

## ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΑΥΤΟ-ΥΠΟΝΟΜΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

*Γλυκερία Χατζηκυριάκου, Ελευθερία Γονίδα,  
& Γρηγόρης Κιοσέογλου*  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Περίληψη:** Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των Στρατηγικών Ακαδημαϊκής Αυτο-υπονόμευσης (ΣΑΑΥ) κατά την εφηβεία. Μια σειρά ατομικών παραγόντων των μαθητών (ατομικών στόχων επίτευξης, πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας, αυτο-εκτίμησης, αναφερόμενης χρήσης στρατηγικών και προηγούμενης επίδοσης) και των αντιλήψεών τους για παράγοντες πλαισίου (στόχοι τάξης και γονέων και σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή) εξετάστηκαν ως δυνητικοί παράγοντες πρόβλεψης των ΣΑΑΥ. Στην έρευνα συμμετείχαν 392 μαθητές και μαθήτριες Α' και Γ' Γυμνασίου, οι οποίοι/ες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς προσαρμοσμένα για το μάθημα των Μαθηματικών. Η ανάλυση διαδρομών έδειξε: (α) οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελούν αρνητικό προγνωστικό παράγοντα των ΣΑΑΥ, (β) οι στόχοι μάθησης προβλέπουν αρνητικά τις ΣΑΑΥ μέσω των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας και (γ) οι αντιλήψεις των μαθητών για τη σχέση τους με τον/την εκπαιδευτικό και τους στόχους των γονέων τους προς τη μάθηση λειτουργούν προστατευτικά στην εκδήλωση των ΣΑΑΥ μέσω των ατομικών τους στόχων μάθησης και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα συζητώνται σε σχέση με την τρέχουσα θεωρία και έρευνα, ενώ διατυπώνονται οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις και οι περιορισμοί της έρευνας.

**Λέξεις κλειδιά:** Ακαδημαϊκή αυτο-υπονόμευση, Γονεϊκοί στόχοι, Πεποιθήσεις για τον εαυτό, Στόχοι επίτευξης, Στόχοι τάξης

---

**Διεύθυνση:** Γλυκερία Χατζηκυριάκου, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 541 24 Θεσσαλονίκη. E-mail: kellina83@hotmail.com, gonida@psy.auth.gr, kios@psy.auth.gr

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημασία των στρατηγικών αυτο-υπονόμευσης (ΣΑΑΥ) ή αυτο-αποδυνάμωσης στο σχολικό πλαίσιο και η ανάγκη διερεύνησης της ανάπτυξης τους έχουν αναγνωριστεί από τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς συνδέονται με την υπονόμευση της διαδικασίας της μάθησης και την υποβάθμιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (βλ., π.χ., Bobo, Whitaker, & Strunk, 2013. Schwinger, Wirthwein, Lemmer, & Steinmayr, 2014. Thomas & Gadbois, 2007. Urdan & Midgley, 2001). Αν και οι ΣΑΑΥ, ως συμπεριφορές αποφυγής, έχουν αποτελέσει για αρκετές δεκαετίες αντικείμενο έρευνας τόσο της κλινικής ψυχολογίας όσο και της ψυχολογίας της προσωπικότητας (Berglas & Jones, 1978. Higgins, Snyder, & Berglas, 1990), το ενδιαφέρον των ερευνητών/ριών τα τελευταία χρόνια επεκτάθηκε στο σχολικό και, ευρύτερα, στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, καθώς τέτοιες συμπεριφορές άρχισαν να εμφανίζονται όλο και συχνότερα από μαθητές/ήτριες και φοιτητές/ήτριες σε μια προσπάθεια αποφυγής αρνητικών κρίσεων προς το πρόσωπό τους από τρίτους (βλ. Schwinger et al., 2014. Urdan & Midgley, 2001. Urdan, Ryan, Anderman, & Gheen, 2002).

Ο Covington (1992) ορίζει τις στρατηγικές αυτο-υπονόμευσης ως «τη δημιουργία ενός εμποδίου, φανταστικού ή αληθινού, στην επίδοση κάποιου, έτσι ώστε ο/η κάθενας/καθεμία να έχει μια έτοιμη δικαιολογία σε περίπτωση ενδεχόμενης αποτυχίας» (σ. 85). Πρόκειται για μία στρατηγική βάσει της οποίας τα άτομα δημιουργούν εμπόδια προς την επίτευξη ενός στόχου που θεωρούν σημαντικό για τα ίδια, έτσι ώστε σε περίπτωση που αποτύχουν να αποδώσουν την αποτυχία στο εμπόδιο που οι ίδιοι δημιούργησαν και όχι σε ατομικά χαρακτηριστικά όπως είναι η ικανότητα και η ευφυΐα (Covington, 1992. McCrea, 2008. Rhodewalt, 1994. Schwinger et al., 2014. Urdan & Midgley, 2001).

Ως εμπόδια μπορεί να επινοηθούν ποικίλες συμπεριφορές, άλλες ενεργητικές (π.χ., η υπερβολική εμπλοκή σε άσχετες ή ανταγωνιστικές δραστηριότητες, η χρήση ουσιών), άλλες παθητικές (π.χ., η κούραση, η μειωμένη διάθεση), αλλά και εμπρόθετη απουσία συμπεριφορών όπως είναι η έλλειψη προσπάθειας και δραστηριοποίησης και η αναβλητικότητα (Berglas & Jones, 1978. Ferrari & Tice, 2000. Λεονταρή, 2006. Urdan & Midgley, 2001). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, το άτομο συνειδητά επιλέγει να υιοθετήσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά εκ των προτέρων ή ταυτόχρονα με τον εκάστοτε στόχο (όχι μετά το πέρας του), καθιστώντας την έτσι στρατηγική επιλογή στην προσπάθειά του να επηρεάσει την κρίση των άλλων σχετικά με την ικανότητά του (Berglas & Beaumeister, 1993. Covington, 1992. Thomas & Gadbois, 2007. Urdan & Midgley, 2001). Με αυτόν τον τρόπο, όμως, υπονομεύει αναπόφευκτα την ίδια του την επίδοση και για το λόγο αυτό, άλλωστε, οι παραπάνω στρατηγικές χαρακτηρίζονται ως ‘αυτο-υπονομευτικές’ (Urden, 2004. Urden & Midgley, 2001).

Ειδικά στο σχολικό πλαίσιο, πολλές από τις παραπάνω συμπεριφορές μπορεί να εκδηλωθούν ως συμπεριφορές αυτο-υπονόμευσης, οι περισσότερες από τις οποίες τείνουν να εμφανίζονται κατά την εφηβική ηλικία (Warner & Moore, 2004). Με την «κατασκευή» ψεύτικων δικαιολογιών εκ των προτέρων, την απόσυρση της προσπάθειάς τους ή την εσκεμμένη αποφυγή του διαβάσματος, οι μαθητές καταφέρνουν να απομακρύνουν τις αποδόσεις της ενδεχόμενης αποτυχίας τους σε έλλειψη ικανοτήτων. Ωστόσο, όταν οι μαθητές δεν προσπαθούν επαρκώς ή δημιουργούν εμπόδια τα οποία παρεμβάλλονται στο διάβασμά τους, μακροπρόθεσμα τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα αποδυναμώνονται επιβεβαιώνοντας τον αυτο-υπονομευτικό χαρακτήρα των συγκεκριμένων συμπεριφορών (Urda et al., 2002).

Γενικά, οι ΣΑΑΥ ως συμπεριφορές αποφυγής στο σχολικό πλαίσιο συνδέονται με διάφορους τομείς της σχολικής ζωής των μαθητών όπως είναι ο συναισθηματικός, ο γνωστικός και ο συμπεριφορικός. Ευρήματα της βιβλιογραφίας δείχνουν ότι η υιοθέτηση ΣΑΑΥ στο σχολείο συνδέεται συνήθως με αρνητικά αποτελέσματα, όπως είναι η παρεμπόδιση της περαιτέρω ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, η νοητική και συμπεριφορική απόσυρση από τις σχολικές δραστηριότητες, η ανάπτυξη μιας απαισιόδοξης αντίληψης σχετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία, το κοινωνικό άγχος, ακόμα και τα ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Bobo et al., 2013. Elliot & Church, 2003. Hirt & McCrea, 2002. Leondari & Gonida, 2007. McCrea, 2008. Petersen, 2014. Schwinger et al., 2014. Schwinger, Steinmayr, & Spinath, 2016. Thomas & Gadbois, 2007. Turner et al., 2002. Urda, 2004. Urda & Midgley, 2001). Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται ένας μαθητής ή μια μαθήτρια για να αυτο-προστατευτεί (για παράδειγμα, η έλλειψη καταβολής προσπάθειας) τελικά καταλήγουν να μειώνουν σημαντικά την επίδοση, την περαιτέρω γνωστική πρόοδο αλλά και τη σχολική προσαρμογή, υποβαθμίζοντας ταυτόχρονα την κινητοποίηση του μαθητή ή της μαθήτριας να βελτιωθεί στο μέλλον (Crocker, Brook, Niiya, & Villacorta, 2006. Hirt & McCrea, 2002. McCrea, 2008. Leondari & Gonida, 2007. Schwinger et al., 2014. Schwinger et al., 2016. Thomas & Gadbois, 2007). Ωστόσο, οι παραπάνω συνέπειες φαίνεται να οδηγούν εκ νέου στη συχνότερη χρήση ΣΑΑΥ, αποτελώντας προβλεπτικούς παράγοντες της υιοθέτησης των εν λόγω συμπεριφορών στο μέλλον και διαμορφώνοντας έτσι ένα φαύλο κύκλο με την πρόοδο της ηλικίας (Leondari & Gonida 2007. Urda & Midgley 2001).

## **Προγνωστικοί παράγοντες των στρατηγικών ακαδημαϊκής αυτο-υπονόμευσης**

### *Προσωπικοί παράγοντες*

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο των κοινωνικο-γνωστικών προσεγγίσεων για τα κίνητρα επίτευξης, η έρευνα έδωσε έμφαση στο γιατί οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται σε μη προσαρμοστικές συμπεριφορές όπως είναι οι ΣΑΑΥ, υποδηλώνοντας μια σειρά ατομικών παραγόντων και παραγόντων πλαισίου ως προγνωστικών της υιοθέτησης ή μη των στρατηγικών αυτών (βλ. π.χ., Bobo et al., 2013. Ferradás, Freire, Valle, & Núñez, 2016. Leondari & Gonida, 2007. Rhodewalt, 1994. Schwinger et al., 2014. Turner et al., 2002. Urdan, Midgley, & Anderman, 1998). Στους ατομικούς παράγοντες οι οποίοι έχουν μελετηθεί σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ως προς τη σχέση τους με τις ΣΑΑΥ ανήκουν οι στόχοι επίτευξης (μάθησης, επίδοσης-προσέγγισης, επίδοσης-αποφυγής) (βλ. Elliot & Harackiewicz, 1996. Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002. Middleton & Midgley, 1997. Skaalvik, 1997), οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, η αυτο-εκτίμηση, οι στρατηγικές μάθησης και η σχολική επίδοση. Σχετικά ευρήματα ερευνών υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/ήτριες οι οποίοι χρησιμοποιούν ΣΑΑΥ παρουσιάζουν ένα σχετικά ομοιόμορφο προφίλ, το οποίο συγκλίνει σε κάποια κοινά χαρακτηριστικά όπως είναι η υιοθέτηση στόχων επίδοσης και, κυρίως, στόχων επίδοσης-αποφυγής, οι χαμηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας –με την έννοια της αβεβαιότητας για την επιτυχία σε ένα σημαντικό για το άτομο έργο–, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, οι στρατηγικές επιφανείας αλλά και η χαμηλή αυτο-εκτίμηση. Αντιστρόφως, οι στόχοι μάθησης έχουν ισχυρή προστατευτική δράση ως προς την πρόληψη των στρατηγικών αυτο-υπονόμευσης. Συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές/ήτριες υιοθετούν στόχους μάθησης, δηλαδή είναι προσανατολισμένοι στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και επιδιώκουν τη βελτίωση του εαυτού, έχουν την πεποίθηση ότι η σκληρή δουλειά και η επεξεργασία πληροφοριών σε βάθος οδηγούν στην επιτυχία. Έτσι, επιδιώκουν την τέλεια γνώση σε έργα που ενέχουν ένα βαθμό πρόκλησης γι' αυτούς κι έχουν μειωμένες πιθανότητες να υιοθετούν ΣΑΑΥ. Αντίθετα, οι μαθητές/ήτριες που υιοθετούν στόχους επίδοσης-προσέγγισης και κυρίως αποφυγής - επιδιώκουν την υψηλή επίδοση ως ένδειξη υψηλής ικανότητας ή είναι προσανατολισμένοι στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης ως ένδειξης χαμηλής ικανότητας συγκριτικά με τους άλλους. Αυτοί οι μαθητές/τριες έχουν αυξημένες πιθανότητες υιοθέτησης ΣΑΑΥ. Στους μαθητές αυτούς εμφανίζεται συχνά η ανησυχία για αποφυγή αρνητικών αξιολογήσεων της ικανότητάς τους, ενώ οι αποτυχίες είναι απειλητικές γιατί εκλαμβάνονται ως ένδειξη χαμηλής ικανότητας. Οι παραπάνω ανησυχίες έχουν αρνητικές επιπτώσεις οδηγώντας συχνά τους/τις μαθητές/ήτριες στη χρήση ΣΑΑΥ (Ferradás, Freire, Valle, Núñez, Regueiro, & Vallejo, 2016. Leondari & Go-

nida, 2007. Roeser, Midgley, & Urdan, 1996. Leondari & Gonida, 2007. Midgley & Urdan, 1995, 2001. Rhodewalt & Vohs, 2005. Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011. Schwinger et al., 2014. Thomas & Gadbois, 2007. Urdan, 2004. Urdan & Midgley, 2001. Urdan et al., 1998, 2002).

Ειδικά, μάλιστα, για την ακαδημαϊκή αυτο-υπονόμευση, ο φόβος για ένδειξη χαμηλής ακαδημαϊκής ικανότητας εξαιτίας ενδεχόμενης αποτυχίας σε σχολικά έργα φαίνεται ότι είναι πολύ γενικότερος, καθώς τείνει να προσεγγίζει τη συνολική αυτο-αξία του ατόμου λόγω της πολύ μεγάλης αξίας που αποδίδεται σήμερα στη σχολική επιτυχία, στο δυτικό τουλάχιστον κόσμο. Έτσι, η αυτοαποδοχή για τους μαθητές και τις μαθήτριες κατέληξε να είναι συνάρτηση της επιτυχίας σε συνθήκες ανταγωνισμού με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες μέσα στην τάξη (Covington, 1992. Λεονταρή, 2006). Τα ευρήματα για τους/τις μαθητές/ήτριες με χαμηλή αυτο-εκτίμηση υποδηλώνουν ότι αυτοί οι μαθητές/ήτριες τείνουν να υιοθετούν συχνότερα ΣΑΑΥ προκειμένου να διατηρήσουν μια σχετικά θετική εικόνα του εαυτού τους και για τους ίδιους αλλά και στα μάτια των άλλων. Κι αυτό διότι διακρίνονται από μια έντονη ανησυχία για το πώς θα φανούν στους άλλους σε περίπτωση που αποτύχουν (Bobo et al., 2013. McCrea, Hirt, Hendrix, Milner, & Steele, 2008. McCrea & Hirt, 2001. Rhodewalt & Vohs, 2005. Schwinger, 2013. Siegel, Scillitoe, & Parks-Yancy, 2005. Warner & Moore, 2004). Έχει βρεθεί, μάλιστα, ότι η χρήση ΣΑΑΥ μετά από μια αποτυχία στο σχολικό πλαίσιο (π.χ., ένα διαγώνισμα) συνδέεται με προστάσια της αυτοεκτίμησης, αλλά ταυτόχρονα και με μειωμένη καταβολή προσπάθειας για επόμενο διαγώνισμα και μειωμένη τελικά μελλοντική επίδοση (McCrea, 2008. McCrea & Hirt, 2001. Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011. Schwinger et al., 2014).

Ωστόσο, όταν εξετάζονται οι ΣΑΑΥ σε σχέση με ένα συγκεκριμένο μάθημα (π.χ., Μαθηματικά, όπως συμβαίνει στην παρούσα έρευνα), οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας για το συγκεκριμένο μάθημα οι οποίες συνδέονται με την προσδοκία της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε έργα σχετικά με το μάθημα αυτό (Bandura, 1997) μπορεί να δημιουργήσουν αισθήματα αβεβαιότητας και αμφιβολίες για το ενδεχόμενο αποτέλεσμα σε μια μαθησιακή δραστηριότητα. Έτσι οι πιθανότητες υιοθέτησης ΣΑΑΥ ως μιας προσπάθειας για προστάσια των θετικών πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας του εαυτού για το συγκεκριμένο μάθημα. Οι χαμηλές, δηλαδή, προσδοκίες επιτυχίας σε ένα έργο και ο φόβος της ενδεχόμενης αποτυχίας, ως ένδειξης χαμηλής ικανότητας στο συγκεκριμένο μάθημα ή κατηγορία έργων, οδηγεί συνήθως τους/τις μαθητές/ήτριες στην υιοθέτηση τέτοιου είδους στρατηγικών με στόχο να κατευνάσουν την ανησυχία τους για το πως θα φανούν στους άλλους σε περίπτωση που αποτύχουν (McCrea & Hirt, 2001. Rhodewalt, 1994).

Τέλος, ως προς τις στρατηγικές μάθησης, λίγες είναι οι έρευνες που εξέτασαν τη σχέση τους με τις ΣΑΑΥ (Gadbois & Sturgeon, 2011. Thomas & Gadbois, 2007) στο

πλαίσιο της μελέτης της σχέσης των στρατηγικών αυτών με την επίδοση και την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Συγκεκριμένα, οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι η αυτο-αναφερόμενη χρήση στρατηγικών επιφανείας και στρατηγικών αυτο-ρύθμισης προβλέπουν θετικά και αρνητικά τις ΣΑΑΥ, αντίστοιχα, υποδηλώνοντας ότι η υιοθέτηση των ΣΑΑΥ, αν και σκόπιμη εκ μέρους του ατόμου, δεν αποτελεί ένδειξη αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Paris & Paris, 2001).

### *Παράγοντες πλαισίου*

Ως παράγοντες πλαισίου έχουν διερευνηθεί κατεξοχήν παράγοντες του σχολικού πλαισίου κυρίως μέσω των αντιλήψεων των μαθητών και των μαθητριών για χαρακτηριστικά της τάξης ή του σχολείου τους. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί με συνέπεια ότι αντιλήψεις των μαθητών/ριών ότι η τάξη ή/και το σχολείο τους προάγει στόχους επίδοσης, καθώς και ελλιπή υποστήριξη και μειωμένο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, συνδέονται με την εκδήλωση των ΣΑΑΥ στο σχολείο κυρίως μέσω των ατομικών στόχων επίτευξης των μαθητών/ριών (βλ., π.χ., Turner et al., 2002. Urdan & Midgley, 2001. Urdan et al., 1998, 2002).

Ειδικότερα, σε μια τάξη προσανατολισμένη στη μάθηση οι μαθητές/ήτριες είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν στόχους μάθησης και, κατ' επέκταση, λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε συμπεριφορές αυτο-υπονόμευσης λόγω του προστατευτικού χαρακτήρα των στόχων μάθησης για την εκδήλωση συναφών συμπεριφορών (βλ. Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011. Turner et al., 2002. Urdan, 2004. Urdan & Midgley, 2001). Αντίστροφα, σε μια τάξη προσανατολισμένη προς την επίδοση, στην οποία κυριαρχεί η σύγκριση των μαθητών/ριών με βάση την επίδοσή τους, η υψηλή βαθμολογία έχει πολύ μεγάλη αξία και υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ τους, είναι πιο πιθανό οι μαθητές/ήτριες να υιοθετήσουν στόχους επίδοσης (προσέγγισης ή αποφυγής) και, κατ' επέκταση, πιο πιθανό να εκδηλώσουν ΣΑΑΥ, ιδιαίτερος στην περίπτωση των μαθητών/ριών με υψηλούς στόχους επίδοσης-αποφυγής (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011. Urdan, 2004. Urdan & Midgley, 2001).

Επιπλέον, μελέτες δείχνουν ότι σε τάξεις εντός των οποίων η σχέση με τον/την εκπαιδευτικό δε θεωρείται από τους μαθητές/ήτριες υποστηρικτική, απουσιάζει μια πολύπλευρη αξιολόγηση, αποθαρρύνεται η αυτόνομη συμπεριφορά και προάγεται ο ανταγωνισμός, είναι πιο πιθανό οι μαθητές και οι μαθήτριες να υιοθετήσουν ΣΑΑΥ, καθώς τείνουν να αναπτύσσουν χαμηλά ή δυσλειτουργικά κίνητρα επίτευξης και ανησυχίες σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι άλλοι τις ικανότητές τους. Οι ανησυχίες αυτές σε συνδυασμό με δυσλειτουργικά κίνητρα επίτευξης (π.χ., στόχοι επίδοσης-αποφυγής) μπορεί να διαμορφώνουν αρνητικές πεποιθήσεις για τον εαυτό και

αμφιβολίες για την ικανότητα, οι οποίες αντανακλώνται κυρίως στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας για τα μαθήματα στο πλαίσιο της διδασκαλίας των οποίων είναι εμφανή τα παραπάνω χαρακτηριστικά τάξης, αλλά και στην αυτο-εκτίμηση, ειδικά όταν αποδίδεται από το κοινωνικό πλαίσιο πολύ μεγάλη αξία στη σχολική επιτυχία, τόσο ώστε η ακαδημαϊκή ικανότητα να ταυτιστεί με την αυτοαξία (Ames, 1992. Covington, 1992. McCrea, 2008. Urdan & Midgley, 2001. Wang & Eccles, 2013). Ειδικά για τους/τις μαθητές/ήτριες χαμηλής αυτο-εκτίμησης, οι οποίοι/ες, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, χρησιμοποιούν τις ΣΑΑΥ καθώς θεωρούν ότι αυτές τους βοηθούν να φαίνονται ικανοί ή έστω να μη φαίνονται χαμηλής ικανότητας στα μάτια των άλλων, μέσα σε μια ανταγωνιστική και μη υποστηρικτική τάξη η χρήση των στρατηγικών αυτών αναμένεται να λαμβάνει χώρα πολύ πιο συχνά (βλ., π.χ., Chen, Sun, & Wang, 2018. Rhodewalt & Vohs, 2005. Urdan & Midgley, 2001).

Ένα άλλο πλαίσιο το οποίο πρόσφατα άρχισε να μελετάται στο πεδίο των συμπεριφορών αποφυγής είναι αυτό της οικογένειας και, ειδικότερα, τα μηνύματα που τα παιδιά εκλαμβάνουν από τους γονείς τους σχετικά με τη μάθηση και τη σχολική επίτευξη και την αντιλαμβανόμενη σχέση γονέων-παιδιών. Ωστόσο, η έρευνα στον τομέα αυτό εστιάστηκε στην αποφυγή αναζήτησης ακαδημαϊκής βοήθειας και στην αντιγραφή στο σχολικό πλαίσιο (βλ. Bong, 2008. Gonida, Karabenick, Makara, & Hatzikyriakou, 2014), υποδεικνύοντας ότι όταν τα παιδιά εκλαμβάνουν από τους γονείς τους μηνύματα προς την επίδοση και την ένδειξη υψηλής ικανότητας και αντιλαμβάνονται ως συγκρουσιακή τη σχέση τους με τους γονείς ή ως σχέση υποχρέωσης προς αυτούς, τότε είναι πιο πιθανό να υιοθετούν στόχους επίδοσης (προσέγγισης ή αποφυγής) και διαμέσου των στόχων αυτών είναι πιο πιθανό να αποφεύγουν να αναζητούν βοήθεια όταν τη χρειάζονται μέσα στην τάξη ή να αντιγράφουν στα Μαθηματικά όταν δυσκολεύονται. Μελέτες για τη συμβολή των γονέων στην υιοθέτηση ΣΑΑΥ, από όσο τουλάχιστον μπορούμε να γνωρίζουμε, δεν υπάρχουν διαθέσιμες. Όπως αναφέρεται παρακάτω, το κενό αυτό η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει συνεξετάζοντας τις αντιλήψεις των μαθητών/ριών τόσο για το πλαίσιο της τάξης όσο και για το πλαίσιο της οικογένειας.

### ***Η παρούσα έρευνα***

Παρά τα διαθέσιμα ευρήματα για τις ΣΑΑΥ στο ακαδημαϊκό και σχολικό πλαίσιο, αναγνωρίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των συνθηκών που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την εκδήλωσή τους. Επιπλέον, δεν έχει μελετηθεί μέχρι τώρα διεθνώς η συμβολή του οικογενειακού πλαισίου στην εκδήλωση ΣΑΑΥ, ούτε σε επίπεδο αντιλήψεων και πρακτικών των γονέων, ούτε σε επίπεδο αντιλήψεων των μαθητών/ριών για ποικίλες πεποιθήσεις και πρακτικές των γονέων τους

σε σχέση με τη σχολική μάθηση. Πέρα, ωστόσο, από τη διεθνή αναγνώριση της ανάγκης περαιτέρω έρευνας στο πεδίο, η διερεύνηση της ακαδημαϊκής αυτο-υπονόμησης στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, το οποίο είναι προσανατολισμένο κατεξοχήν στην επίδοση, συμπεριλαμβανομένης και της στάσης των ίδιων των γονέων, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς μπορεί να αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης δυσλειτουργικών συμπεριφορών, όπως οι στρατηγικές αυτο-υπονόμησης.

Η παρούσα έρευνα, αν και σχεδιάστηκε αξιοποιώντας ποικίλες θεωρητικές διαστάσεις της προγενέστερης σχετικής βιβλιογραφίας, έχει σαφείς αναφορές στη θεωρία των στόχων επίτευξης, η οποία ως σύγχρονη κοινωνικο-γνωστική θεωρητική προσέγγιση δίνει έμφαση σε παράγοντες πλαισίου (κατεξοχήν μέσω των αντιλήψεων των μαθητών/ριών) ως προγνωστικούς παράγοντες κινήτρων και συναισθημάτων των μαθητών, οι οποίοι με τη σειρά τους προβλέπουν τις συμπεριφορές μαθητών σε συνθήκες επίτευξης. Άλλωστε, η θεωρία των στόχων επίτευξης, και ειδικότερα, το τριχοτομικό μοντέλο το οποίο προβλέπει την ύπαρξη των τριών τύπων στόχων που αναφέρθηκαν παραπάνω, έχει αποτελέσει και το κύριο θεωρητικό πλαίσιο μελέτης των ΣΑΑΥ ως συμπεριφορών αποφυγής (βλ. Leondari & Gonida, 2007. Turner et al., 2002. Urdan, 2004. Urdan & Midgley, 2001. Urdan et al., 2002). Συγκεκριμένα, η θεωρία των στόχων επίτευξης προβλέπει ότι τα μηνύματα σχετικά με τη μάθηση, την επίτευξη και τη σχολική επιτυχία που προσλαμβάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους γονείς προβλέπουν την υιοθέτηση στόχων επίτευξης από αυτούς. Οι στόχοι επίτευξης με τη σειρά τους προβλέπουν πεποιθήσεις, συναισθήματα και συμπεριφορές που συνδέονται με τη μάθηση, όπως, για παράδειγμα, οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, το άγχος, η χρήση στρατηγικών και οι στρατηγικές αυτο-υπονόμησης (βλ., π.χ., Ames, 1992. Urdan & Midgley, 2001). Ο ρόλος του σχολικού πλαισίου στην εκδήλωση στρατηγικών αυτο-υπονόμησης έχει μελετηθεί εκτενώς, κυρίως στο πλαίσιο του τριχοτομικού μοντέλου των στόχων επίτευξης, και σχετικά ερευνητικά ευρήματα αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Για το ρόλο, ωστόσο, του οικογενειακού πλαισίου στην υιοθέτηση των ΣΑΑΥ και, ειδικά, για τα μηνύματα που οι μαθητές/ήτριες προσλαμβάνουν από τους γονείς τους σχετικά με τη μάθηση και την επίδοση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δε γνωρίζουμε να υπάρχουν σχετικά ερευνητικά ευρήματα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε έφηβους μαθητές και μαθήτριες. Η μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται από σημαντικές αναπτυξιακές αλλαγές ως προς όλες τις πτυχές της ανάπτυξης του ατόμου, αλλά και από αλλαγές πλαισίου, καθώς συμπίπτει με τη μετάβαση από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο, το οποίο αποτελεί ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Κατά την περίοδο αυτή είναι καταγεγραμμένη διεθνώς μια μείωση των κινήτρων επίτευξης όπως αυτή αποτυπώνεται, για παράδειγμα, στη μείωση των αντιλήψεων για την ακαδημαϊκή ικα-



νότητα ή στη μείωση των στόχων μάθησης (βλ., π.χ., Benner, 2011. Eccles, 2004. Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993. Leondari & Gonida, 2007). Ως προς τις στρατηγικές αυτο-υπονόμευσης, η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές/τριες του Γυμνασίου τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά ακαδημαϊκής αυτο-υπονόμευσης συγκριτικά με τους μικρότερης ηλικίας μαθητές/ήτριες (Midgley & Urdan, 1995. Schwinger et al., 2014), καθώς η πρόοδος που έχει επισυμβεί στη γνωστική ανάπτυξη των εφήβων επιτρέπει τη διάκριση των εννοιών της ικανότητας και της προσπάθειας (Nicholls, 1990), η οποία αποτελεί προϋπόθεση εκδήλωσης των ΣΑΑΥ (Urdan et al., 1998).

### Στόχοι και Υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αποτυπώσει το δίκτυο των σχέσεων μεταξύ των στρατηγικών αυτο-υπονόμευσης και μιας σειράς παραγόντων ατόμου και πλαισίου (σχολικού και οικογενειακού) οι οποίοι είναι πιθανόν να συμβάλουν στην υιοθέτηση των στρατηγικών αυτο-υπονόμευσης από τους εφήβους. Συγκεκριμένα, σε επίπεδο ατομικών παραγόντων στόχος ήταν η διερεύνηση της προβλεπτικής ισχύος των παρακάτω παραγόντων ως προς την εκδήλωση ΣΑΑΥ: Στόχοι επίτευξης (στόχοι μάθησης, στόχοι επίδοσης-προσέγγισης, στόχοι επίδοσης-αποφυγής), αυτο-εκτίμηση, πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, αυτο-αναφερόμενη χρήση και απουσία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, και προηγούμενη σχολική επίδοση. Σε επίπεδο παραγόντων πλαισίου, στόχος ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών/ριών για το σχολείο και την οικογένεια και, ειδικότερα, για τους στόχους επίτευξης που προάγουν η τάξη και οι γονείς (αν είναι δηλαδή προσανατολισμένοι προς τη μάθηση ή προς την επίδοση) και για τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι μεταβλητές εξετάστηκαν σε σχέση με το μάθημα των Μαθηματικών, λόγω της υψηλής αξίας που αποδίδεται στο συγκεκριμένο μάθημα ως προς τη συμβολή του στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, τη σχέση του με την αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή ικανότητα στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και της αντιλαμβανόμενης δυσκολίας ως προς το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο από μεγάλο αριθμό μαθητών και μαθητριών (Gonida & Leondari, 2011. Turner et al., 2002). Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο ότι οι περισσότερες σχετικές έρευνες έχουν επιλέξει τα μαθηματικά για τη μελέτη των ΣΑΑΥ, καθώς θεωρούν ότι το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ευνοεί, συγκριτικά με τα υπόλοιπα, την υιοθέτησή τους (Leondari & Gonida, 2007. Urdan & Midgley, 2001. Schwinger et al., 2014. Turner et al., 2002). Αν και οι επιμέρους σχέσεις μεταξύ των ΣΑΑΥ και αρκετών από τις υπό εξέταση μεταβλητές έχουν μελετηθεί σε προηγούμενες έρευνες, απουσιάζει από τη βιβλιογραφία μία ολιστική προσέγγιση την οποία υιοθετεί η παρούσα έρευνα. Συγκεκρι-

μένα, η παρούσα έρευνα συνεξετάζει στο ίδιο δίκτυο σχέσεων τόσο τους ατομικούς παράγοντες των μαθητών όσο και τις αντιλήψεις των μαθητών για τους παράγοντες του σχολικού και του οικογενειακού πλαισίου που εξετάστηκαν. Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν πλαίσια διαμόρφωσης πεποιθήσεων κινήτρων και πεποιθήσεων για τον εαυτό, πεποιθήσεις οι οποίες αποτελούν με τη σειρά τους δυνητικούς παράγοντες εκδήλωσης στρατηγικών αυτο-υπονόμησης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε, ακολουθούν οι υποθέσεις της έρευνας. Ειδικότερα:

1. Αναμένεται η αυτο-εκτίμηση, οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας για τα μαθηματικά, και η προηγούμενη σχολική επίδοση να αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της εκδήλωσης ΣΑΑΥ (βλ., π.χ., Bobo et al., 2013. McCrea & Hirt, 2001. Leondari & Gonida, 2007. Petersen, 2014. Rhodewalt & Tragakis, 2002. Schwinger, 2013. Schwinger et al., 2014. Urdan & Midgley, 2001. Urdan et al., 1998). Ειδικότερα, αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες που έχουν υψηλή αυτο-εκτίμηση, υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας για τα μαθηματικά και υψηλή σχολική επίδοση στο ίδιο μάθημα να αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές αυτο-υπονόμησης (Υπόθεση 1α, 1β και 1γ, αντίστοιχα).

2. Ως προς τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, αναμένεται η χρήση τους, τουλάχιστον όπως αποτυπώνεται μέσω των αυτο-αναφορών των ίδιων των μαθητών/τριών, να προβλέπει αρνητικά την εκδήλωση των ΣΑΑΥ. Αντίθετα, αναμένεται η αυτο-αναφερόμενη απουσία χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών να αποτελεί θετικό προγνωστικό παράγοντα χρήσης ΣΑΑΥ (Gadbois & Sturgeon, 2011. Thomas & Gadbois, 2007) (Υπόθεση 2α και 2β, αντίστοιχα).

3. Ως προς τους ατομικούς στόχους επίτευξης, αναμένεται οι στόχοι επίδοσης και, κυρίως, οι στόχοι επίδοσης-αποφυγής, να αποτελούν θετικούς προγνωστικούς παράγοντες της υιοθέτησης των ΣΑΑΥ (βλ., π.χ., Leondari & Gonida, 2007. Midgley & Urdan, 1995, 2001. Schwinger et al., 2014. Smith, Duda, Allen, & Hall, 2002. Urdan 2004. Urdan et al., 1998), ενώ οι στόχοι μάθησης να συσχετίζονται αρνητικά με την υιοθέτηση των ΣΑΑΥ (McCrea & Hirt, 2001. Urdan & Midgley, 2001. Urdan, 2004) (Υπόθεση 3α και 3β, αντίστοιχα). Επιπλέον, οι στόχοι επίτευξης αναμένεται να προβλέπουν τις ΣΑΑΥ και έμμεσα μέσω των πεποιθήσεων, αυτο-αποτελεσματικότητας (Urdan & Midgley, 2001. Urdan, 2004) και της χρήσης ή απουσίας χρήσης στρατηγικών (Leondari & Gonida, 2007. Urdan, 2004. Urdan et al., 2002) (Υπόθεση 3γ).

4. Ως προς τις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολείο, αναμένεται τόσο σε επίπεδο στόχων όσο και σε επίπεδο υποστήριξης και ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού στις ανάγκες των μαθητών/τριών να συμβάλουν στην υιοθέτηση των ΣΑΑΥ, κυρίως έμμεσα. Συγκεκριμένα, αναμένεται οι αντιλαμβανόμενοι στόχοι του σχολείου προς την επίδοση να προβλέπουν θετικά την εκδήλωση των ΣΑΑΥ, μέσω της υιοθέτησης των

ατομικών στόχων επίδοσης των μαθητών (βλ., π.χ., Midgley & Urdan, 1995. Thomas & Gadbois, 2007. Turner et al., 2002. Urdan et al., 1998) (Υπόθεση 4α), ενώ οι αντιλαμβανόμενοι στόχοι του σχολείου προς τη μάθηση αναμένεται να προβλέπουν αρνητικά και έμμεσα, μέσω των ατομικών στόχων μάθησης, την εκδήλωση ΣΑΑΥ (Midgley & Urdan, 1995. Rhodewalt & Tragakis, 2002. Thomas & Gadbois, 2007. Turner et al., 2002. Urdan & Midgley, 2001. Urdan et al., 1998) (Υπόθεση 4β). Επιπλέον, οι αντιλήψεις των μαθητών για τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αναμένεται να αποτελούν έμμεσους αρνητικούς προγνωστικούς παράγοντες της εκδήλωσης ΣΑΑΥ, μέσω των ατομικών στόχων μάθησης των μαθητών/τριών (Turner et al., 2002) (Υπόθεση 4γ).

5. Αντιστοίχως με τις αντιλήψεις των μαθητών για τις διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος, έτσι και οι αντιλήψεις των μαθητών και των μαθητριών για τους στόχους των γονέων, αναμένεται να συνδέονται με την εκδήλωση ή την παρεμπόδιση εκδήλωσης των ΣΑΑΥ. Υπενθυμίζεται ότι υπάρχουν κάποια, ελάχιστα, προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα για τη συμβολή των γονέων στην εκδήλωση συμπεριφορών αποφυγής, όπως η αποφυγή αναζήτησης βοήθειας (βλ. Bong, 2008. Gonida et al., 2014) αλλά δεν υπάρχουν διαθέσιμα ευρήματα για την ακαδημαϊκή αυτο-υπονόμευση. Κατά αντιστοιχία, ωστόσο, με τους αντιλαμβανόμενους στόχους της σχολικής τάξης, αλλά και την προηγούμενη σχετικά περιορισμένη έρευνα που διασυνδέει την έμφαση των γονέων προς τη μάθηση με προσαρμοστικές συμπεριφορές (π.χ., συμμετοχή στην τάξη, βλ. Βουλαλά, Γωνίδα, & Κιοσσεόγλου, 2004. Gonida, Kiosseoglou, & Voulala, 2007. Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009) και με μείωση της αποφυγής αναζήτησης βοήθειας, αναμένεται οι αντιλήψεις των μαθητών για τους στόχους των γονέων τους προς την επίδοση ή τη μάθηση να προβλέπουν την εκδήλωση των ΣΑΑΥ, θετικά και αρνητικά αντίστοιχα, κυρίως μέσω των ατομικών τους στόχων (Υπόθεση 5α και 5β, αντίστοιχα).

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### *Συμμετέχοντες/ουσες*

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 392 μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου, οι οποίοι/ες προέρχονταν από δείγμα έξι δημόσιων σχολείων της Θεσσαλονίκης αντιπροσωπευτικών των ανατολικών, κεντρικών και δυτικών συνοικιών της πόλης. Η σύνθεση του δείγματος ανά τάξη και η ηλικία των μαθητών ήταν η ακόλουθη: 177 μαθητές και μαθήτριες Α' Γυμνασίου (47% κορίτσια, *M.O.* = 12.6 έτη, *T.A.* = .44 έτη) και 215 μαθητές/τριες Γ' Γυμνασίου (52% κορίτσια, *M.O.* = 14.6 έτη, *T.A.* = .47 έτη). Η πλειοψηφία των μαθητών ήταν Έλληνες (82.6%), ενώ οι υπόλοιποι κατάγονταν

από την Αλβανία, τη Ρωσία, άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, Αμερική και Ασία. Με βάση το επάγγελμα των γονέων, η πλειοψηφία των παιδιών είχε γονείς αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (45% των πατέρων και 53% των μητέρων), 13% των πατέρων και 12% των μητέρων είχαν τεχνική εκπαίδευση, 33% των πατέρων και 29% των μητέρων είχαν απολυτήριο Λυκείου, μόλις 2% των πατέρων και 3% των μητέρων είχαν τελειώσει μόνον το Δημοτικό σχολείο, ενώ για ένα μικρό ποσοστό πατέρων και μητέρων δε δηλώθηκε το μορφωτικό τους επίπεδο.

### ***Εργαλεία***

Για τη μέτρηση όλων των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1 = δεν ισχύει καθόλου για μένα ή καθόλου πιθανό έως 5 = ισχύει πολύ για μένα ή πολύ πιθανό). Οι ψυχομετρικές ιδιότητες των κλιμάκων και, συγκεκριμένα, η παραγοντική εγκυρότητα και η αξιοπιστία ελέγχθηκαν με την εφαρμογή της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες με ορθογώνια περιστροφή τύπου Varimax και το δείκτη αξιοπιστίας alpha του Cronbach.

### ***Στρατηγικές αυτο-υπονόμευσης***

Για την αξιολόγηση της υιοθέτησης ΣΑΑΥ χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο “Academic self-handicapping” της Midgley et al. (2000, προσαρμογή στα ελληνικά: Λεονταρή & Γωνίδα, 2012α). Το ερωτηματολόγιο ανήκει στην αναθεωρημένη έκδοση του Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) και αποτελείται από έξι ερωτήσεις, οι οποίες εκτιμούν τη χρήση στρατηγικών αυτο-υπονόμευσης από τους μαθητές (π.χ., “Μερικά παιδιά χαζολογούν και ασχολούνται με διάφορα πράγματα την παραμονή ενός διαγωνίσματος μαθηματικών. Έτσι, αν δεν τα πάνε καλά στο διαγώνισμα, μπορούν να πουν ότι αυτή είναι η αιτία. Πόσο αληθινό είναι αυτό για σένα;”). Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν  $\alpha = .75$ .

### ***Ατομικοί στόχοι επίτευξης μαθητών/ριών***

Οι ατομικοί στόχοι επίτευξης αξιολογήθηκαν με τη χρήση της κλίμακας “Personal Achievement Goal Orientations” των Midgley et al. (2000), το οποίο ανήκει, επίσης, στο PALS. Η μετάφραση και προσαρμογή έγινε από τις Γωνίδα και Λεονταρή (2012α). Η κλίμακα διακρίνεται σε τρεις υποκλίμακες: (α) τον προσανατολισμό προς τη μάθηση (π.χ., “Ένας βασικός λόγος για τον οποίο κάνω τη σχολική μου εργασία, είναι γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα”) (έξι ερωτήσεις,  $\alpha = .88$ ), (β) τον προσανατολισμό προς την επίδοση-προσέγγιση (π.χ., “Θέλω να τα πηγαίνω καλύτερα

από άλλους μαθητές μέσα στην τάξη”) (έξι ερωτήσεις,  $\alpha = .89$ ) και ( $\gamma$ ) τον προσαυτολισμό προς την επίδοση-αποφυγή (π.χ., “Ο λόγος για τον οποίο κάνω τα σχολικά μου καθήκοντα είναι για να μη νομίσουν οι καθηγητές/τριές μου ότι ξέρω λιγότερα από τους άλλους”) (πέντε ερωτήσεις,  $\alpha = .82$ ).

### *Αυτο-εκτίμηση*

Η αυτο-εκτίμηση των μαθητών/τριών αξιολογήθηκε με τη χρήση της Κλίμακας Αυτο-εκτίμησης του Rosenberg (1965) “Rosenberg Self-Esteem Scale” (RSES) (Μετάφραση και προσαρμογή: Τσαγκαράκης, Καφέτσιος, & Σταλίκας, 2012). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις αυτο-αναφοράς, πέντε θετικές και πέντε αρνητικές, οι οποίες αξιολογούν τη γενική αυτο-εκτίμηση, τα συναισθήματα αυτο-αξίας και αυτο-αποδοχής του ατόμου (π.χ., “Νομίζω ότι έχω αρκετά καλά γνωρίσματα” / “Αισθάνομαι άχρηστος/άχρηστη μερικές φορές”). Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν  $\alpha = .87$ .

### *Πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τα μαθηματικά*

Για την αξιολόγηση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η ομώνυμη κλίμακα, η οποία βασίστηκε στην αντίστοιχη κλίμακα από τη συστοιχία ερωτηματολογίων ‘Motivated Strategies for Learning Questionnaire’ (MSLQ) των Pintrich και De Groot (1990, Μετάφραση και προσαρμογή: Λεονταρή & Γωνίδα, 2012). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει οκτώ ερωτήσεις και αξιολογεί το βαθμό στον οποίο θεωρούν οι μαθητές ότι τα καταφέρνουν σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με τα μαθηματικά (π.χ., “Συγκρίνοντας τον εαυτό μου με άλλους μαθητές και μαθήτριες στην τάξη μου, νομίζω ότι είμαι καλός/ή στα Μαθηματικά”). Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν  $\alpha = .92$ .

### *Αυτο-αναφερόμενη χρήση στρατηγικών μάθησης*

Για την αξιολόγηση της χρήσης στρατηγικών μάθησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της Αυτο-αναφερόμενης Χρήσης Στρατηγικών (Γωνίδα & Λεονταρή, 2012β). Η κλίμακα περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις οι οποίες οργανώθηκαν σε δύο υποκλίμακες: (α) την υποκλίμακα που μετρά τη χρήση στρατηγικών (22 ερωτήσεις, π.χ., “Όταν διαβάζω κάτι, υπογραμμίζω τις κύριες ιδέες”) και (β) την υποκλίμακα που μετρά την απουσία χρήσης στρατηγικών (οκτώ ερωτήσεις, π.χ., “Όταν έχω διαγώνισμα σε ένα μάθημα, δυσκολεύομαι να μελετήσω με τρόπο που να με βοηθήσει να μάθω καλά αυτά που πρέπει να μάθω”). Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν  $\alpha = .96$  και  $\alpha = .93$  για τις δύο υποκλίμακες, αντιστοίχως.

### *Προηγούμενη σχολική επίδοση*

Η προηγούμενη σχολική επίδοση αξιολογήθηκε με βάση τις δηλώσεις των μαθητών/τριών για τον πιο πρόσφατο βαθμό τους στα Μαθηματικά, ο οποίος ήταν ο βαθμός του πρώτου τριμήνου της τάξης στην οποία φοιτούσαν. Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης στην οποία συμμετείχαν και μαθητές/ήτριες Δημοτικού, η βαθμολογία αυτή, η οποία ήταν στην κλίμακα 1-20, μετασχηματίστηκε σε κλίμακα 1-10.

### *Αντιλήψεις των μαθητών για τους στόχους της τάξης*

Οι αντιλήψεις των μαθητών για τους στόχους επίτευξης της τάξης αξιολογήθηκαν με τη χρήση της κλίμακας “Αντιλήψεις για τις δομές στόχων της τάξης” (Perceptions of Classroom Goal Structures, Midgley et al., 2000) (Μετάφραση & Προσαρμογή: Γωνίδα, Βουλαλά, & Κιοσέογλου, 2012α). Το ερωτηματολόγιο διακρίνεται σε δύο υποκλίμακες: (α) την υποκλίμακα που αντιστοιχεί στους στόχους της τάξης προς τη μάθηση (π.χ., “Ο καθηγητής των Μαθηματικών της τάξης μου πιστεύει ότι δεν πειράζει να κάνουμε λάθη στα Μαθηματικά από τη στιγμή που μαθαίνουμε”) (έξι ερωτήσεις,  $\alpha = .81$ ) και (β) την υποκλίμακα που αντιστοιχεί στους στόχους της τάξης προς την επίδοση (π.χ., “Ο καθηγητής των Μαθηματικών της τάξης μου μας κάνει γνωστό ποιοι μαθητές παίρνουν τους υψηλότερους βαθμούς στα διαγωνίσματα των Μαθηματικών”) (πέντε ερωτήσεις,  $\alpha = .75$ ).

### *Αντιλαμβανόμενη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή*

Η αντιλαμβανόμενη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή μετρήθηκε με μια κλίμακα επτά ερωτήσεων, η οποία βασίστηκε στην κλίμακα Teacher-Student Relationship (Roeser et al., 1996), προσθέτοντας άλλες δύο νέες ερωτήσεις. Η συγκεκριμένη κλίμακα μετρά τις αντιλήψεις των μαθητών και μαθητριών για την ποιότητα της αλληλεπίδρασής τους με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης αξιολογώντας το βαθμό στον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την υποστήριξη του εκπαιδευτικού σε μαθησιακά αλλά και μη μαθησιακά ζητήματα (π.χ., “Στην τάξη των Μαθηματικών, μπορώ να συζητήσω με το δάσκαλο/τη δασκάλα μου τα θέματα που με απασχολούν”). Λόγω της απουσίας στοιχείων προσαρμογής στον ελληνικό πληθυσμό, η παραγοντική εγκυρότητα της κλίμακας είχε ελεγχθεί αρχικά στην προκαταρκτική έρευνα με ανάλυση σε κύριες συνιστώσες και είχε υποδειχθεί ένας ενιαίος παράγοντας. Το ίδιο επιβεβαιώθηκε και στα δεδομένα της κύριας έρευνας. Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν  $\alpha = .86$ .

### *Αντιλήψεις των μαθητών για τους στόχους των γονέων*

Οι αντιλήψεις των μαθητών για τους στόχους επίτευξης των γονέων αξιολογήθηκαν με τη χρήση της κλίμακας “Αντιλήψεις για τους στόχους των γονέων” (Perceptions of Parent Goals, Midgley et al., 2000) (Μετάφραση & Προσαρμογή: Γωνίδα, Βουλαλά, & Κιοσέογλου, 2012β). Το ερωτηματολόγιο διακρίνεται σε δύο υποκλίμακες: (α) την υποκλίμακα που αντιστοιχεί στους στόχους των γονέων προς τη μάθηση (π.χ., “Οι γονείς μου θέλουν να βλέπουν ότι αυτά που μαθαίνω στην τάξη των Μαθηματικών μπορούν να συνδεθούν με τις καθημερινές καταστάσεις εκτός σχολείου”) (τέσσερις ερωτήσεις,  $\alpha = .73$ ) και β) την υποκλίμακα που αντιστοιχεί στους στόχους των γονέων προς την επίδοση (π.χ., “Θα άρεσε στους γονείς μου αν μπορούσα να δείξω ότι είμαι καλύτερος στα Μαθηματικά από τους συμμαθητές μου”) (πέντε ερωτήσεις,  $\alpha = .77$ ).

### *Διαδικασία*

Η έρευνα είχε εγκριθεί από το Τμήμα Ερευνών Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και είχε διασφαλιστεί η συναίνεση των γονέων/κηδεμόνων του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας που πήρε μέρος στην έρευνα. Ένα πολύ μικρό ποσοστό των γονέων (4%) αρνήθηκε τη συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα, γεγονός το οποίο διευκόλυνε την ομαδική εξέταση των μαθητών/ριών μέσα στην τάξη τους. Τα παιδιά για τα οποία δεν υπήρχε συναίνεση γονέα για τη συμμετοχή τους στην έρευνα με ευθύνη του εκπαιδευτικού της τάξης παρακολούθησαν άλλο τμήμα. Η εξέταση των μαθητών/τριών διήρκεσε μία περίπου σχολική ώρα. Οι συμμετέχοντες/ουσες διαβεβαιώθηκαν για την ανωνυμία τους και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων τους πριν την έναρξη της συλλογής δεδομένων, ενώ δεν κλήθηκαν να αναφέρουν το όνομά τους ή άλλα στοιχεία αναγνωρισιμότητας. Της κύριας έρευνας προηγήθηκε πιλοτική σε δείγμα 78 μαθητών και μαθητριών (διαφορετικού του δείγματος της κύριας έρευνας), στην οποία ελέγχθηκαν και κρίθηκαν ικανοποιητικές οι ψυχομετρικές ιδιότητες των εργαλείων της έρευνας.

## **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

### *Προκαταρκτικές αναλύσεις*

Αρχικά ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών με το συντελεστή συσχέτισης Pearson  $r$ . Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, στον οποίο επίσης

παρουσιάζονται και οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις όλων των υπό εξέταση μεταβλητών, οι ΣΑΑΥ συσχετίζονται αρνητικά με ποικίλους ατομικούς και αντιλαμβανόμενους περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως είναι η σχολική επίδοση,  $r = -.335, p < .01$ , οι στόχοι μάθησης,  $r = -.262, p < .01$ , οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας,  $r = -.266, p < .01$ , η αυτο-εκτίμηση,  $r = -.195, p < .01$ , η αναφερόμενη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών,  $r = -.162, p < .01$ , η αντιλαμβανόμενη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή,  $r = -.144, p < .01$ , και οι αντιλήψεις των μαθητών για τους στόχους μάθησης της τάξης,  $r = -.139, p < .01$ . Αντίθετα, η αναφερόμενη απουσία στρατηγικών,  $r = .181, p < .01$ , και οι αντιλαμβανόμενοι στόχοι επίδοσης τόσο της τάξης,  $r = .225, p < .01$ , όσο και των γονέων,  $r = .169, p < .01$ , βρέθηκε να συσχετίζονται θετικά με τη χρήση ΣΑΑΥ.

### **Έλεγχος του δικτύου των σχέσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών**

Στη συνέχεια, προκειμένου να διερευνηθεί το δίκτυο των σχέσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών της έρευνας, εφαρμόστηκε στα δεδομένα, με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος Mplus 5 (Muthèn & Muthèn, 2007), ανάλυση διαδρομών με μέθοδο εκτίμησης τη μέγιστη πιθανοφάνεια. Το τελικό μοντέλο που προέκυψε, το οποίο περιελάμβανε τόσο άμεσες όσο και έμμεσες διαδρομές μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών, παρουσιάζεται στο Σχήμα 1. Η προσαρμογή του μοντέλου ήταν καλή και οι δείκτες προσαρμογής του είχαν ως εξής:  $\chi^2(33, N = 345) = 52.058, p < .05, \chi^2/df = 1.576, CFI = .990, TLI = .980, RMSEA = .041, SRMR = .045$ . Η στατιστική σημαντικότητα των έμμεσων διαδρομών ελέγχθηκε με το τεστ του Sobel (Sobel, 1982).

Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας βρέθηκε να προβλέπουν αρνητικά την ακαδημαϊκή αυτο-υπονόμηση,  $\beta = -.282, p < .05$ , επιβεβαιώνοντας την Υπόθεση 1α, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν οι πεποιθήσεις των μαθητών για την αποτελεσματικότητά τους στα μαθηματικά να αποτελούν αρνητικό προγνωστικό παράγοντα των ΣΑΑΥ. Επιπλέον, οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας βρέθηκε να αποτελούν σημαντικό διαμεσολαβητικό παράγοντα μεταξύ των στόχων μάθησης και των ΣΑΑΥ,  $Z = -4.83, p < .05$ , επιβεβαιώνοντας έτσι την αντίστοιχη υπόθεση τουλάχιστον ως προς τη σχέση των ΣΑΑΥ με τους στόχους μάθησης (Υπόθεση 3γ). Οι ατομικοί στόχοι μάθησης βρέθηκε να προβλέπουν θετικά την αυτο-εκτίμηση,  $\beta = .594, p < .001$ , και τις αναφορές των μαθητών/ριών για τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών,  $\beta = .611, p < .01$  και αρνητικά τις αναφορές τους για την απουσία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών,  $\beta = -.354, p < .01$ , παράγοντες οι οποίοι, ωστόσο, δε βρέθηκε να συνδέονται με την ακαδημαϊκή αυτο-υπονόμηση απορρίπτοντας έτσι τις αντίστοιχες υποθέσεις για τη σχέση της αυτο-εκτίμη-

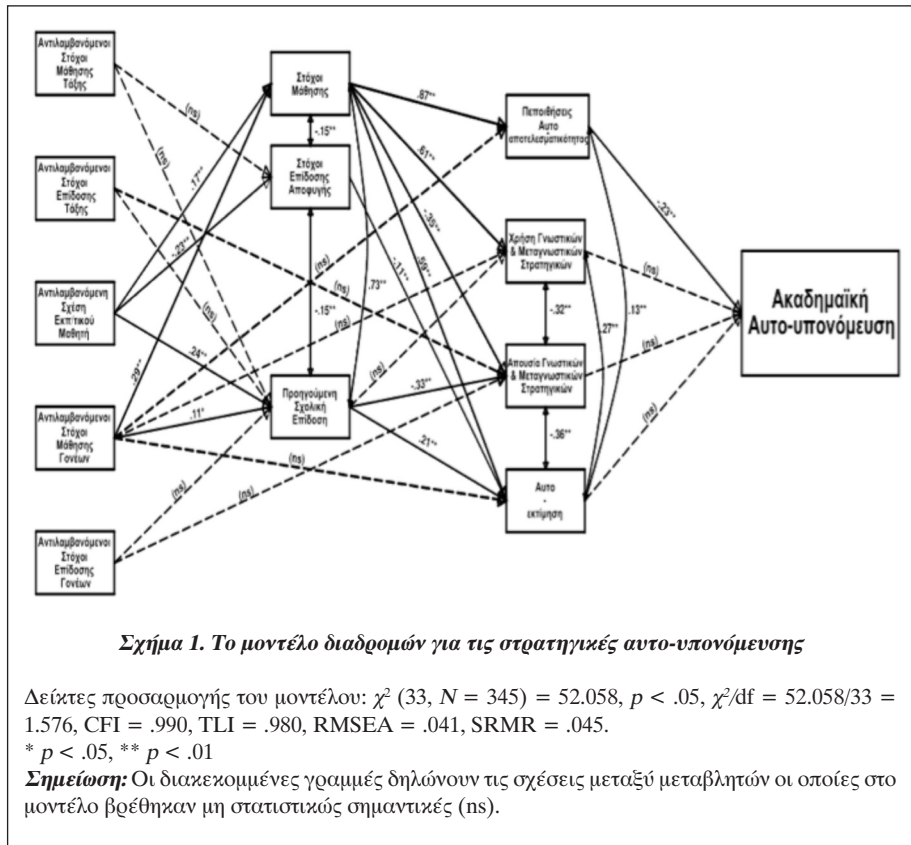


Πίνακας 1. Συσχετιότητες μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

|                                      | 1       | 2       | 3       | 4      | 5      | 6       | 7       | 8       | 9      | 10     | 11      | 12     | 13     | MO   | TA   |
|--------------------------------------|---------|---------|---------|--------|--------|---------|---------|---------|--------|--------|---------|--------|--------|------|------|
| 1 ΣΑΔΥ                               |         |         |         |        |        |         |         |         |        |        |         |        |        | 1.90 | 0.76 |
| 2 Σχολική επίδοση                    | .335**  |         |         |        |        |         |         |         |        |        |         |        |        | 4.70 | 1.50 |
| 3 Στόχοι μάθησης                     | .262**  | .739**  |         |        |        |         |         |         |        |        |         |        |        | 3.76 | 1.05 |
| 4 Στόχοι επίδοσης-προσέγγισης        | .086    | .094    | .132**  |        |        |         |         |         |        |        |         |        |        | 3.40 | 1.16 |
| 5 Στόχοι επίδοσης-αποφυγής           | .031    | -.204** | -.127*  | -.014  |        |         |         |         |        |        |         |        |        | 2.60 | 1.15 |
| 6 Αυτο-αποτελεσματικότητα            | -.266** | .687**  | .876**  | .152** | -.112* |         |         |         |        |        |         |        |        | 3.60 | 1.08 |
| 7 Αυτο-εκτίμηση                      | -.195** | .677**  | .767**  | .163** | .212** | .727**  |         |         |        |        |         |        |        | 3.88 | 0.95 |
| 8 Αναφ/νη χρήση στρατηγικών          | -.162** | .620**  | .748**  | .149** | .101*  | .659**  | .707**  |         |        |        |         |        |        | 3.55 | 0.97 |
| 9 Αναφ/νη απουσία χρήσης στρατηγικών | .181**  | -.600** | -.628** | -.120* | .101*  | -.593** | -.673** | -.649** |        |        |         |        |        | 2.22 | 1.08 |
| 10 Αντλ/νη σχέση εκπ/κού-μαθητή      | -.144** | .314**  | .199**  | -.014  | .005   | .186**  | .152**  | .166**  | .160** |        |         |        |        | 3.17 | 0.86 |
| 11 Αντλ/νοι στόχοι μάθησης σχολείου  | -.139** | .262**  | .197**  | .026   | .025   | .175**  | .119*   | .147**  | .143** | .647** |         |        |        | 3.92 | 0.86 |
| 12 Αντλ/νοι στόχοι επίδοσης σχολείου | .225**  | -.301** | -.195** | .023   | .027   | -.182** | -.173** | .143**  | .185** | .528** | -.522** |        |        | 2.40 | 1.03 |
| 13 Αντλ/νοι στόχοι μάθησης γονέων    | -.079   | .203**  | .246**  | -.038  | -.020  | .227**  | .169**  | .198**  | .116*  | .250** | .384**  | -.114* |        | 4.15 | 0.76 |
| 14 Αντλ/νοι στόχοι επίδοσης γονέων   | .169**  | -.079   | -.059   | .042   | .027   | -.057   | -.065   | -.023   | .107*  | .111*  | .008    | .195** | .187** | 3.37 | 0.88 |

Σημείωση: ΣΑΔΥ: Στρατηγικές ακαδημαϊκής αυτο-υπονόμησης, Αναφ/νη: Αναφερόμενη, Αντλ/νη: Αντλ.αμβανόμενη, Αντλ/νοι: Αντλ.αμβανόμενοι.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$



σης, της αναφερόμενης χρήσης στρατηγικών, της αναφερόμενης απουσίας χρήσης στρατηγικών και των στόχων μάθησης με την ακαδημαϊκή αυτο-υπονόμηση (Υποθέσεις 1β, 2α, 2β και 3β, αντίστοιχα). Ούτε οι στόχοι επίδοσης-αποφυγής βρέθηκε να προβλέπουν τις ΣΑΑΥ (Υπόθεση 3α), αν και προέβλεψαν αρνητικά την αυτο-εκτίμηση,  $\beta = -.115, p < .01$ . Η προηγούμενη σχολική επίδοση προέβλεψε αρνητικά την αναφερόμενη απουσία γνωστικών/μεταγνωστικών στρατηγικών και θετικά την αυτο-εκτίμηση,  $\beta = -.334, p < .01$ , και  $\beta = .212, p < .01$ , αλλά όχι την ακαδημαϊκή αυτο-υπονόμηση (απόρριψη Υπόθεσης 1γ).

Αναφορικά με τους αντιλαμβανόμενους παράγοντες πλαισίου, όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, από τους παράγοντες του σχολείου, μόνον η αντιλαμβανόμενη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή βρέθηκε να προβλέπει έμμεσα την ακαδημαϊκή αυτο-υπονόμηση μέσω των ατομικών στόχων μάθησης και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας,  $Z = -3.94, p < .05$ , επιβεβαιώνοντας την Υπόθεση 4γ. Τέλος, από τους παράγοντες των γονέων, οι αντιλαμβανόμενοι στόχοι των γονέων προς τη μάθηση βρέθηκε να απο-

τελούν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της ακαδημαϊκής αυτο-υπονόμευσης μέσω των ατομικών στόχων μάθησης και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας,  $Z = -2.83, p < .05$ , επιβεβαιώνοντας την αντίστοιχη υπόθεση (Υπόθεση 5β).

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο τη διερεύνηση της ακαδημαϊκής αυτο-υπονόμευσης κατά την εφηβική ηλικία μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης, η οποία περιλάμβανε τόσο ατομικούς παράγοντες όσο και παράγοντες πλαισίου, όπως αυτοί μετρήθηκαν μέσω των αντιλήψεων των μαθητών και μαθητριών. Το δίκτυο των σχέσεων μεταξύ όλων των υπό εξέταση ατομικών παραγόντων και αντιλαμβανόμενων παραγόντων πλαισίου ελέγχθηκε με την εφαρμογή της ανάλυσης διαδρομών με στόχο τη διερεύνηση της προγνωστικής τους αξίας στην υιοθέτηση ΣΑΑΥ από τους μαθητές και τις μαθήτριες Γυμνασίου. Τα κυριότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: (α) οι υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας για ένα μάθημα μειώνουν τις πιθανότητες εμφάνισης των στρατηγικών αυτο-υπονόμευσης, (β) οι ατομικοί στόχοι μάθησης προβλέπουν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και μέσω αυτών αρνητικά τις ΣΑΑΥ, (γ) οι αντιλήψεις των μαθητών/ριών για μια θετική, υποστηρικτική σχέση με τον/την εκπαιδευτικό προβλέπουν αρνητικά τις ΣΑΑΥ μέσω των ατομικών στόχων μάθησης και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας και, τέλος, (δ) οι αντιλήψεις των μαθητών/ριών για τους στόχους μάθησης των γονέων τους προβλέπουν αρνητικά τις ΣΑΑΥ μέσω των ατομικών στόχων μάθησης και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Τα παραπάνω ευρήματα υποδηλώνουν ότι υπάρχουν εναλλακτικές διαδρομές για την αποφυγή των ΣΑΑΥ στις οποίες συμμετέχουν ατομικοί παράγοντες αλλά και οι αντιλήψεις των μαθητών/ριών για παράγοντες πλαισίου. Οι διαδρομές αυτές συζητώνται παρακάτω.

### ***Ο ρόλος των ατομικών παραγόντων***

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών για τα μαθηματικά αποτελούν τον πιο ισχυρό άμεσο αρνητικό παράγοντα πρόβλεψης των ΣΑΑΥ στο γυμνάσιο. Επιπλέον, οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας βρέθηκε να λειτουργούν και ως διαμεσολαβούσες μεταβλητές μεταξύ των ΣΑΑΥ και αρκετών ατομικών παραγόντων και παραγόντων πλαισίου, όπως οι ατομικοί στόχοι μάθησης, η αντιλαμβανόμενη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και οι αντιλαμβανόμενοι στόχοι των γονέων προς τη μάθηση. Το παραπάνω εύρημα αναδεικνύει την προστατευτική αξία των θετικών πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας ως προς την

εκδήλωση δυσλειτουργικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη, όπως είναι οι στρατηγικές αυτο-υπονόμησης και είναι συνεπές με την ευρύτερη βιβλιογραφία, στο πλαίσιο της οποίας οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, γενικά, έχουν συνδεθεί με την υιοθέτηση προσαρμοστικών ακαδημαϊκών συμπεριφορών όπως είναι η αναφερόμενη χρήση στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, η ακαδημαϊκή δέσμευση και η επιμονή για την επίτευξη ενός έργου (π.χ., Bandura, 1997. Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996. Firoozi, Zadebagheri, Kazemi, & Karami, 2016. Gonida & Leondari, 2011).

Ωστόσο, παρά την προστατευτική αξία των θετικών πεποιθήσεων για τον εαυτό γενικά στην εκδήλωση συμπεριφορών αποφυγής στο σχολείο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν ότι, ενώ οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας για τα μαθηματικά αποτελούν το βασικό αρνητικό παράγοντα πρόβλεψης της ακαδημαϊκής αυτο-υπονόμησης, η αυτο-εκτίμηση δε βρέθηκε να προβλέπει αρνητικά την εκδήλωσή της. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί με αναφορά στη φύση των πεποιθήσεων για τον εαυτό, καθώς η αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά τις πεποιθήσεις του ατόμου για συγκεκριμένες καταστάσεις επίτευξης, στην προκειμένη περίπτωση τα μαθηματικά έργα, ενώ η αυτο-εκτίμηση περιλαμβάνει αξιολογικές και συναισθηματικές εκτιμήσεις του ατόμου για τον εαυτό του ως σύνολο. Στην παρούσα έρευνα οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας αποτελούν μια καθαρά σχολικού τύπου μεταβλητή που αφορά το μάθημα των Μαθηματικών (βλ. Bong & Skaalvik, 2003), και οι ΣΑΑΥ εξετάστηκαν με αναφορά στο σχολικό πλαίσιο και τα Μαθηματικά. Οι χαμηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας έχουν συνδεθεί σε πολλές έρευνες, μεταξύ άλλων συμπεριφορών, με μικρή καταβολή προσπάθειας, φόβο ανάληψης νέων προκλητικών στόχων, απουσία επιμονής και παραίτηση μπροστά στην εκάστοτε δυσκολία, η οποία, ωστόσο, οδηγεί σε επαναλαμβανόμενες ακαδημαϊκές αποτυχίες (π.χ., Gonida & Leondari, 2011. Jiang, Song, Lee, & Bong, 2014. Smith et al., 2002). Τέτοιου είδους, όμως, συμπεριφορές είναι χαρακτηριστικές και της ακαδημαϊκής αυτο-υπονόμησης, η οποία ως μηχανισμός αυτο-προστασίας που αποσκοπεί και στην παραπλάνηση των άλλων με στόχο την προστασία του εαυτού, αναφέρεται στην εσκεμμένη απουσία επιμονής και προσπάθειας για την επίτευξη ενός έργου με στόχο την αποφυγή των αρνητικών αποδόσεων που μπορεί να επιφέρει μια ενδεχόμενη αποτυχία στο επίπεδο των ικανοτήτων (Berglas & Jones, 1978. Siegel et al., 2005). Φαίνεται, λοιπόν, ότι όταν οι ΣΑΑΥ αφορούν συγκεκριμένο μάθημα, όπως στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, και συνεξετάζονται οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς το μάθημα αυτό και η αυτο-εκτίμηση ως μια γενική μεταβλητή που αφορά το σύνολο του εαυτού και την αποδιδόμενη αξία σε αυτόν, η εγγύτερη μεταβλητή της αυτο-αποτελεσματικότητας αποδεικνύεται πιο ισχυρός προγνωστικός παράγοντας των ΣΑΑΥ για το μάθημα αυτό.

Επιπροσθέτως, ένας από τους σημαντικότερους προγνωστικούς παράγοντες των ΣΑΑΥ ο οποίος μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν οι ατομικοί στόχοι επίτευξης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η θεωρία των στόχων επίτευξης έχει αποτελέσει το κύριο θεωρητικό πλαίσιο μελέτης των ΣΑΑΥ στο σχολικό πλαίσιο. Σε συνέπεια με τη διεθνή βιβλιογραφία και την αρχική μας υπόθεση, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν την αρνητική προβλεπτική ισχύ των ατομικών στόχων μάθησης στην εκδήλωση των ΣΑΑΥ μέσω των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας, επιβεβαιώνοντας μ' αυτό τον τρόπο την προστατευτική αξία του προσανατολισμού προς τη μάθηση για την εκδήλωση των συγκεκριμένων δυσλειτουργικών συμπεριφορών (βλ., π.χ., Chen et al., 2018. Ferradás et al., 2016a. Leondari & Gonida, 2007. Martin, Marsh, & Debus, 2001. Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011. Schwinger et al., 2016. Urdan & Midgley, 2001. Urdan et al., 2002). Αντίθετα, οι στόχοι επίδοσης, τόσο προσέγγισης όσο και αποφυγής, αν και παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση ΣΑΑΥ, δε βρέθηκε να προβλέπουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό τη χρήση ΣΑΑΥ κατά την περίοδο της εφηβείας διαψεύδοντας την αρχική μας υπόθεση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι για να μην εκδηλώνονται ΣΑΑΥ δεν επαρκεί ένας μαθητής ή μια μαθήτρια να μην έχει υψηλούς στόχους επίδοσης προσέγγισης ή αποφυγής. Αυτό που κυρίως απαιτείται είναι να έχει υψηλούς στόχους μάθησης, οι οποίοι, επιπροσθέτως της δικής τους δράσης αυτής καθαυτής, πιθανότατα να ανακόπτουν και τη δράση των στόχων επίδοσης (βλ. Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011). Η υπόθεση αυτή, όμως, θα πρέπει να τεκμηριωθεί σε περαιτέρω μελέτες. Τα παραπάνω ευρήματα υποδηλώνουν ότι όταν οι έφηβοι έχουν υψηλούς στόχους μάθησης, οι πιθανότητες να υιοθετήσουν ΣΑΑΥ είναι μειωμένες. Αυτή η προστατευτική δράση των στόχων μάθησης λαμβάνει χώρα κυρίως μέσω των πεποιθήσεων των εφήβων για το πόσο αποτελεσματικοί είναι σε ένα μάθημα, στην προκειμένη περίπτωση στα Μαθηματικά. Για τους μαθητές και τις μαθήτριες με υψηλούς στόχους μάθησης, η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα για το συγκεκριμένο μάθημα δεν εκλαμβάνεται από τους ίδιους ως απειλούμενη για να χρήζει προστασίας είτε στα μάτια των ίδιων είτε στα μάτια των άλλων και, κατά συνέπεια, οι ΣΑΑΥ δεν αποτελούν μέρος του ρεπερτορίου των υπό εκδήλωση συμπεριφορών τους στο σχολικό πλαίσιο. Ακόμα και σε ένα περιβάλλον με αυξημένες απαιτήσεις και υψηλό ανταγωνισμό όπως είναι το Γυμνάσιο, ο προσανατολισμός που τελικά λειτουργεί προστατευτικά ως προς την υιοθέτηση θετικών πεποιθήσεων για τον εαυτό και την αποφυγή εκδήλωσης δυσλειτουργικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη όπως είναι οι ΣΑΑΥ, είναι ο προσανατολισμός προς τη μάθηση και την πλήρη κατοχή της γνώσης, και όχι προς την ένδειξη υψηλής ικανότητας στους άλλους ή την απόκρυψη πιθανών αδυναμιών.

Σε αντίθεση με τις αρχικές μας υποθέσεις, η αναφερόμενη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, η απουσία χρήσης αυτών καθώς και η προηγούμενη σχο-

λική επίδοση δε βρέθηκε να προβλέπουν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό τις ΣΑΑΥ, παρόλο που οι ίδιοι προβλέπονταν από αρκετές από τις υπό εξέταση μεταβλητές, πλαισίου και ατομικές. Η έρευνα που διασυνδέει τις ΣΑΑΥ με την αναφερόμενη χρήση στρατηγικών και, γενικότερα, με την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση είναι πολύ περιορισμένη και, ασφαλώς, απαιτείται περαιτέρω μελέτη προς την κατεύθυνση αυτή.

### **Ο ρόλος του πλαισίου**

Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας στην εκδήλωση των συμπεριφορών αποφυγής στο σχολικό πλαίσιο θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς μπορούν να προβλέψουν τις συμπεριφορές επίτευξης και τα κίνητρα των μαθητών, τις πεποιθήσεις τους και τη στάση τους απέναντι στη διαδικασία της μάθησης, ενθαρρύνοντας ή αποτρέποντας τους μαθητές από την εκδήλωση λειτουργικών ή μη λειτουργικών ακαδημαϊκών συμπεριφορών όπως είναι οι ΣΑΑΥ (βλ., π.χ., Gonida et al., 2009. Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald, & Spinath, 2013. Jiang et al., 2014. Lüftenegger, Van de Schoot, Schober, Finsterwald, & Spiel, 2013. Shukla, Tombari, Toland, & Danner, 2015. Συγκολλίτου & Γωνίδα, 2005. Urdan et al., 1998. Vasquez, Patall, Fong, Corrigan, & Pine, 2015. Wang & Eccles, 2013).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν ότι, από τις υπό εξέταση μεταβλητές του σχολικού πλαισίου, όπως αυτές μετρήθηκαν μέσω των αντιλήψεων των μαθητών και μαθητριών, η αντιλαμβανόμενη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή αποδείχθηκε σημαντικός προγνωστικός παράγοντας των ΣΑΑΥ, μέσω των ατομικών στόχων μάθησης και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των έφηβων μαθητών. Φαίνεται, δηλαδή, ότι όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς τους είναι σχέση εμπιστοσύνης, νιώθουν ασφάλεια μέσα στην τάξη, δε φοβούνται την αποτυχία και αντιλαμβάνονται ότι η αξία τους κρίνεται περισσότερο από την καταβολή προσπάθειας παρά από την επίδοση, είναι πιο πιθανό να έχουν ως βασικό τους κίνητρο τη μάθηση και την κατανόηση της σχολικής εργασίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να νιώθουν επαρκείς στα ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και να μη νιώθουν την ανάγκη να υιοθετούν δυσλειτουργικές αυτο-προστατευτικές συμπεριφορές όπως είναι οι ΣΑΑΥ.

Ως προς τις αντιλήψεις των μαθητών για το οικογενειακό πλαίσιο, τουλάχιστον όπως αυτό μετρήθηκε με αναφορά στους στόχους των γονέων για τη σχολική επίτευξη των παιδιών τους, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι ΣΑΑΥ προβλέπονται αρνητικά από τους αντιλαμβανόμενους στόχους των γονέων προς τη μάθηση μέσω των στόχων μάθησης των ίδιων των μαθητών και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Κάτι αντίστοιχο δε βρέθηκε για τους αντιλαμβανόμενους στόχους των γονέων προς την επίδοση. Τα παραπάνω αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι,

όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι αυτό το οποίο επιθυμούν οι γονείς τους από τους ίδιους είναι η ουσιαστική κατανόηση του μαθήματος και η βελτίωση των δεξιοτήτων τους, είναι πιο πιθανό να προσανατολιστούν και οι ίδιοι προς τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη με αποτέλεσμα να εμπλέκονται ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης, να προσπαθούν για την επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων και να αναπτύσσουν όλο και περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και σε αυτά που μπορούν να καταφέρουν. Στο πλαίσιο αυτό είναι λιγότερο πιθανό να καταφεύγουν στη χρήση ΣΑΑΥ, συμπεριφορά την οποία δε χρειάζονται για την προστασία της εικόνας του εαυτού από την ενδεχόμενη αποτυχία και η οποία γνωρίζουν ότι θα τους απομακρύνει από την επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων. Αν και η έρευνα για τους αντιλαμβανόμενους στόχους των γονέων παραμένει ακόμη σχετικά περιορισμένη, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι συνεπή ως προς το σημαντικό ρόλο των στόχων των γονέων προς τη μάθηση στην υιοθέτηση λειτουργικών πεποιθήσεων κινήτρου και συμπεριφορών μάθησης και στην αποφυγή δυσλειτουργικών που απομακρύνουν το μαθητή από τη μαθησιακή διαδικασία (Βουλαλά et al., 2004. Friedel, Cortina, Turner, & Midgley, 2007, 2010. Gonida et al., 2007, 2009, 2014. Jiang et al., 2014). Μάλιστα, συχνά η έρευνα έχει δείξει ότι οι στόχοι των γονέων προς τη μάθηση, όπως τους αντιλαμβάνονται οι μαθητές μπορεί να είναι πιο ισχυρός προγνωστικός παράγοντας έναντι των αντίστοιχων στόχων του σχολείου ή της τάξης, ειδικά κατά την περίοδο της εφηβείας (Friedel et al., 2007. Gonida et al., 2009. Jiang et al., 2014). Αυτό βρέθηκε και στην παρούσα έρευνα στην οποία, μαζί με τις αντιλήψεις για τους στόχους των γονέων, συνεξετάστηκαν οι αντιλαμβανόμενοι στόχοι της τάξης των οποίων η προγνωστική ισχύς βρέθηκε μη σημαντική.

Τα παραπάνω ευρήματα ανέδειξαν εναλλακτικές διαδρομές αποφυγής των ΣΑΑΥ. Στις εναλλακτικές αυτές διαδρομές είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι συμμετέχουν κυρίως παράγοντες οι οποίοι έχουν αναδειχθεί στη βιβλιογραφία ως θετικοί και λειτουργικοί για τη σχολική επίτευξη και προσαρμογή και όχι εκείνοι οι οποίοι έχουν αναδειχθεί ως δυσλειτουργικοί. Ειδικότερα, όπως συζητήθηκε νωρίτερα, είναι η αντιλαμβανόμενη έμφαση των γονέων προς τη μάθηση και η αντιλαμβανόμενη θετική σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίες αυξάνουν τις πιθανότητες υιοθέτησης στόχων μάθησης από τους/τις μαθητές/ήτριες. Οι στόχοι μάθησης με τη σειρά τους μειώνουν τις πιθανότητες εκδήλωσης των ΣΑΑΥ μέσω των θετικών πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα το οποίο έχει σημαντικές προεκτάσεις εφαρμογής στο σχολείο και στην οικογένεια, καθώς υποδηλώνει ότι για την αποφυγή εκδήλωσης ΣΑΑΥ από τους εφήβους δεν είναι αρκετό να μη δίνεται έμφαση στην επίδοση, την αξιολόγηση και την κοινωνική σύγκριση από εκπαιδευτικούς και γονείς, όπως θα ανέμενε κάποιος σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (βλ., π.χ., Midgley & Urdan, 1995, 2001. Turner et al., 2002. Urdan, 2004. Urdan et

al., 1998). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η αποφυγή των ΣΑΑΥ είναι κυρίως συνάρτηση της καλής σχέσης που αντιλαμβάνονται οι έφηβοι με τους/τις εκπαιδευτικούς τους στο σχολείο και των μηνυμάτων που εκλαμβάνουν από τους γονείς τους στο σπίτι σχετικά με την αξία της μάθησης και της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι δύο αυτοί παράγοντες αποτελούν ισχυρούς προστατευτικούς παράγοντες για την εκδήλωση ΣΑΑΥ.

### **Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις εφαρμογής**

Η παρούσα έρευνα εστιάστηκε στις στρατηγικές αυτο-υπονόμευσης κατά την πρωίμη και μέση εφηβεία (περίοδος φοίτησης στο γυμνάσιο) και είχε ως στόχο της τη διερεύνηση ενός σύνθετου δικτύου προγνωστικών παραγόντων, ατομικών και πλαισίου (μέσω των αντιλήψεων των ίδιων των μαθητών). Ο συνυπολογισμός μεγάλου αριθμού δυνητικών προγνωστικών παραγόντων και η συνεξέταση της ψυχολογικής διάστασης του περιβάλλοντος της τάξης και της οικογένειας σε μια ολιστική, πιο ρεαλιστική, προσέγγιση των ΣΑΑΥ, επέτρεψαν την αναγνώριση εναλλακτικών διαδρομών για την αποφυγή των ΣΑΑΥ, οι οποίες συζητήθηκαν παραπάνω και μπορεί να έχουν σημαντικές προεκτάσεις εφαρμογής στο σχολείο και την οικογένεια.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα διακρίνεται από κάποιους περιορισμούς. Πρώτον, εστιάστηκε μόνο στις αυτο-αναφορές των μαθητών/ριών μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων. Δεδομένα που θα προέρχονταν από τη συνδυασμένη αξιοποίηση και άλλων μεθόδων θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τη βάση δεδομένων στο πεδίο των υπό εξέταση συμπεριφορών. Δεύτερον, η μέτρηση των παραγόντων πλαισίου πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των αντιλήψεων των μαθητών/ριών για τους παράγοντες του σχολείου και της οικογένειας. Αν και η ψυχολογική διάσταση του πλαισίου, όπως αυτή αποτυπώνεται στις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών και των μαθητριών είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα για τη μελέτη των θεμάτων αυτών και πολύ συχνή στη σχετική βιβλιογραφία, η συλλογή δεδομένων και από άλλες πηγές πληροφόρησης όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα ήταν, επίσης, πολύ χρήσιμη. Τρίτον, το συγχρονικό σχέδιο της έρευνας σε συνδυασμό με τη συσχετιστική φύση της δεν επιτρέπει τη διατύπωση σχέσεων αιτιότητας ούτε τη μελέτη των εμπλεκόμενων μεταβλητών στη διάρκεια του χρόνου, κάτι το οποίο θα επέτρεπε μία διαχρονική μελέτη. Η μελλοντική έρευνα στο πεδίο των ΣΑΑΥ στο σχολικό πλαίσιο έχει να συνεισφέρει πολλά ακόμη, κυρίως μέσα από ολιστικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τους τόσο το πλαίσιο του σχολείου όσο και το πλαίσιο της οικογένειας, τα οποία, επίσης, αλλάζουν στη δυναμική του χρόνου.

Παρά τους περιορισμούς αυτούς, είναι σημαντικό οι μαθητές και μαθήτριες, αλλά και εκπαιδευτικοί και γονείς να γίνονται αποδέκτες των ευρημάτων αυτών με στό-



χο την υιοθέτηση λειτουργικών πεποιθήσεων και συμπεριφορών επίτευξης. Περαιτέρω, οι σχολικοί ψυχολόγοι έχουν τη δυνατότητα εφαρμογής εμπειρικά τεκμηριωμένων παρεμβάσεων για τον περιορισμό των στρατηγικών αυτο-υπονόμευσης στο σχολικό πλαίσιο. Κύριο χαρακτηριστικό των παρεμβάσεων αυτών στο σχολείο θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση από τον εκπαιδευτικό μιας καλής και υποστηρικτικής σχέσης με τους/τις μαθητές/ήτριες, ενώ στο σπίτι οι έφηβοι θα πρέπει να λαμβάνουν από τους γονείς τους μηνύματα για τη σημασία της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και την αξία της μάθησης, τα οποία είναι σημαντικά για τη διαμόρφωση λειτουργικών πεποιθήσεων όπως οι στόχοι μάθησης και οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Προγράμματα συμβουλευτικής εκπαιδευτικών και γονέων με στόχο την ευαισθητοποίησή τους στα θέματα αυτά και με έμφαση στον προστατευτικό χαρακτήρα των στόχων μάθησης και της υποστηρικτικής σχέσης από τους εκπαιδευτικούς θα ήταν πολύ χρήσιμα για όλη τη σχολική κοινότητα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.
- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review, 23*, 299-328.
- Berglas, S., & Baumeister, R. F. (1993). *Your own worst enemy: Understanding the paradox of self-defeating behavior*. New York, NY: Basic Books.
- Berglas, S. C., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non-contingent success. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 405-417.
- Bobo, J. L., Whitaker, K. C., & Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences, 55*, 619-621.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *Journal of Experimental Education, 76*, 191-217.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review, 15*, 1-40.
- Βουλαλά, Κ., Γωνίδα, Ε., & Κιοσέογλου, Γ. (2004). Στόχοι επίτευξης των μαθητών/ριών, των γονέων, και του σχολείου, συμμετοχή στην τάξη, και επίδοση: Εφαρμογή της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης. Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Ι. Θεοδωράκης (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία* (σσ. 339-370). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γωνίδα, Ε., & Λεονταρή, Α. (2012α). Κλίμακα μέτρησης ατομικών στόχων επίτευξης

- μαθητών/ριών. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ. Έκδ), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο* (σ. 809). Αθήνα: Πεδίο.
- Γωνίδα, Ε., & Λεονταρή, Α. (2012β). Κλίμακα μέτρησης χρήσης στρατηγικών. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ. Έκδ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο* (σ. 911). Αθήνα: Πεδίο.
- Γωνίδα, Ε., Βουλαλά, Κ., & Κιοσέογλου, Γ. (2012α). Αντιλήψεις των μαθητών/ριών για τους στόχους σχολείου/τάξης. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ. Έκδ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο* (σ. 804). Αθήνα: Πεδίο.
- Γωνίδα, Ε., Βουλαλά, Κ., & Κιοσέογλου, Γ. (2012β). Αντιλήψεις των μαθητών/ριών για τους στόχους των γονέων. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ. Έκδ), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο* (σ. 805). Αθήνα: Πεδίο.
- Chen, Z., Sun, K., & Wang, K. (2018). Self-esteem, achievement goals, and self-handicapping in college physical education. *Psychological Reports, 121*, 690-704.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Crocker, J., Brook, A. T., Niiya, Y., & Villacorta, M. (2006). The pursuit of self-esteem: Contingencies of self-worth and self-regulation. *Journal of Personality, 74*, 1749-1771.
- Eccles, J. (2004). Schools, academic motivation and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 125-154). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 830-847.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality, 71*, 369-396.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Ferradás, M., Freire, C., Valle, A., & Núñez, J. C. (2016). Academic goals and self-handicapping strategies in university students. *The Spanish Journal of Psychology, 19*, 1-9.
- Ferradás, M., Freire, C., Valle, A., Núñez, J. C., Regueiro, B., & Vallejo, G. (2016). The relationship between self-esteem and self-worth protection strategies in university students. *Personality and Individual Differences, 88*, 236-241.
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality, 34*, 73-83.
- Firoozi, M., Zadebagheri, G., Kazemi, A., & Karami, M. (2016). An investigation on the relationship between perfectionism beliefs, self-efficacy, and test anxiety with self-handicapping behaviors. *International Journal of Behavioral Sciences, 10*, 94-98.

- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 434-458.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2010). Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: Examining the effects of perceived teacher and parent goal emphases. *Journal of Educational Psychology, 102*, 102-114.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 207-222.
- Gonida, E. N., Karabenick, S. A., Makara, K. A., & Hatzikyriakou, G. (2014). Perceived parent goals and student goal orientations as predictors of seeking or not seeking help: Does age matter? *Learning and Instruction, 33*, 120-130.
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *The European Journal of Psychology of Education, 22*, 23-39.
- Gonida, E. N., & Leondari A. (2011). Patterns of motivation among adolescents with biased and accurate self-efficacy beliefs. *International Journal of Educational Research, 50*, 209-220.
- Gonida E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences, 19*, 53-60.
- Higgins, R. L., Snyder, C. R., & Berglas, S. C. (1990). *Self handicapping: The paradox that isn't*. New York, NY: Plenum.
- Hirt, E. R., & McCrea, S. M. (2002). Positioning self-handicapping within the self-zoo: Just what kind of animal are we dealing with here? In J. P. Forgas & K. D. Williams (Eds.) *The social self: Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives* (pp. 97-126). New York, NY: Psychology Press.
- Jiang, Y., Song, J., Lee, M., & Bong, M. (2014). Self-efficacy and achievement goals as motivational links between perceived contexts and achievement. *Educational Psychology, 34*, 92-117.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, M. F. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction, 23*, 43-51.
- Λεονταρή, Α. (2006). Αυτο-υπονόμευση. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ. Έκδ.), *Έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σσ. 119-128). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Λεονταρή, Α. (2012). Αυτο-εκτίμηση. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούση (Επιμ. Έκδ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο* (σ. 604). Αθήνα: Πεδίο.

- Λεονταρή, Α., & Γωνίδα, Ε. (2012β). Κλίμακα μέτρησης πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ. Έκδ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο* (σ. 604). Αθήνα: Πεδίο.
- Λεονταρή, Α., & Γωνίδα, Ε. (2012α). Κλίμακα μέτρησης στρατηγικών ακαδημαϊκής αυτο-υπονόμησης. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ. Έκδ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο* (σ. 888). Αθήνα: Πεδίο.
- Leondari, A., & Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 595-611.
- Lüftenegger, M., Van de Schoot, R., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). Promotion of students' mastery goal orientations: Does TARGET work? *Educational Psychology*, 34, 451-469.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93, 87-102.
- McCrea, S. M. (2008). Self-handicapping, excuse-making, and counterfactual thinking: Consequences for self-esteem and future motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 274-292.
- McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1378-1389.
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., Hendrix, K. L., Milner, B. J., & Steele, N. L. (2008). The Worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 42, 949-970.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., ..., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and performance goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2007). *Mplus Users' guide: Statistical analysis with latent variables* (5th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligan (Eds.), *Competence considered* (pp. 11- 40). New Haven, CT: Yale University Press.
- Paris, S., & Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.

- Petersen, L. E. (2014). Self-compassion and self-protection strategies: The impact of self-compassion on the use of self-handicapping and sandbagging. *Personality and Individual Differences, 56*, 133-138.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality, 62*, 67-85.
- Rhodewalt, F., & Tragakis, M. (2002). Self-handicapping and the social self: The cost and rewards of interpersonal self-construction. In J. P. Forgas & K. D. Williams (Eds.), *The social self: Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives* (pp. 121-140). New York, NY: Psychology Press.
- Rhodewalt, F., & Vohs, K. D. (2005). Defensive strategies, motivation, and the self: A self-regulatory process view. In A. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 548-565). New York, NY: Guilford.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological climate and early adolescents' self-appraisals and academic engagement. *Journal of Educational Psychology, 88*, 408-422.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping: Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences, 27*, 134-143.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping: The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences, 21*, 699-709.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2016). Achievement goal profiles in elementary school: Antecedents, consequences, and longitudinal trajectories. *Contemporary Educational Psychology, 46*, 164-179.
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 106*, 744-761.
- Shukla, S. Y., Tombari, A. K., Toland, M. D., & Danner, F. W. (2015). Parental support for learning and high school students' academic motivation and persistence in mathematics. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 5*, 44-56.
- Siegel, P. A., Scillitoe, J., & Parks-Yancy, R. (2005). Reducing the tendency to self-handicap: The effect of self-affirmation. *Journal of Experimental Social Psychology, 41*, 589-597.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71-81.
- Smith, M., Duda, J., Allen, J., & Hall, H. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 471-485.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation

- models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 290-312). Washington, DC: American Sociological Association.
- Συγκολλίτου, Ε., & Γωνίδα, Ε. (2005). Αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά του ψυχολογικού κλίματος της τάξης: Η σχέση τους με την επίδοση και την αυτο-αποτελεσματικότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Έταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 3, 177-199.
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 101-119.
- Τσαγκαράκης, Μ., Καφέτσιος, Κ., & Σταλίκας, Α. (2012). Κλίμακα Αυτοεκτίμησης του Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale). Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ. Έκδ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα: Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο* (σ. 574). Αθήνα: Πεδίο.
- Turner, J. C., Midgley C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Urduan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Urduan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Urduan, T., Ryan, A., Anderman, E. M., & Gheen, M. (2002). Goals, goal structures, and avoidance behaviors. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 55-83). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. F., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2015). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28, 605-644.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Warner, S., & Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Youth and Adolescence*, 33, 271-281.

## ACADEMIC SELF-HANDICAPPING IN ADOLESCENCE: THE ROLE OF PERSONAL AND PERCEIVED CONTEXTUAL FACTORS

*Glykeria Hatzikyriakou, Eleftheria N. Gonida,  
& Grigoris Kiosseoglou*

*Aristotle University of Thessaloniki, Greece*

**Abstract:** The aim of the present study was to investigate Academic Self-Handicapping Strategies (ASHS) in adolescence. Personal factors (namely, achievement goal orientations, self-efficacy, self-esteem, strategy use and prior achievement) as well as students' perceptions of contextual factors such as classroom and parent goals, teacher-student relationship, were tested as potential predictors of academic self-handicapping. A total of 392 7th and 9th graders were asked to complete a set of self-report questionnaires measuring all the above variables adjusted for mathematics. Path analysis indicated that (a) self-efficacy beliefs for mathematics was a significant negative predictor of academic-self-handicapping, (b) mastery goals negatively predicted self-handicapping via self-efficacy beliefs, and (c) perceived teacher-student relationship and parent mastery goals were protective factors for academic self-handicapping via student mastery goals and self-efficacy beliefs. Findings are discussed in light of current theory and evidence, whereas educational implications and limitations are pointed out.

**Key words:** Academic self-handicapping, Achievement goal orientations, Classroom goals, Parental goals, Self-beliefs

**Address:** Glykeria Hatzikyriakou, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, 541 24 Thessaloniki, Greece. E-mail: kellina83@hotmail.com; gonida@psy.auth.gr; kios@psy.auth.gr