατύπωση των ερωτημάτων της κλίμακας.

Δ. Διαδικασία

Προκειμένου να συλλεχθούν τα απαραίτητα δεδομένα, δόθηκε μία κλίμακα αυτεπάρκειας ως προς τριαρχική νοημοσύνη στους συμμετέχοντες μαθητές, όπου τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε 33 ερωτήσεις. Η κλίμακα χορηγήθηκε στους μαθητές στα πλαίσια μιας έρευνας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου με τίτλο: «Τριαρχική Νοημοσύνη και Σχολείο» (<http://www.blogger.com/profile/12411456679949220688>), η οποία είχε ως στόχο την προβολή της θεωρίας του Sternberg στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και γι' αυτό το λόγο είχαν επιλεγεί τυχαία εκπαιδευτικοί Οικιακής Οικονομίας για επιμόρφωση σχετικά με τους στόχους και την πορεία της έρευνας. Υπεύθυνος της έρευνας στον ελληνικό χώρο, η οποία ήταν μέρος της διεθνούς συνεργασίας του Πανεπιστημίου του Yale με πανεπιστήμια απ' όλο τον κόσμο που επιθυμούσαν να προωθήσουν στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών τους τη Θεωρία της Τριαρχικής Νοημοσύνης, ήταν ο Λέκτορας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Σχολικών Προγραμμάτων του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου κ. Ζμπάϊνος Δημήτριος, ο οποίος είχε την ευθύνη της επιλογής και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανά την Ελλάδα. Το ερωτηματολόγιο, λοιπόν, δόθηκε κατά τη διάρκεια ενός ωριαίου μαθήματος Οικιακής Οικονομίας Β' Γυμνασίου

από τις καθηγήτριες που δίδασκαν το συγκεκριμένο μάθημα το σχολικό έτος 2009-2010 και οι οποίες, με τη σειρά τους, μετέφεραν τις οδηγίες συμπλήρωσής του στους συμμετέχοντες μαθητές, ενώ ήταν παρούσες καθόλη τη διαδικασία χορήγησης και απάντησης των ερωτηματολογίων για να απαντούν σε τυχόν απορίες και παρανοήσεις εκ μέρους των συμμετεχόντων μαθητών. Επιπλέον, ενημέρωσαν τους μαθητές ότι οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο θα έπρεπε να είναι καθαρά υποκειμενικές, γι' αυτό και επιτηρούσαν την όλη διαδικασία, έτσι ώστε κάθε μαθητής να εστιάζει την προσοχή του στο δικό του φύλλο απαντήσεων και να μην αντιγράφει ή να μην παρασύρεται από τους συμμαθητές του. Παρατηρήθηκαν, τέλος, κάποιες παρανοήσεις μερικών εννοιών της κλίμακας, ιδιαίτερα από αλλοδαπούς μαθητές, αλλά με τις διασαφηνιστικές επεξηγήσεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές προχώρησαν απρόσκοπτα στην απάντηση των ερωτήσεων, χωρίς άλλα προβλήματα.

9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Προκειμένου να εξάγουμε τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των μεταβλητών της κλίμακας, τις χωρίσαμε σε τρεις ομάδες ανά φύλο: στην πρώτη ομάδα βρίσκονται οι μεταβλητές που έλαβαν υψηλό μέσο όρο στις απαντήσεις των μαθητών δείγματος (Πίνακας 3), στη δεύτερη ομάδα βρέθηκαν οι μεταβλητές με μέτριο μέσο όρο απαντήσεων (Πίνακας 4) και στην τρίτη ομάδα καταγράψαμε τις μεταβλητές που εμφάνισαν χαμηλούς μέσους όρους απαντήσεων (Πίνακας 5).

Πίνακας 3. Πρώτη ομάδα μεταβλητών

Μεταβλητές	Φύλο	Αριθμός μαθητών	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
27.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>δουλεύω για να</u> <u>πετύχω</u> ένα συγκεκριμένο <u>στόχο</u> .	Κορίτσια	1234	84,55	19,16
	Αγόρια	1223	82,11	19,61
21.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να γίνομαι</u> <u>συνεχώς καλύτερος-</u> <u>η</u> .	Κορίτσια	1236	82,49	19,77
	Αγόρια	1227	80,40	20,60
8.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να έχω</u> <u>χιούμορ</u> .	Κορίτσια	1260	79,98	20,53
	Αγόρια	1248	82,49	21,08
7.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>φαντασιώ</u> , πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.	Κορίτσια	1262	83,87	19,90
	Αγόρια	1247	78,01	23,38
9.Είμαι σίγουρος-η	Κορίτσια	1263	78,45	19,92

<u>ότι μπορώ</u> <u>χρησιμοποιώ</u> τις γνώσεις μου στην καθημερινή μου ζωή.	Αγόρια	1248	76,83	20,83
18.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να</u> <u>ρискάρω</u> (σε λογικά πλαίσια).	Κορίτσια Αγόρια	1236 1226	77,59 75,83	21,32 22,73
33.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>σχεδιάσω</u> πράγματα.	Κορίτσια Αγόρια	1237 1225	77,47 75,52	22,12 23,83
4.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>βρίσκω χρόνο και</u> <u>μέρη για να</u> <u>συγκεντρώνομαι</u>	Κορίτσια Αγόρια	1262 1249	79,18 73,37	21,96 24,99
24.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>εφαρμόζω</u> όσα μαθαίνω στην καθημερινότητά μου.	Κορίτσια Αγόρια	1237 1228	76,04 73,57	19,48 21,55
5.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>ξεπερνάω τα εμπόδια</u> που μου παρουσιάζονται.	Κορίτσια Αγόρια	1261 1250	73,62 73,90	21,06 20,89
25.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>εντοπίζω τις</u> <u>καταστάσεις στις</u> <u>οποίες υπάρχει</u> <u>κάποιο πρόβλημα.</u>	Κορίτσια Αγόρια	1236 1227	75,66 71,68	19,88 21,35

Από τον παραπάνω Πίνακα διαπιστώνουμε πως τον υψηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις των μαθητών εμφανίζει η μεταβλητή που αναφέρεται στην αυτεπάρκεια επίτευξης συγκεκριμένου στόχου, ενώ υψηλή θέση κατέχει και η μεταβλητή που αναφέρεται στην αυτεπάρκεια αυτό-βελτίωσης του ατόμου, δηλαδή στην ικανότητά του να γίνεται συνεχώς καλύτερος-η.

Πίνακας 4. Δεύτερη ομάδα μεταβλητών

Μεταβλητές	Φύλο	Αριθμός μαθητών	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
30.Είμαι σίγουρος- η ότι μπορώ να <u>διαμορφώνω στο</u> <u>μυαλό μου τη</u> <u>στρατηγική</u> για να λύνω κάποιο πρόβλημα.	Κορίτσια	1259	73,60	20,19
	Αγόρια	1240	73,39	21,55
16.Είμαι σίγουρος- η ότι μπορώ <u>να</u> <u>συνδέω</u> όσα μαθαίνω με τα όσα ήδη ξέρω.	Κορίτσια	1236	74,34	20,45
	Αγόρια	1234	71,28	21,66
31.Είμαι σίγουρος- η ότι μπορώ <u>να</u> <u>βρίσκω</u> <u>χρησιμότητα</u> σε όσα μαθαίνω.	Κορίτσια	1261	73,51	20,83
	Αγόρια	1239	71,47	21,33
26.Είμαι σίγουρος- η <u>ότι μπορώ να</u> <u>χρησιμοποιώ το</u> <u>χρόνο μου</u> αποτελεσματικά.	Κορίτσια	1233	72,65	22,52
	Αγόρια	1224	71,97	23,55
23.Είμαι σίγουρος- η ότι μπορώ <u>να</u> <u>κάνω υποθέσεις</u> για προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.	Κορίτσια	1238	75,23	20,59
	Αγόρια	1228	68,66	22,42
22.Είμαι σίγουρος- η ότι μπορώ να <u>ξεκαθαρίζω στο</u> <u>μυαλό μου τι μου</u> <u>ζητάει</u> κάποιο πρόβλημα.	Κορίτσια	1235	73,14	20,21
	Αγόρια	1229	70,15	21,99
15.Είμαι σίγουρος- η ότι μπορώ <u>να</u> <u>πειθώ τους άλλους</u>	Κορίτσια	1236	74,17	21,44
	Αγόρια	1234	69,08	23,07

Πίνα
κας
5.
Τρίτ
η
ομάδ
α
μετα
βλητ
ών

Μεταβλητές	Φύλο	Αριθμοί μαθητών	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
28.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>αξιολογώ</u> προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.	Κορίτσια	1233	71,76	19,48
	Αγόρια	1220	67,03	21,51
13.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>ξαναδιατυπώνω</u> <u>με δικό μου</u> <u>τρόπο</u> τα προβλήματα.	Κορίτσια	1236	71,35	22,77
	Αγόρια	1232	66,83	24,14
3.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να ασκώ</u> <u>κριτική</u> σε προβλήματα, πρόσωπα, κείμενα, γεγονότα, καταστάσεις κλπ	Κορίτσια	1263	72,44	21,57
	Αγόρια	1250	65,23	25,06
32.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να</u> <u>βρίσκω τρόπους</u> <u>να κάνω τα όσα</u>	Κορίτσια	1261	70,14	22,13
	Αγόρια	1244	66,33	23,74

<u>μαθαίνω</u> <u>ενδιαφέροντα.</u>				
14.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να</u> <u>αναλύω τις</u> <u>λύσεις</u> των προβλημάτων.	Κορίτσια	1238	68,25	22,30
	Αγόρια	1234	65,56	22,76
10.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>αναλύω</u> προβλήματα, πρόσωπα γεγονότα καταστάσεις	Κορίτσια	1259	70,21	20,90
	Αγόρια	1248	63,44	22,74
20.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>συγκρίνω και να</u> <u>αντιπαραθέτω</u> προβλήματα, πρόσωπα γεγονότα καταστάσεις	Κορίτσια	1229	67,94	21,98
	Αγόρια	1225	64,48	22,93
6.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>υπολογίζω πόσο</u> <u>χρόνο και πόση</u> <u>προσπάθεια</u> πρέπει να αφιερώνω για να	Κορίτσια	1262	66,26	23,61
	Αγόρια	1250	65,03	25,08

λύσω ένα πρόβλημα.				
17.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ <u>να μη δίνω σημασία στο τι λένε οι άλλοι</u> για μένα.	Κορίτσια	1237	65,54	31,07
	Αγόρια	1227	63,60	32,01
12.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>εφεύρω</u> καινούρια πράγματα.	Κορίτσια	1259	57,42	26,35
	Αγόρια	1250	61,87	27,60
19.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να <u>ανέχομαι πράγματα που δεν είναι ξεκάθαρα.</u>	Κορίτσια	1237	48,15	28,71
	Αγόρια	1223	49,35	27,81

Από τους 3 παραπάνω πίνακες μπορούμε να διαπιστώσουμε τα εξής: 1) Τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους στις απαντήσεις τους στις περισσότερες μεταβλητές του ερωτηματολογίου, εκτός από τις ερωτήσεις Νο 8 και Νο 12, που περιγράφουν την αυτεπάρκεια στο χιούμορ και στην εφευρετικότητα και στις οποίες τα αγόρια υπερέχουν αισθητά. 2) Υψηλούς μέσους όρους παρουσιάζουν και τα δύο φύλα στις μεταβλητές Νο 21 και Νο 27, όπου περιγράφεται η αυτεπάρκεια στην αυτό-βελτίωση και στην προσπάθεια επίτευξης ενός συγκεκριμένου στόχου. 3) Χαμηλούς μέσους όρους παρουσιάζουν και τα δύο φύλα στη μεταβλητή Νο 19, η οποία αναφέρεται στην αυτεπάρκεια ανοχής πραγμάτων που δεν είναι ξεκάθαρα.

Επιπλέον στον Πίνακα 6 παρατηρούμε ότι οι διαφορές των δύο φύλων στις μεταβλητές Νο 8, Νο 12, Νο 21 και Νο 27 είναι στατιστικά σημαντικές, ενώ η διαφορά των δύο φύλων στη μεταβλητή Νο 19 είναι στατιστικά μη σημαντική.

Πίνακας 6. Στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων στις μεταβλητές Νο 8, 12, 19, 21 και 27

METABΛΗΤΕΣ	F-τιμές	df	Sig.
8. Μπορώ να έχω χιούμορ	9,10	2507	,003
12. Μπορώ να εφεύρω καινούρια πράγματα	17,05	2508	,000
19. Μπορώ να ανέχομαι πράγματα που δεν είναι ξεκάθαρα	1,10	2459	,294
21. Μπορώ να γίνομαι συνεχώς καλύτερος-η	6,88	2462	,009
27. Μπορώ να δουλεύω για να πετύχω ένα συγκεκριμένο στόχο	9,96	2456	,002

Στον Πίνακα 7 δίνονται οι διαφορές των μέσων όρων των απαντήσεων αγοριών και κοριτσιών σε όλες τις ερωτήσεις καθώς και οι t-τιμές (ανεξάρτητων δειγμάτων), οι βαθμοί ελευθερίας και η πιθανότητα σφάλματος.

Πίνακας 7. Σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων σ' όλες τις μεταβλητές μεταξύ των δύο φύλων

METABΛΗΤΕΣ	t-τιμές	df	Sig. 2-tailed	Διαφορά Μέσων Όρων
1.Μπορώ να βρίσκω τρόπους να θυμάμαι όσα χρειάζεται	2,43	2509	,015	1,94
2.Μπορώ να δημιουργήσω καινούρια πράγματα	2,89	2510	,004	2,62
3.Μπορώ να ασκώ κριτική	7,72	2511	,000	7,20
4.Μπορώ να βρίσκω χρόνο και μέρη για να συγκεντρώνομαι	6,18	2509	,000	5,80
5.Μπορώ να ξεπερνάω εμπόδια	-,33	2509	,738	-,280
6.Μπορώ να υπολογίζω πόσο χρόνο και πόση προσπάθεια πρέπει να αφιερώνω για να λύσω ένα πρόβλημα	1,26	2510	,207	1,22
7.Μπορώ να φανταστώ	6,76	2507	,000	5,86
8.Μπορώ να έχω χιούμορ	-3,01	2506	,003	-2,50
9.Μπορώ να χρησιμοποιώ τις γνώσεις μου	1,99	2509	,046	1,62
10.Μπορώ να αναλύω προβλήματα	7,75	2505	,000	6,76
11.Μπορώ να διακρίνω σε ποιες καταστάσεις μπορούν να	3,72	2501	,000	3,11

εφαρμοστούν πράγματα που ξέρω				
12.Μπορώ να εφεύρω	-4,12	2507	,000	-4,44
13.Μπορώ να ξαναδιατυπώνω με δικό μου τρόπο τα προβλήματα	4,78	2466	,000	4,52
14.Μπορώ να αναλύω τις λύσεις των προβλημάτων	2,96	2470	,003	2,68
15.Μπορώ να πείθω τους άλλους	5,68	2468	,000	5,09
16.Μπορώ να συνδέω όσα μαθαίνω	3,61	2462	,000	3,06
17.Μπορώ να μη δίνω σημασία στο τι λένε οι άλλοι για μένα	1,52	2462	,126	1,94
18.Μπορώ να ρισκάρω	1,98	2460	,047	1,76
19.Μπορώ να ανέχομαι πράγματα που δεν είναι ξεκάθαρα	-1,05	2458	,294	-1,19
20.Μπορώ να συγκρίνω και να αντιπαραθέτω προβλήματα	3,81	2452	,000	3,46
21.Μπορώ να γίνομαι συνεχώς καλύτερος	2,62	2461	,009	2,08
22.Μπορώ να ξεκαθαρίζω στο μυαλό μου τι μου ζητάει κάποιο πρόβλημα	3,51	2462	,000	2,98
23.Μπορώ να κάνω	7,57	2464	,000	6,56

υποθέσεις				
24.Μπορώ να εφαρμόζω όσα μαθαίνω	2,98	2463	,003	2,46
25.Μπορώ να εντοπίζω τις προβληματικές καταστάσεις	4,79	2461	,000	3,98
26.Μπορώ να χρησιμοποιώ το χρόνο μου αποτελεσματικά	,726	2455	,468	,675
27.Μπορώ να δουλεύω για να πετύχω ένα συγκεκριμένο στόχο	3,15	2455	,002	2,43
28.Μπορώ να αξιολογώ προβλήματα	5,71	2451	,000	4,73
29.Μπορώ να καταλαβαίνω πότε και πώς θα αξιολογηθώ	3,42	2455	,001	2,90
30.Μπορώ να διαμορφώνω στο μυαλό μου τη στρατηγική για να λύνω κάποιο πρόβλημα	,253	2497	,801	,211
31.Μπορώ να βρίσκω χρησιμότητα σε όσα μαθαίνω	2,41	2498	,016	2,03
32.Μπορώ να βρίσκω τρόπους να κάνω όσα μαθαίνω ενδιαφέροντα	4,15	2503	,000	3,81
33.Μπορώ να σχεδιάσω πράγματα	2,10	2460	,036	1,94

Από τον παραπάνω Πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι διαφορές των μέσων όρων των απαντήσεων των δύο φύλων είναι στατιστικά σημαντικές σχεδόν για όλες τις μεταβλητές, εκτός από τις

απαντήσεις στις ερωτήσεις: No 5, No 6, No 17, No 19, No 26 και No 30 που είναι στατιστικά μη σημαντικές.

10. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο βασικός ερευνητικός στόχος της παρούσης εργασίας ήταν η διερεύνηση των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας των εφήβων μαθητών στην Ελλάδα, σχετικά με το αν θεωρούν την αυτεπάρκεια ως μια γενική εννοιολογική κατασκευή ή τη θεωρούν ως ένα σύνολο διαφορετικών ικανοτήτων. Για το σκοπό αυτό συλλέχθηκε το δείγμα της έρευνάς μας με τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας, στο οποίο δόθηκε η κλίμακα αυτεπάρκειας ως προς τριαρχική νοημοσύνη, ενώ κατόπιν ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, από την οποία προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Η παραπάνω ερευνητική υπόθεση επαληθεύτηκε και ερευνητικά, αφού μέσω της ανάλυσης παραγόντων αναδείχθηκαν έξι παράγοντες με τους οποίους τα υποκείμενα της έρευνας οριοθέτησαν και ερμήνευσαν την έννοια της αντιλαμβανόμενης αυτεπάρκειάς τους. Η διεθνή βιβλιογραφία επιβεβαιώνει το συγκεκριμένο εύρημα, αφού πλήθος ερευνών περιγράφουν την αυτεπάρκεια σε σχέση με συγκεκριμένους τομείς (**domains specifics**) και όχι σε μια ευρύτερη

εννοιολογικά κατασκευή (Bandura, 1997. Καλαντζή-Αζίζι, 2002. Mc Avay et al, 1996. Pajares, 1996a), αφού όταν οι πεποιθήσεις ικανότητας του ατόμου αναφέρονται σε συγκεκριμένους τομείς τότε λειτουργούν ως καλύτεροι προγνωστικοί δείκτες για την απόδοσή τους σ' αυτούς τους τομείς, σε σχέση με τις πιο γενικές πεποιθήσεις αυτεπάρκειας που μπορεί να αναφέρει το άτομο.

Στα επιμέρους αποτελέσματα της έρευνας και συγκεκριμένα στις διαφυλικές διαφορές της αυτεπάρκειας, διαπιστώσαμε μια στατιστικά σημαντική διαφορά, υπέρ των κοριτσιών, στοιχείο που επικυρώνεται και από ξένες έρευνες (Britner & Pajares, 2001), παρόλο που στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει διχογνωμία απόψεων σχετικά με την υπεροχή του φύλου στην αυτεπάρκεια. Δηλαδή ένας αριθμός ερευνών διαπιστώνει την υπεροχή των αγοριών στη μετρούμενη αυτεπάρκεια, ενώ κάποιοι άλλοι ερευνητές δε βρίσκουν στατιστικά σημαντικές διαφυλικές διαφορές (Hampton & Mason, 2003. Pajares & Valiante, 1999. Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Όσον αφορά την ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια οι διαφυλικές διαφορές εξαφανίζονται όταν τα προηγούμενα ακαδημαϊκά ή μη, επιτεύγματα των παιδιών μπορούν να ελεγχθούν. Δηλαδή, όταν οι ερευνητές εξισώσουν την αυτεπάρκεια των μαθητών με την ακαδημαϊκή τους ικανότητα τότε οι διαφορές μεταξύ των φύλων μειώνονται (Pajares, 1996).

Επίσης σημαντικό εύρημα είναι οι υψηλοί μέσοι όροι της μεταβλητής της αυτεπάρκειας επίτευξης ενός συγκεκριμένου στόχου (μεταβλητή No 27), στοιχείο που αποδεικνύεται και μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Pajares et al (2000) και σε δείγμα 778 μαθητών Γυμνασίου, εξετάστηκε η πιθανή συσχέτιση μεταξύ της επίτευξης στόχων, που ορίζονταν σε συγκεκριμένες υποκατηγορίες έργου, απόδοσης –προσέγγισης και απόδοσης-αποφυγής, και της αυτεπάρκειας των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συνάφεια μεταξύ της επίτευξης στόχων-έργων και της αυτεπάρκειας των μαθητών του δείγματος, στοιχείο που ενισχύει και τα ευρήματα της παρούσης εργασίας. Δηλαδή οι έφηβοι μαθητές συσχέτιζαν την αυτεπάρκειά τους με την αυτεπάρκειά τους στην επίτευξη στόχων, δηλώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο ότι οι επιτυχίες τους σε προσωπικό επίπεδο ενισχύουν και τη συνολική αίσθηση αυτεπάρκειάς τους.

Επιπλέον, η υπεροχή των αγοριών στις μεταβλητές που ορίζονται από το μοντέλο WICS ως μεταβλητές που περιγράφουν δημιουργική στάση και δημιουργική ικανότητα, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα αγόρια νιώθουν περισσότερα ικανά σε έργα και δράσεις που απαιτούν την

ενεργοποίηση της δημιουργικής πλευράς της νοημοσύνης τους σε σχέση με τα κορίτσια. Στη διεθνή βιβλιογραφία, όμως, η υπεροχή των αγοριών σε δημιουργικά έργα δεν είναι και τόσο ξεκάθαρη, δηλαδή δεν υπάρχουν καθαρές αποδείξεις διαφυλικών διαφορών στη δημιουργικότητα, ώστε να δημιουργηθούν αποδείξιμοι προγνωστικοί παράγοντες για τις διαφορές αυτές. Για παράδειγμα, στο βιβλίο του Sternberg (1999a) *Handbook of Creativity* οι διαφυλικές διαφορές στη δημιουργικότητα παρουσιάζονται μία φορά, και αυτή έμμεσα, στο κατά τα άλλα περιεκτικό αυτό βιβλίο των 490 σελίδων, δείχνοντας μ' αυτό τον τρόπο ο συγγραφέας ότι δεν μπορούν να θεωρηθούν θέμα αναφοράς. Υπάρχουν, λοιπόν, έρευνες που αναφέρουν ότι τα κορίτσια σκοράρουν υψηλότερα σε τεστ δημιουργικότητας απ' ότι τα αγόρια, υπάρχουν και έρευνες που αναφέρουν αντίθετα αποτελέσματα, ενώ όπου συναντώνται διαφορές μεταξύ των φύλων στη δημιουργικότητα αυτές οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές (Baer & Kaufman, 2008). Από την άλλη πλευρά, όμως, υπάρχουν έρευνες που παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ των φύλων σε συγκεκριμένους τομείς, όπως για παράδειγμα η έρευνα του Kaufman (2006) η οποία εξέτασε δείγμα 3,553 εφήβων μαθητών σε 56 διαφορετικούς τομείς δημιουργικότητας και με τεστ αυτοαναφοράς βρήκε ότι σε 5 τομείς που σχετίζονταν με επιστημονικούς και αθλητικούς παράγοντες τα αγόρια παρουσίαζαν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα κορίτσια τα οποία υπερείχαν σε τομείς σχετικούς με επικοινωνία και καλλιτεχνικά θεάματα. Άρα, λοιπόν, αν και δεν μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα ότι υπάρχουν διαφυλικές διαφορές στη δημιουργικότητα, σε κάποιους συγκεκριμένους τομείς (domains) όμως, δύναται να παρουσιαστεί μια υπεροχή του ενός φύλου έναντι του άλλου, όπως ακριβώς συνέβη και με τα αποτελέσματα της παρούσης ερευνητικής προσπάθειας.

Συγκεκριμένα, τώρα, για τη μεταβλητή της εφευρετικότητας, όπου στην παρούσα έρευνα ανέδειξε μια υπεροχή των αγοριών έναντι των κοριτσιών, ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι το συγκεκριμένο εύρημά μας υποστηρίζεται και από ευρήματα Αμερικάνικης έρευνας (Jones et al, 2000), τα οποία σε δείγμα 437 εφήβων μαθητών αναφέρουν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p = ,001$) μεταξύ των φύλων στον παράγοντα «φτιάχνω και εφευρίσκω νέα πράγματα» όπου τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους στις απαντήσεις τους σε σχέση με τα κορίτσια.

Πέρα, όμως, των παραπάνω θετικών στοιχείων που προκύπτουν από τη μελέτη της αυτεπάρκειας στον εφηβικό πληθυσμό της έρευνάς μας, υπάρχουν πολλοί άλλοι θετικοί παράγοντες που συνδέονται με τη μελέτη της συγκεκριμένης έννοιας και παρουσιάζονται

αναλυτικά παρακάτω, παράγοντες που μας βοηθούν να αντιληφθούμε τη πολύ-σημαντικότητα και την πολύπλευρη εφαρμογή της αυτεπάρκειας στις ζωές όχι μόνο των εφήβων αλλά και όλων των ατόμων και μας προσφέρουν λόγους ικανούς προκειμένου η αυτεπάρκεια να καλλιεργηθεί τόσο στα σχολεία όσο και στον καθένα μας προσωπικά.

10.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των γονέων στην ανάπτυξη της αυτεπάρκειας των εφήβων

Οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους γονείς και την ομάδα των συνομηλίκων αποτελούν τους Σημαντικούς Άλλους για τα παιδιά. Το παιδί καθώς αρχίζει να διάγει τη σχολική του ζωή, έχει ήδη διαμορφώσει μια αυτοεικόνα, βασισμένη στην αλληλεπίδραση με τους γονείς του, οι οποίοι αποτελούν και τα πρώτα πρόσωπα επιρροής που το εισάγουν σε μια διαδικασία κοινωνικοποίησης που διαρκεί μέχρι και το τέλος της ζωής του. Στο σχολείο οι προσδοκίες και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, θα αποτελέσουν ισχυρά κριτήρια για την αυτοαξιολόγηση και την αυτεπάρκειά του.

Μια ενδιαφέρουσα μαρτυρία για την αποφασιστική επίδραση των εκπαιδευτικών στο κόσμο των παιδιών προέρχεται από τους Rosenthal και Jacobsen, που στο βιβλίο τους *Ο Πυγμαλίων μέσα στη σχολική τάξη* επισήμαναν το φαινόμενο της **αυτοεκπληρούμενης προφητείας**. Σύμφωνα μ' αυτό, τόσο η επίδοση του μαθητή όσο και η ιδέα που αυτός σχηματίζει για τον εαυτό του εξελίσσονται κατά τρόπο «προφητικό», σύμφωνα με τη γνώμη και προσδοκίες των δασκάλων του. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τις περισσότερες φορές οι άνθρωποι κάνουν ό, τι οι Σημαντικοί Άλλοι περιμένουν απ' αυτούς να κάνουν. Συχνά, βέβαια, η διαμόρφωση αρνητικών προσδοκιών γίνεται κατά τρόπο έμμεσο (π.χ. από πληροφορίες του εκπαιδευτικού για την κοινωνική προέλευση των μαθητών του ή για το μορφωτικό επίπεδο των προσώπων του περιβάλλοντός τους). Για το λόγο αυτό, η παραπάνω διαδικασία δεν είναι πάντοτε απόλυτη συνειδητή. Η γνώση, όμως, του ρόλου τον οποίο οι προσδοκίες αυτές μπορούν να διαδραματίσουν στην έκβαση του διδακτικού έργου, δύναται να μετριάσουν το πιθανό αρνητικό αποτέλεσμα τους (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005).

Εξαιτίας, λοιπόν, των παραπάνω λόγων, οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι γονείς αποτελούν κύριες πηγές προτύπων για τους εφήβους που έχουν, όπως είναι φυσικό διπλό ρόλο: του παιδιού μέσα σε μια οικογένεια και του μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα των

δράσεων των σημαντικών για τους εφήβους δύο αυτών ομάδων, αλλά και των ερμηνειών που θα δώσουν οι έφηβοι στα αποτελέσματα αυτά, βοηθούν στη δημιουργία των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας. Η επιτυχία των ενεργειών των ενηλίκων αυξάνει την αυτεπάρκεια των ανηλίκων, ενώ η αποτυχία τη μειώνει. Η επιρροή, άρα, που ασκούν οι ομάδες αυτές στον εφηβικό πληθυσμό, καθιστούν απαραίτητη την αναφορά μας σε κάποιες προτάσεις που θα βοηθήσουν ως προς την ανάπτυξη και την καλλιέργεια της εφηβικής αυτεπάρκειας:

1). Προσαρμογή των οδηγιών σας στις ικανότητες των μαθητών. Η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια αυξάνεται όταν ο μαθητής «βλέπει» τον εαυτό ως πιο ικανό να μάθει, να συνεργαστεί και να κατακτήσει στόχους.

2). Δημιουργία ισοδύναμων ομάδων εργασίας, ώστε να έχουν όλοι οι μαθητές την ευκαιρία για επιτυχία μέσω των ομαδικών δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να μην ξεχωρίζει ένας μόνο μαθητής, με διαφορετική ακαδημαϊκή δυναμική από τους υπόλοιπους της ομάδας.

3). Προσοχή στο λεξιλόγιο. Η λεκτική και η μη λεκτική κριτική των άλλων προς τα παιδιά, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της νεανικής αυτοπεποίθησης.

4). Ανταμοιβή σε ό,τι αξίζει να ανταμειφθεί. Η αμοιβή και η ενθάρρυνση πρέπει να δίδονται με μέτρο και δικαιοσύνη. Η αυτεπάρκεια χάνει την ισχύ της όταν οικοδομείται πάνω σε άδικες αμοιβές και επιβραβεύσεις, ενώ και ο ενήλικας που παρέχει αυτές τις άσκοπες ενισχύσεις χάνει την αξιοπιστία του.

5). Ανταμοιβή της προσπάθειας και της επιμονής, όχι της ικανότητας, η οποία είναι μια μεταβαλλόμενη και ελεγχόμενη πλευρά της ανθρώπινης ανάπτυξης.

6). Δημιουργία ξεχωριστών στιγμών, παρέχοντας ανατροφοδότηση στον έφηβο, ιδιαιτέρως, σε μια προσωπική συνάντηση μαζί του. Μ' αυτό τον τρόπο να ενδυναμωθεί η δι-επικοινωνία, «χτίζοντας» έτσι αναμνήσεις (για τον έφηβο) που δύσκολα ξεχνιούνται.

7). Προσοχή στα απρόσμενα και διφορούμενα μηνύματα. Κακώς στοχευμένα μηνύματα μπορεί να έχουν απρόσμενες συνέπειες. Για παράδειγμα, μια δήλωση από τον ενήλικα του τύπου: « μην ανησυχείς που έχεις πρόβλημα στην άρθρωση, γιατί και εγώ στην ηλικία σου είχα το ίδιο

πρόβλημα», ενισχύει την άποψη του εφήβου «ότι αφού είχε ο γονιός ή ο δάσκαλός μου το ίδιο πρόβλημα δεν πειράζει που το έχω και εγώ» και μειώνει την αυτεπάρκειά του, ώστε να ξεπεράσει τη δυσκολία του.

8). Καθοδήγηση των εφήβων να «διαβάζουν» τα συναισθήματά τους. Όλοι μπορούμε να αποκτήσουμε αυτοπεποίθηση, μέσω των συναισθημάτων που επενδύουμε κατά το σχεδιασμό μιας δράσης. Άνθρωποι που προσεγγίζουν μια δραστηριότητα με φόβους και ενδοιασμούς συνήθως έχουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και βιώνουν μεγάλα ποσοστά άγχους. Γι' αυτό, απαιτείται οι έφηβοι να συμβουλευόμαστε το γονιό τους, το δάσκαλό τους ή έναν ειδικό, κάθε φορά που αντιμετωπίζουν την τέλεση ενός έργου με μη λειτουργικό άγχος.

9). Ενδυνάμωση της αισιοδοξίας των εφήβων και της «θετικής ματιάς» της ζωής, γιατί και τα δύο σχετίζονται με την αυτεπάρκεια, την αυτοεκτίμηση και τις στρατηγικές αυτορύθμισης. Επίσης, η αισιοδοξία συνδέεται με χαμηλά επίπεδα στρες και πολυάριθμους δείκτες υγείας.

10). Διερεύνηση της αυτεπάρκεια των εφήβων. Οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας δεν είναι πάντοτε αυταπόδεικτες. Τα ικανά άτομα συχνά κρύβουν μέσα τους ανασφάλειες που δεν τις παραδέχονται εύκολα. Στο σχολικό περιβάλλον οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας παρέχουν στους δασκάλους και στους συμβούλους σημαντικές ενορατικές πληροφορίες σχετικά με τα κίνητρά τους, τις συμπεριφορές τους και τις μελλοντικές τους επιλογές. Εάν ανακαλυφθεί έγκαιρα η χαμηλή αυτεπάρκεια, οι έφηβοι μπορούν να βοηθηθούν καλύτερα στην ανάπτυξη του δυναμικού τους, ώστε να πετύχουν στο «δρόμο» που θα επιλέξουν.

11). Η αυτεπάρκεια είναι μεταδοτική. Γι' αυτό χρειάζεται, γονείς και εκπαιδευτικοί, να καλλιεργήσουν και να σχηματοποιήσουν, πρώτα, τη δική τους αυτεπάρκεια. Εκπαιδευτικοί με αυτοπεποίθηση δημιουργούν μαθητές με αυτοπεποίθηση, ενώ γονείς με αυτοπεποίθηση δημιουργούν παιδιά με ικανότητες και δυνατότητες για προσωπική και κοινωνική εξέλιξη. Αν ένας γονέας νιώθει σχετικά ασφαλής και δεν καταβάλλεται εύκολα από το άγχος, τότε το συναίσθημα αυτό θα μεταφερθεί διαισθητικά/υποσυνείδητα και στα παιδιά μέσα από την καθημερινή συμβίωση (Κουρκούτας, 2001. Pajares, 2005. Schunk, 1989a).

11. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη έχει ορισμένους περιορισμούς. Ένας απ' αυτούς είναι ότι δεν εξετάζεται το φαινόμενο της αυτεπάρκειας των εφήβων διαχρονικά καθόλη τη διάρκεια της εφηβείας, παρά εξετάζεται σε μικρό ηλικιακό φάσμα 2-3 χρόνων, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλες ηλικιακές ομάδες εφήβων. Ένας άλλος περιορισμός ήταν ότι δεν κατέστη δυνατό να εξετάσουμε με κάποια τεστ τη τριαρχική νοημοσύνη των μαθητών του δείγματος, ώστε να τη συσχετίσουμε με την αυτεπάρκεια τους και να επιβεβαιώσουμε την υπόθεση ότι οι μαθητές με υψηλή τριαρχική νοημοσύνη έχουν και υψηλή αυτεπάρκεια σε κάποιον τομέα (π.χ. ακαδημαϊκή, κοινωνική, δημιουργική αυτεπάρκεια κ.λ.π.) ή το αντίθετο. Παρόλα αυτά, όμως, η απουσία συναφών ερευνών στον ελληνικό χώρο, δίδει στην παρούσα εργασία την ευκαιρία να θίξει, για πρώτη φορά ίσως στην Ελλάδα, την πολυσήμαντη και πολυεπίπεδη έννοια της εφηβικής αυτεπάρκειας, με την ελπίδα ότι θα αποτελέσει το έναυσμα και την αφορμή για τη διεξαγωγή περισσότερων ερευνών, που θα λάβουν υπόψη τους την πολύ-επίπεδη λειτουργία της και θα συνδέσουν ερευνητικά δεδομένα από διάφορες επιστημονικές περιοχές (π.χ. της Υγείας, της Παιδείας κ.λ.π.), προκειμένου η αυτεπάρκεια να αποτελέσει, βασικό συστατικό και χαρακτηριστικό της εφηβικής προσωπικότητας. Τέλος, η αναφορά που έγινε στο παρόν εκπόνημα για τη σύνδεση της έννοιας της αυτεπάρκειας με την υγεία του ατόμου, καθιστούν την ανάπτυξή της επιτακτική προτεραιότητα για κάθε Υπουργείο Παιδείας και γενικότερα για κάθε κοινωνία, που επιθυμεί να έχει στους κόλπους της, εφήβους ικανούς να ξεπερνούν εμπόδια και δυσκολίες, με ψυχική δύναμη και ανθεκτικότητα, εφήβους ψυχικά και σωματικά υγιείς που θα αποτελούν το θεμέλιο λίθο των κοινωνιών του μέλλοντος.

12. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Σχολείο.....

Όνοματεπώνυμο.....

Φύλο.....

Ηλικία.....

Τάξη.....

Στο υπόλοιπο του ερωτηματολογίου παρακαλούμε να σημειώσεις πόσο σίγουρος-η νιώθεις ότι μπορείς να κάνεις τα όσα αναφέρονται στις παρακάτω ερωτήσεις, κυκλώνοντας το αντίστοιχο ποσοστό.

	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Καθόλου Σίγουρος-η						Μέτρια					Απόλυτα Σίγουρος-η

Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και μπορείς να δηλώσεις από 0% αν δεν είσαι καθόλου σίγουρος-η μέχρι 100% εάν είσαι απόλυτα σίγουρος-η.

1. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να βρίσκω τρόπους για να θυμάμαι όσα χρειάζεται.

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Καθόλου			Μέτρια					Απόλυτα		
σίγουρος-η								σίγουρος-η		

2.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να δημιουργήσω καινούρια πράγματα.

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Καθόλου					Μέτρια			Απόλυτα		
σίγουρος-η								σίγουρος-η		

Απάντηση	Ποσοστό
Καθόλου σίγουρος-η	0%
Μέτρια	50%
Απόλυτα σίγουρος-η	100%

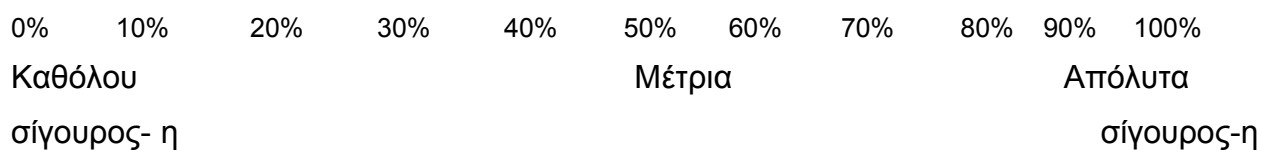
Κατηγορία	Ποσοστό
Καθόλου σίγουρος-η	0%
Μέτρια	50%
Απόλυτα σίγουρος-η	90%

Ποσοστό	Καθόλου σίγουρος-η	Μέτρια	Απόλυτα σίγουρος-η
0%			
10%			
20%			
30%			
40%			
50%			
60%			
70%			
80%			
90%			
100%			

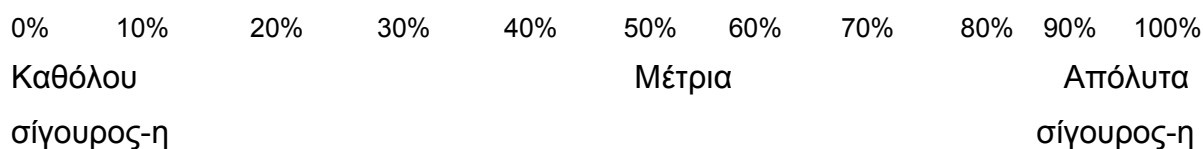
Απάντηση	Ποσοστό
Καθόλου σίγουρος-η	0%
Μέτρια	50%
Απόλυτα σίγουρος-η	100%

[illegible]

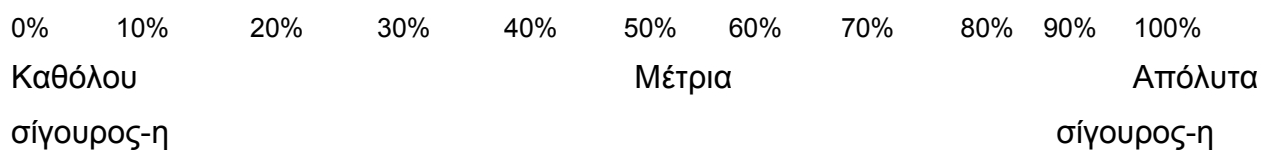
8.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να έχω χιούμορ.



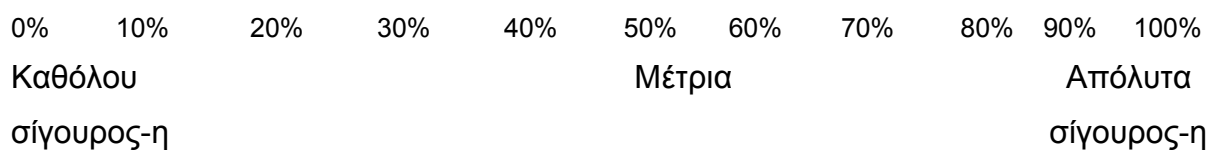
9.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ χρησιμοποιώ τις γνώσεις μου στην καθημερινή μου ζωή.



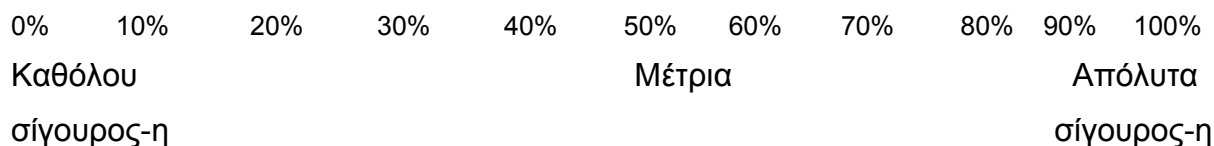
10.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να αναλύω προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.



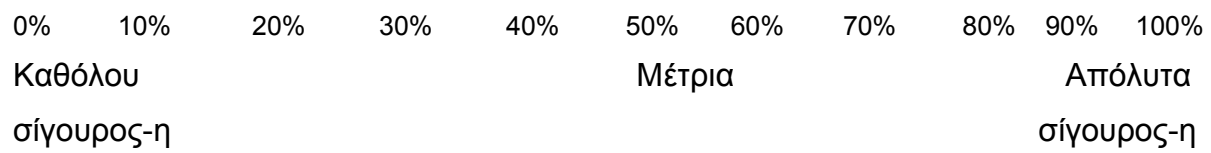
11.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να διακρίνω σε ποιες καταστάσεις μπορούν να
εφαρμοστούν πράγματα που ξέρω.



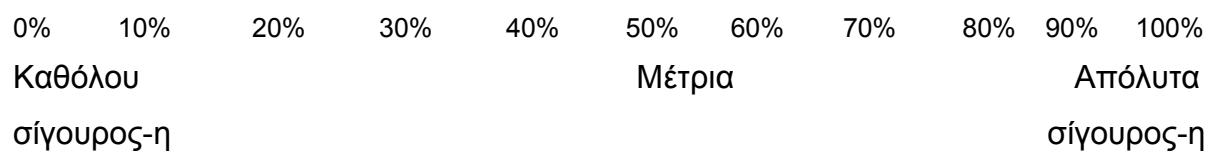
12.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να εφεύρω καινούρια πράγματα.



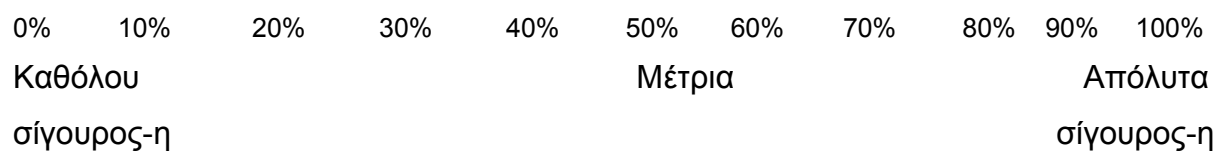
13.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να ξαναδιατυπώνω με δικό μου τρόπο τα προβλήματα.



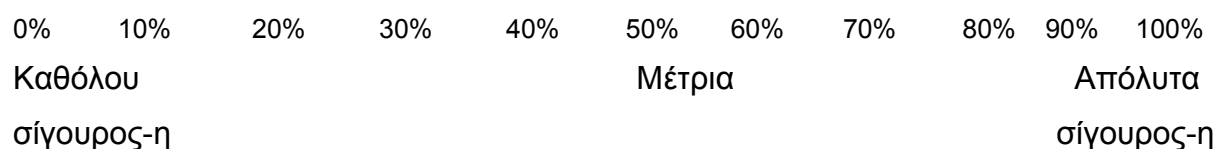
14.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να αναλύω τις λύσεις των προβλημάτων.



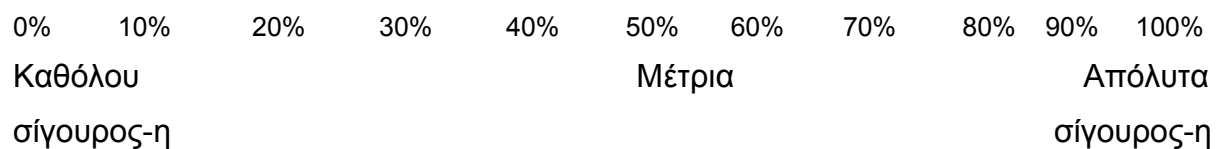
15.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να πείθω τους άλλους για λύσεις που μπορεί να έχω βρει σε συγκεκριμένα προβλήματα.



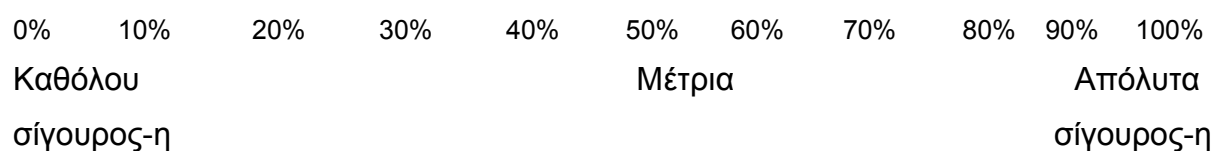
16.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να συνδέω όσα μαθαίνω με τα όσα ήδη ξέρω.



17.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να μη δίνω σημασία στο τι λένε οι άλλοι για μένα.



18.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να ρισκάρω (σε λογικά πλαίσια).



0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Καθόλου					Μέτρια			Απόλυτα		
σίγουρος-η								σίγουρος-η		

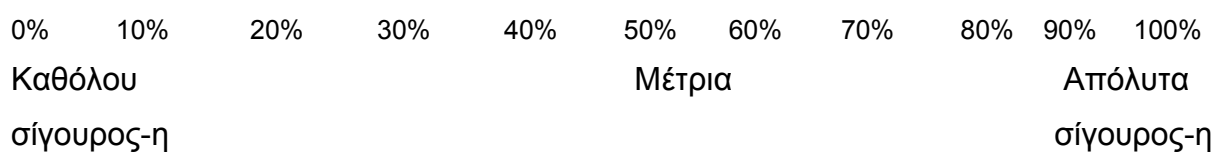
0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Καθόλου					Μέτρια			Απόλυτα		
σίγουρος-η								σίγουρος-η		

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Καθόλου					Μέτρια			Απόλυτα		
σίγουρος-η								σίγουρος-η		

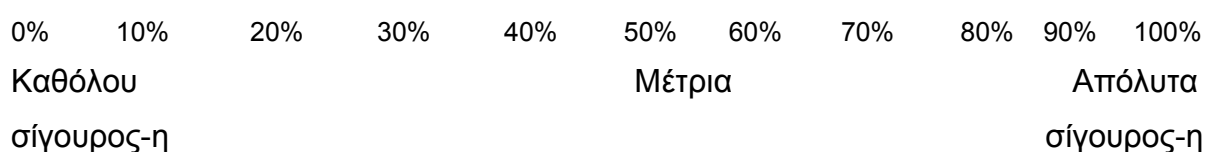
0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Καθόλου					Μέτρια			Απόλυτα		
σίγουρος-η								σίγουρος-η		

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Καθόλου			Μέτρια					Απόλυτα		
σίγουρος-η								σίγουρος-η		

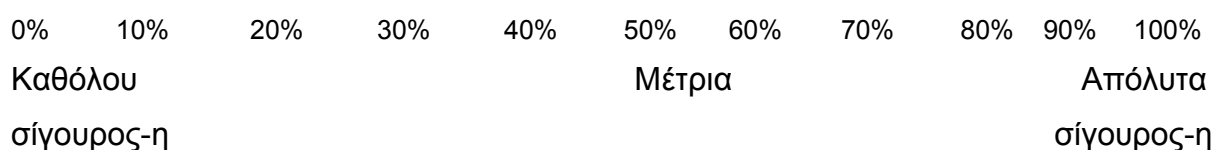
24.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να εφαρμόζω όσα μαθαίνω στην καθημερινότητά μου.



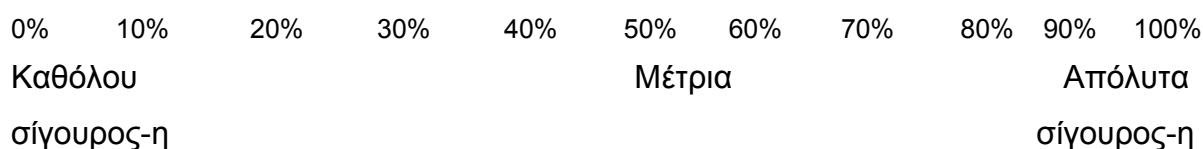
25.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να εντοπίζω τις καταστάσεις στις οποίες υπάρχει κάποιο πρόβλημα.



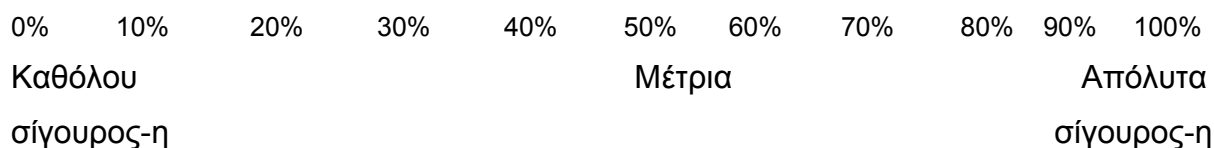
26.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να χρησιμοποιώ το χρόνο μου αποτελεσματικά.



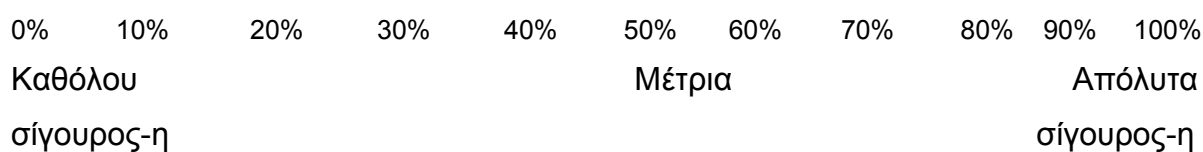
27. Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να δουλεύω για να πετύχω ένα συγκεκριμένο στόχο.



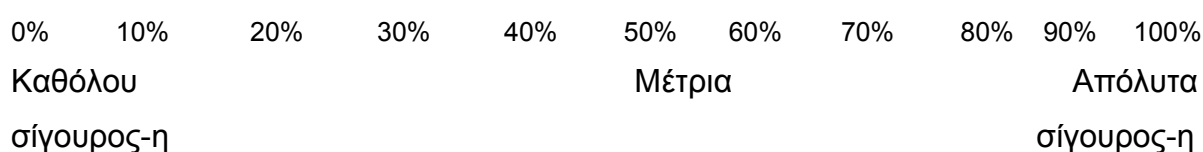
28.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να αξιολογώ προβλήματα, πρόσωπα κείμενα, γεγονότα καταστάσεις κλπ.



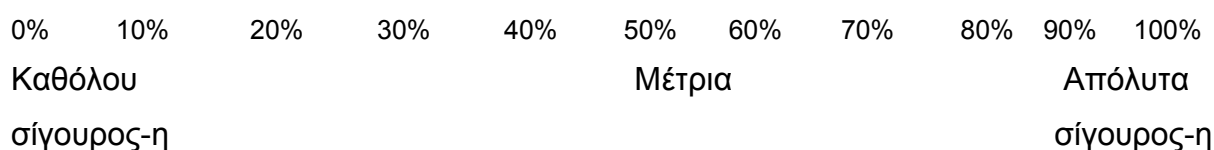
29.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να καταλαβαίνω πότε και πώς θα αξιολογηθώ.



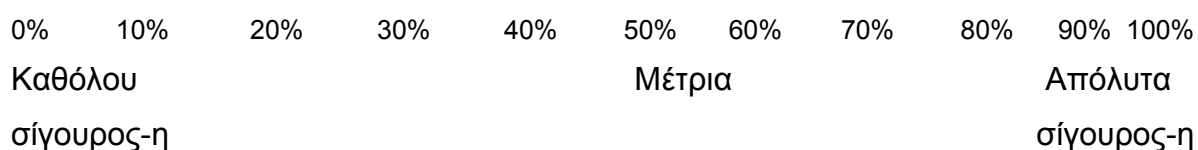
30.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να διαμορφώνω στο μυαλό μου τη στρατηγική για να λύνω κάποιο πρόβλημα.



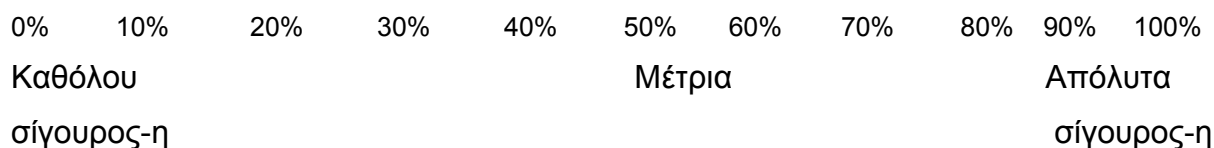
31.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να βρίσκω χρησιμότητα σε όσα μαθαίνω.



32.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να βρίσκω τρόπους να κάνω τα όσα μαθαίνω να
είναι ενδιαφέροντα.



33.Είμαι σίγουρος-η ότι μπορώ να σχεδιάσω πράγματα.



13. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baer, J., & Kaufman, C., J. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75-105.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A., & Schunk, D., H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231-255.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988a). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton G. H. Bower & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bandura, A. (1988b). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77-98.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A., & Jourden, F., J. (1991). Self-regulatory Mechanisms Governing the Impact of Social Comparison on Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.

- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: University Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67, 1202-1222.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy Theory. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13, 623-649.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Mediapsychology*, 3, 265-299.
- Bandura, A. (2005). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Psychology*, 12(3), 313-333.
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self –Efficacy. In T. Urban & F. Pajares (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. NC: Information Age Publishing.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school Communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
- Beghetto, A., R. (2006). Creative Self-Efficacy: Correlates in Middle and Secondary Students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447-457.
- Benight, C., C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 1129-1148.

- Bentz & Hackett, G. (1986). Applications for Self-Efficacy Theory to Understanding Career Choice Behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*, 279-289.
- Birren, E., J., & Fisher, M., L. (1990). The elements of wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development*. NY: Cambridge University Press.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering, 7*, 271-285.
- Brown, I., Jr., & Inouye, D., K. (1978). Learned Helplessness Through Modeling. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 900-908.
- Carroll, M., J., Rosson, B., M., & Zhou, J. (2005). Collective Efficacy as a Measure of Community. *Conference on Human Factors in Computing Systems. Session: Large Communities*, pp. 1-10.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2008). Self efficacy and academic achievement in Australian high school students. *Journal of Adolescence, 32*(4), 797-817.
- Cervone, D., & Shoda, Y. (1999). *The Coherence of Personality. Social- Cognitive Bases of Consistency, Variability, and Organization*. NY: The Guilford Press.
- Chan, D. (2003). Multiple Intelligences and Perceived Self- Efficacy Among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 23*(5). 521-533.
- Elder, G., H. (1995). Life trajectories in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. NY: Cambridge University Press.

- Ferrari, M. (1998). Being and Becoming Self-Aware. In M. Ferrari & R. J. Sternberg (Eds.), *Self-Awareness. Its Nature and Development*. New York: The Guilford Press.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences, 19* (4), 499-505.
- French, D., J., Holroyd, K., A., Pinell, C., Malinoski, P., T., O' Donell, F., & Hill, K., R. (2000). Perceived self-efficacy and headache-related disability. *Headache, 40*, 647-656.
- Goddard, D., R. (2001). Collective Efficacy: A Neglected Construct in the Study of Schools and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 467-476.
- Goddard, D., R., Hoy, K., W., & Hoy, W., A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence and Future Directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3-13.
- Hampton, Z., N., & Mason, E. (2003). Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students. *Journal of School Psychology, 41*, 101-112.
- Hesselink, A., E., Penninx, B., W., J., H., Schlosser, M., A., G., Wijnhoven, H., A., H., van der Windt, D., A., W., M., Kriegsman, D., M., W., & van Eijk, J., T., M. (2004). The role of coping resources and coping style in quality of life of patients with asthma or COPD. *Quality of Life Research, 13*(2), 509-518.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*, 509-527.

- Jones, M., G., Howe, A., & Rua, J., M. (2000). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, 84 (2), 180-192.
- Kaufman, C., J. (2006). Self-reported differences in creativity by ethnicity and gender. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 1065-1082.
- Kuijer, R., G., & de Ridder, D. (2003). Discrepancy in illness-related goals and quality of life in chronically ill patients: The role of self-efficacy. *Psychology and Health*, 18, 313-330.
- Lent, R., W., Brown, S., D., & Larkin, K., C. (1986). Self-efficacy in the Prediction of Academic Performance and Perceived Career Options. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362.
- Locke, E., A., Frederik, E., Lee, L., M. & Bodko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69, 241-251.
- Mc Avay, J., G., Seeman, E., T., & Rodin, J. (1996). A longitudinal study of change in domain specific self-efficacy. *Oxford Journals*, 51B, 243-253.
- Meece, J., L., Wigfield, A., & Eccles, J., S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60-70.
- Motti-Stefanidi, F., Besevegis, E., & Giannitsas, N. (1996). Teachers' perceptions of school-age children's competence and mental health. *European Journal of Personality*, 10, 263-282.

- Multon, K., D., Brown, S., D., & Lent, R., W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Nuttin, J., R. (1985). Narcissism beyond Gestalt and awareness: The name-letter effect. *European Journal of Social Psychology*, 15(3), 353-361.
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426-443.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs in the writing of high school students: A path analysis. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). CT: JAI Press.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.
- Pajares, F., Britner, L., S., & Valiante, G. (2000). Relation between Achievement Goals and Self Beliefs of Middle School Students in Writing and Science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Pajares, F. (2005). Self- Efficacy During Childhood and Adolescence. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Self- Efficacy Beliefs in Adolescents* (pp. 339-367). NC: Information Age Publishing.

- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Ryan, A. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35, 101-111.
- Schunk, D., H. (1981). Modeling and attributional feedback effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 93-105.
- Schunk, D., H., & Hanson, A., R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Schunk, D., H. (1987). Peers models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D., H. (1989a). Self-efficacy and cognitive achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), 14-22.
- Schunk, D., H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D., H., & Swartz, C., W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Schunk, D., H. (1994). Self-Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Schunk, D., H., & Meece, L., J. (2005). Self-Efficacy Development in Adolescence. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Self- Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 71-96). NC: Information Age Publishing.
- Sternberg, J., R. (1985). *A Triarchic Theory of Human Intelligence*. NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, J., R. (1997). *The Triarchic Theory of Intelligence. Theories, Tests, and Issues*. NY: Guilford Press.
- Sternberg, J., R., Torff, B., & Grigorenko, E. (1998a). Teaching for Successful Intelligence Raises School Achievement. *Phi Delta Kappan*, 79(9), 667-669.
- Sternberg, J., R., Torff, B., & Grigorenko, E. (1998b). Teaching Triarchically Improves School Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 374-384.
- Sternberg, J., R. (1999a). *Handbook of Creativity*. NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, J., R. (1999b). The Theory of Successful Intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292-316.
- Sternberg, J., R. (2001). What Is the Common Thread of Creativity. *American Psychologist*, 56(4), 360-362.
- Sternberg, J.,R. (2002). Beyond g: The Theory of Successful Intelligence. In R. J. Sternberg & E. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence. How general is it?* NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, J., R. (2003). WICS: A Model of Leadership in Organizations. *Academy of Management Learning and Education*, 3(4), 386-401.
- Sternberg, J., R.,& Grigorenko, L., E. (2003). Teaching for Successful Intelligence: Principles, Procedures, and Practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 207-228.

Sternberg, J., R., & Grigorenko, L., E. (2004). Successful Intelligence in the Classroom.

Developmental Psychology, 43(4), 273-280.

Sternberg, J., R. (2005a). The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.

Sternberg, J., R. (2005b). The Triarchic Theory of Successful Intelligence. In D.P. Flanagan & P.L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment*. NY: Guilford Publications.

Sternberg, J., R. & Jordan, J. (2005). *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives*. Cambridge University Press.

Urdan, T., & Pajares, F. (2006). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. NC: Information Age Publishing.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C., et al. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.

Wood, R., E. & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability of self-regulatory mechanismus and complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.

Zimmerman, B., J., & Ringle, J. (1981). Effects of Model Persistence and Statements of Confidence On Children's Self-efficacy and Problem Solving. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 485-493.

Zimmerman, B., J. (1985). The development of "intrinsic" motivation: A social learning analysis. *Annals of Child Development*, 2, 117-160.

- 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, 51-59.
- 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. (1995). Self-Efficacy and Educational Development. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- Zimmerman, B., J. (2000). Self- Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

14. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξόπουλος, Σ., Δ. (1998). *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός Τεστ και Ανάλυση Ερωτήσεων*. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Atkinson, L., R., Atkinson, C., R., Smith, E., E., Bem, J., D., & Hoeksema, N., S. (2004). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία του Hilgard*. Ντάβου Μ. (Επιστ. Επιμ.) Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Μετάφραση: Θεοχαράκη Ε. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (Επιμ. Εκδ.) Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Καραδήμας, Ε. (2003). *Συμπεριφοριστικές και Γνωστικές Θεωρίες Προσωπικότητας*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. ΕΚΠΑ. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Πρόγραμμα Ψυχολογίας. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Καραδήμας, Χ., Ε. (2005). Προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας και καταθλιπτικά συμπτώματα: Άμεσες και έμμεσες σχέσεις. *Ψυχολογία*, 12(3), 368-380.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Τόμος Α. Μάθηση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Ε. (1989). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κολιάδης, Α., Ε. (2006). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κορδούτης, Π. (2006). Το Πεδίο της Υγείας-Πρόληψης. Στο Π. Κορδούτης & Β. Παυλόπουλος (Επιμ. Έκδ.), *Πεδία Έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη της Κριτικής- Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Κουρκούτας, Ε., Η. (2001). *Η Ψυχολογία του Εφήβου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1989). Δημιουργικότητα. *Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1998). Η εξέλιξη της προσωπικότητας στην εφηβεία. Στο Ι. Τσιάντης (Επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική. Εφηβεία*. Τόμος 2, τεύχος 1, σελ. 75-100. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παυλόπουλος, Β., Τάκης, Ν., Ντάλλα, Μ., & Παπαθανασίου, Χ., Α. (2005). Ψυχική ανθεκτικότητα και προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας: Μια μελέτη μεταναστών και παλιννοστούντων εφήβων. *Ψυχολογία*, 12(3), 349-367.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Ν. (1992). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τόμος 3. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Δ., Κ. (2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Pervin, A., L., & John, P., O. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές*. Μπρούζος Α. (Επιστ. Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Sternberg, J., R. (1999). *Η Νοημοσύνη της επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.