

Θεωρίες Προσδοκιών και Αξιών

«Ψυχολογία των Κινήτρων»
καθ. Φωτεινή Πολυχρόνη
Τμήμα Ψυχολογίας ΕΚΠΑ

Τετραπολικό μοντέλο

4 τύποι μαθητών και τρόπων προσέγγισης των έργων επίτευξης

		Κίνητρο προσέγγισης επιτυχίας	
		Χαμηλό	Υψηλό
Κίνητρο αποφυγής αποτυχίας	Χαμηλό	Αποδέχονται την αποτυχία	Προσανατολίζονται προς την επιτυχία
	Υψηλό	Αποφεύγουν την αποτυχία	Μοχθούν υπερβολικά

Ερμηνεία μοντέλου σε επίπεδο μαθητών σχολείου

1. οι μαθητές που προσανατολίζονται προς την επιτυχία (έχουν υψηλό κίνητρο επίτευξης και χαμηλό κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας) θα επιδίδονται σε μεγάλο βαθμό σε δραστηριότητες επίτευξης και δεν θα έχουν άγχος ή ανησυχία για την επίδοσή τους
2. οι μαθητές που αποφεύγουν την αποτυχία έχουν μεγάλο φόβο για την αποτυχία και χαμηλό κίνητρο επιτυχίας έχουν πολύ άγχος και προσπαθεί να αποφύγουν την αποτυχία αναβάλλοντας και χρησιμοποιώντας άλλες στρατηγικές αυτο-αποκλεισμού - διστακτικοί απέναντι στην ανάληψη ακαδημαϊκών έργων επίτευξης
3. Οι μαθητές που μοχθούν υπερβολικά διαθέτουν και τα δύο κίνητρα ταυτόχρονα σε υψηλό βαθμό
4. Οι μαθητές που αποδέχονται την αποτυχία είναι μαθητες με χαμηλά και τα 2 κίνητρα και είναι αδιάφοροι για την επίτευξη (είτε λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος είτε λόγω ενεργού θυμού και αντίσταση σε αξίες επίτευξης)

Σύγχρονη Θεωρία Προσδοκίας-Αξίας

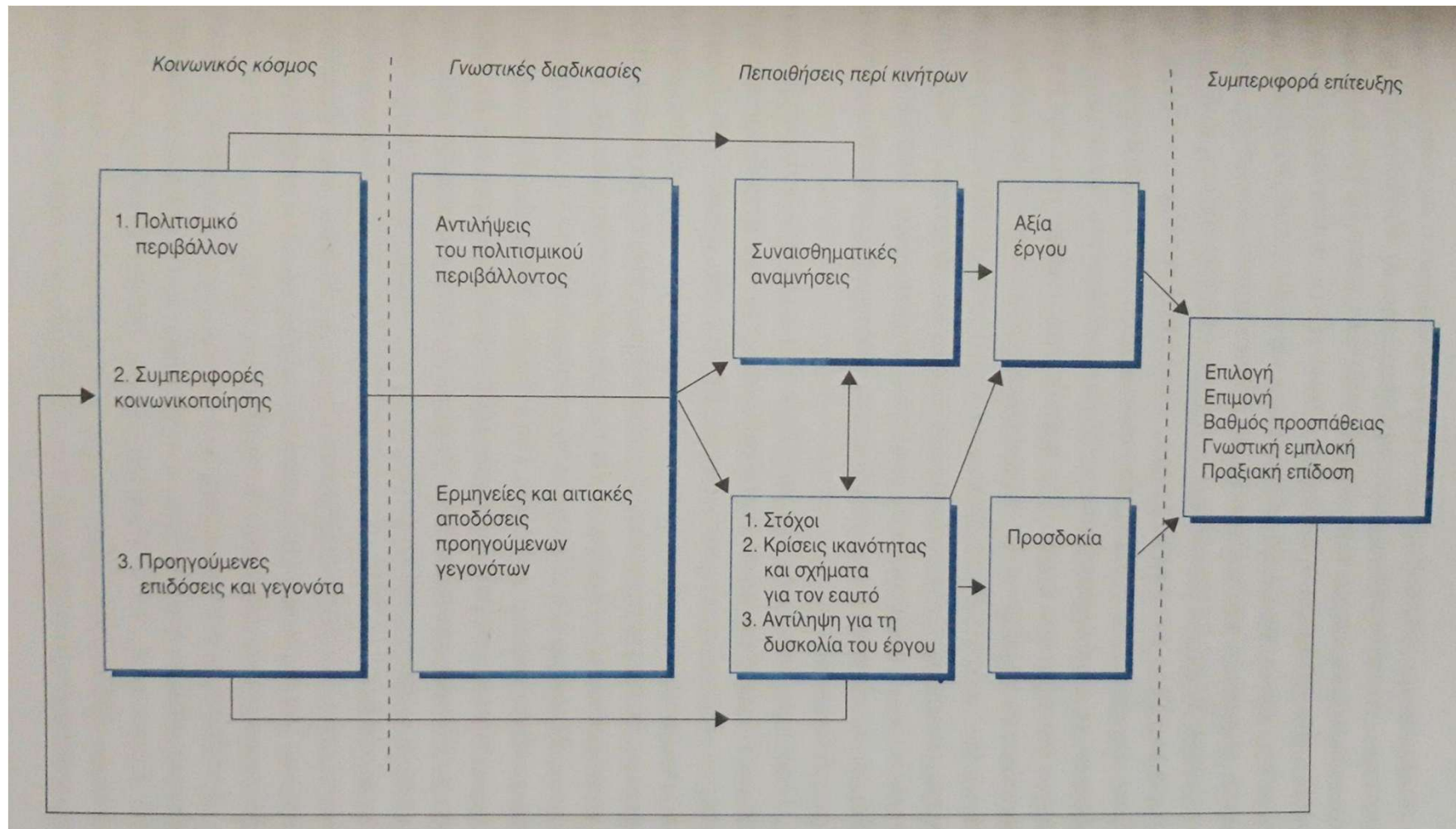
Eccles

Wigfield

Εστιάζει στο ρόλο των προσδοκιών των μαθητών για ακαδημαϊκή επιτυχία και στην αξία που αποδίδουν στα ακαδημαϊκά έργα

πηγάζει από μία γενική γνωστική προοπτική βασισμένη στην ψυχολογία της προσωπικότητας, στην κοινωνική και την αναπτυξιακή ψυχολογία.

Γνωστικό - Κοινωνικό Μοντέλο Προσδοκίας-Αξίας για τα κίνητρα επίτευξης



Η Αξία

Πρακτικά η αξία απαντά στην ερώτηση: “Γιατί πρέπει να ολοκληρώσω ένα έργο;”

Οι απαντήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν:

Ενδιαφέρον - “Με ενδιαφέρει αυτό το θέμα”

Σπουδαιότητα/χρησιμότητα - “Αυτό το θέμα είναι χρήσιμο για τη μελλοντική μου καριέρα”

Σχετικό κόστος - “Αν πάρω αυτό το δύσκολο μαθημα δεν θα μπορώ να ασχοληθώ με τον αθλητισμό”

Η προσδοκία

Απαντά στην ερώτηση: “Είμαι ικανός/ή να πραγματώσω αυτό το έργο;”

Η προσδοκία μετράται αν ζητήσουμε από του μαθητές να προβλέψουν πόσο καλά θα πάνε στο μέλλον σε κάποιο έργο

Η προσδοκία για την επιτυχία προσανατολίζεται περισσότερο προς το μέλλον απ’ ότι οι απλές αυτοαντιλήψεις επάρκειας.

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μεγαλύτερες προσδοκίες για επιτυχία σχετίζονται θετικά με πολλούς τύπους συμπεριφοράς επίτευξης (π.χ., επιλογή έργου, επιμονή, εμπλοκή στο έργο, κλπ.)

Τα σχήματα για τον εαυτό

Αντανακλούν πεποιθήσεις και την έννοια για τον εαυτό (self-concept)

Οι άνθρωποι έχουν πεποιθήσεις σχετικά με το τι είδους άτομα είναι και τι είδους άτομα μπορούν να γίνουν (πιθανός εαυτός, ιδανικός εαυτός)

Οι πεποιθήσεις αυτές περιλαμβάνουν πεποιθήσεις για την προσωπικότητά τους και την ταυτότητά τους, έννοιες για τον εαυτό που αναφέρονται σε επιμέρους πτυχές της ανθρώπινης δράσης (π.χ., η σωματική εμφάνιση, η αθλητική ικανότητα, η ακαδημαϊκή ικανότητα, η κοινωνική επάρκεια)

Οι συναισθηματικές αναμνήσεις

Λιγότερο διερευνημένες πειραματικά

Αναφέρονται στις προηγούμενες συναισθηματικές εμπειρίες του ατόμου με το είδος της δραστηριότητας ή του έργου.

Ενεργοποιούνται με την αναμονή της εμπλοκής στο έργο και οδηγούν σε διαφορετικές αρνητικές ή θετικές αξιολογήσεις για τη δραστηριότητα ή ακόμα και για τον εαυτό.

π.χ., οι αρνητικές εμπειρίες των μαθητών με τα μαθηματικά μπορεί να οδηγήσουν σε απόδοση εκ μέρους των μαθητών (μέσω αξιολόγησης της κατάστασης) μικρότερης αξίας ή ενδιαφέροντος προς τα μαθηματικά, ή σε απόδοση μιας γενικευμένης χαμηλής αξίας του εαυτού με τη μορφή πεποίθησης αυτο-υποτίμησης (μέσω της αυτο-αξιολόγησης) αλλά και σε συμπεριφορές αποφυγής του αντικειμένου.

Στόχοι

Γνωστικές αναπαραστάσεις για το τι προσπαθούν να πετύχουν οι μαθητές

Βραχυπρόθεσμοι Στόχοι → π.χ. να πάρω άριστα στο μάθημα της χημείας

Μακροπρόθεσμοι Στόχοι→ π.χ., να γίνω γιατρός

Οι στόχοι αυτοί μπορούν να διαμορφωθούν από τα σχήματα που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους

π.χ. ένας μαθητής που έχει συμπεριλάβει το σχήμα για τον εαυτό του ότι είναι ένα άτομο που βοηθάει τους άλλους μπορεί να θέσει σαν μακροπρόθεσμο στόχο να γίνει γιατρός, δάσκαλος ή κοινωνικός λειτουργός

Σημείωση: ο προσανατολισμός προς τους στόχους αφορά στόχους κατάκτησης της γνώσης ή στόχους επίδοσης και διαφέρουν νοηματικά από τους στόχους στη θεωρία προσδοκιών-αξιών

Αντιλήψεις για το έργο (Eccles & Wigfield)

-Κρίσεις των μαθητών για τη δυσκολία του έργου

-Αντιλήψεις δυσκολίας του έργου είναι εξειδικευμένες ανά γνωστικό αντικείμενο οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν την επίτευξη (π.χ., διαφορετική αυτο-αντίληψη και πεποίθηση για τη δυσκολία του έργου στην άλγεβρα, τη γεωμετρία και τη μαθηματική ανάλυση)

-αιτιακές αποδόσεις (attributions) → οι αντιληπτές αιτίες των αποτελεσμάτων σημαντικές για τη δημιουργία αυτο-αντιλήψεων επάρκειας και των προσδοκιών

-Αντιλήψεις των μαθητών για διάφορους κοινωνικούς παράγοντες (π.χ., γονείς, δάσκαλοι, συνομήλικοι)

-Αντιλήψεις και ερμηνείες των μαθητών για τους κοινωνικούς τους ρόλους (π.χ., ρόλοι φύλου, στερεότυπα, κλπ.)

-Δεν είναι μόνο οι πεπαιθήσεις και οι συμπεριφορές των γονέων και των δασκάλων που ασκούν άμεση επίδραση στους μαθητές αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την επίδραση των περιβαλλοντικών αυτών παραγόντων

π.χ., μία μαθήτρια μπορεί να μην αντιληφθεί την αρνητική προκατάληψη που έχει ο δάσκαλός της για τις μαθηματικές της ικανότητες έτσι ακόμα και που υπάρχει η προκατάληψη αυτή, δεν γίνεται αντιληπτή από την μαθήτρια και δεν έχει καμία επίδραση στη διαμόρφωση των πεπαιθήσεων εαυτού της για τις μαθηματικές της ικανότητες οι οποίες με τη σειρά τους θα διαμορφώσουν και τα κίνητρά της,

-Η κουλτούρα, το κοινωνικό περιβάλλον, οι προηγούμενες επιδόσεις και επιτεύξεις των μαθητών επηρεάζουν τις πεπαιθήσεις των μαθητών (δεν τις καθορίζουν όμως απαραίτητα, γι' αυτό και το θεωρητικό μοντέλο τις συμπεριλαμβάνει ως εξωτερικές για το μαθητή).

-Τα πλαίσια αυτά με τις ευκαιρίες ή τους περιορισμούς που παρέχουν μπορεί να ασκήσουν μεγάλη επίδραση και πίεση στους μαθητές για τη διαμόρφωση των ατομικών τους πεπαιθήσεων και συμπεριφορών

Ο ρόλος των Προσδοκιών και των Αυτο-αντιλήψεων για τις Ικανότητες

Ευρήματα από σειρά ερευνών των Eccles, Wigfield και των συνεργατών τους

- Οι μελετητές ερεύνησαν το ρόλο της προσδοκίας και της αντίληψης ικανότητας στην επίτευξη
- Οι μελέτες αυτές πραγματοποιήθηκαν σε πραγματικές αίθουσες διδασκαλίας
- Εξέτασαν μαθητές για μερικά χρόνια
- Ακολούθησαν τόσο συγχρονικές όσο και διαχρονικές μεθόδους
- Έχουν μεγάλη οικολογική εγκυρότητα και παρέχουν υψηλή δυνατότητα γενίκευσης τους σε διαφορετικά πλαίσια.

Ευρήματα:

- οι αυτοαντιλήψεις ικανότητας των μαθητών και οι προσδοκίες τους για επιτυχία σε ένα συγκεκριμένο σχολικό έτος είναι πιο ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες της βαθμολογίας στα μαθηματικά και στη γλώσσα, σε ένα επόμενο σχολικό έτος, απ' ότι η προηγούμενη βαθμολογία στα ίδια μαθήματα.
- οι αυτοαντιλήψεις ικανότητας και η προσδοκία για επιτυχία είναι ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες της προσπάθειας και της επιμονής των μαθητών στα ίδια γνωστικά αντικείμενα.
- τα ευρήματα αυτά διαφαίνονται και στο μοντέλο της θεωρίας→ οι αυτο-αντιλήψεις των μαθητών και η επάρκειά τους ως παράγοντες που διαμεσολαβούν μεταξύ περιβάλλοντος ή πολιτισμικού πλαισίου και πραγματικής συμπεριφοράς επίτευξης και εμπλοκής σε έργα.

Ευρήματα από σειρά ερευνών των Pintrich και συνεργατών του

- Οι μελετητές διερεύνησαν τις σχέσεις μεταξύ των πεπτοιθήσεων αυτεπάρκειας και της εφαρμογής από τους μαθητές διαφόρων γνωστικών στρατηγικών, όπως π.χ., η επεξεργασία (παράφραση, περίληψη), και μεταγνωστικών στρατηγικών ή στρατηγικών αυτο-ρύθμισης (π.χ., σχεδιασμός, έλεγχος, παρακολούθηση της ενασχόλησης με το έργο).
- Χρησιμοποίησαν μετρήσεις αυτοαναφοράς τόσο για τα κίνητρα όσο και για την εφαρμογή στρατηγικών

Ευρήματα:

Τα υψηλότερα επίπεδα αντιλήψεων επάρκειας συσχετίζονταν με πιο συχνές αναφορές εφαρμογής γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, στα δείγματα τόσο των μαθητών δημοτικού όσο και των μαθητών γυμνασίου.

Γενικά τα ερευνητικά ευρήματα που αφορούν τις μεταβλητές της Θεωρίας Προσδοκίας-Αξίας δείχνουν ότι:

- οι πεπτοιθήσεις προσδοκίας συνδέονται πιο στενά με την πραγματική επίτευξη και τη γνωστική εμπλοκή
- οι πεπτοιθήσεις αξίας συνδέονται πιο στενά με τις επιλογές συμπεριφορών οι οποίες πρόκειται να δώσουν στο μαθητή την ευκαιρία μελλοντικής επιτυχίας.

Εφαρμογές στο σχολείο

Υποστήριξη των μαθητών να διατηρούν σχετικά ακριβείς και υψηλές προσδοκίες και αντιλήψεις επάρκειας και να αποφεύγουν την ψευδαίσθηση της ανεπάρκειας

Ένας καθηγητής γυμνασίου προσπαθεί να παρέχει θετική αλλά ακριβή επανατροφοδότηση σε όλους τους μαθητές του σχετικά με τις γραπτές τους εργασίες. Γράφει στα τετράδιά τους παρατηρήσεις για το επίπεδο κατανόησης του περιεχομένου και για το επίπεδο της προσπάθειάς τους. Συχνά μιλάει με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και τους ρωτάει γιατί δεν προσπάθησαν αρκετά ή γιατί δεν τα κατάφεραν καλά. Έχοντας συλλέξει αυτές τις πληροφορίες προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να δουν πως μπορούν να αυξήσουν την προσπάθεια ή να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Μερικές φορές τους δείχνει εργασίες μαθητών του από προηγούμενες χρονιές έτσι ώστε να έχουν πρότυπα μιας καλής εργασίας. Μιλάει στους μαθητές για το πως πρέπει να κάνουν μία καλή εργασία στο επίπεδο του προτύπου. Ταυτόχρονα επιδιώκει να βεβαιωθεί ότι όλοι οι μαθητές γνωρίζουν τα λάθη

Οι αντιλήψεις των μαθητών δεν αναπτύσσονται μόνο με την ορθή επανατροφοδότηση από το δάσκαλο αλλά και μέσω της πραγματικής επιτυχίας σε ακαδημαϊκά έργα που αποτελούν πρόκληση και ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Επίσης σημαντική είναι η διατήρηση ενός λογικού επιπέδου δυσκολίας.

Μία καθηγήτρια φυσικής στο γυμνάσιο διαθέτει πολλές εργασίες για τους μαθητές της. Με τα χρόνια έχει συγκεντρώσει πολλά διαφορετικά σχέδια έρευνας, πειράματα, εφαρμογές και βιβλιογραφικές εργασίες για όσους μπορούν να πάνε πέρα από τη βασική ύλη της τάξης. Επιπλέον διαθέτει εργασίες σε επίπεδο χαμηλότερο από το συνηθισμένο επίπεδο της τάξης και τις χρησιμοποιεί με μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η ανάμειξη κοινών και ατομικών έργων δίνει στα περισσότερα παιδιά την ευκαιρία να επιτύχουν και ταυτόχρονα, διεγείρει το ενδιαφέρον τους.

Οι αντιλήψεις των μαθητών είναι εξειδικευμένες ανά πεδίο και δεν αντιστοιχούν στη συνολική αυτο-εκτίμηση. Είναι πιο παραγωγικό για την ακαδημαϊκή μάθηση να βοηθάμε τους μαθητές να αναπτύσσουν τις επιμέρους αντιλήψεις επάρκειάς τους και όχι τη συνολική τους αυτο-εκτίμηση.

Η αυτοεκτίμηση στους ακαδημαϊκούς τομείς είναι πιο σημαντική για τη μάθηση. Η βελτίωση της γενικής αυτο-εκτίμησης μπορεί να μη βοηθάει και τόσο, ιδιαίτερα όταν οι μαθητές ξέρουν ότι έχουν δυσκολίες. Ιδιαίτερα τα μεγαλύτερα παιδιά θα καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι ο έπαινος δεν είναι ειλικρινής και ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να εκτελέσουν το έργο. Οι δάσκαλοι χρειάζεται να παρέχουν ακριβή επανατροφοδότηση στους μαθητές για την επίδοσή τους σε συγκεκριμένα πεδία. Επίσης, χρειάζεται να αποφεύγουν τη γενική και μη εξειδικευμένη επανατροφοδότηση (π.χ., “Είσαι καλό παιδί”, “Είσαστε όλοι σπουδαίοι” ή “Πρέπει να νιώθεις καλά για τον εαυτό σου”) και να προτιμούν την εξειδικευμένη επανατροφοδότηση για την πραγματική επίδοση των μαθητών.

Πεπιοιθήσεις για την έννοια του εαυτού - ερευνητικά δεδομένα 1

- Ο ορισμός των αυτοαντιλήψεων επάρκειας είναι αντίστοιχος με τον ορισμό της έννοιας του εαυτού με αναφορά σε εξειδικευμένα έργα, όπως δίνεται και στο μοντέλο των Eccles & Wigfield.
- Οι αυτο-αντιλήψεις επάρκειας: αυτο-αξιολογικές κρίσεις (γνωστικού τύπου αξιολογήσεις) των μαθητών για την ικανότητά τους να πραγματοποιήσουν συγκεκριμένα έργα (π.χ., “μπορώ να μάθω μαθηματικά” (Harter, 1985a).
- Δεν αποτελούν μία γενική μέτρηση αυτο-εκτίμησης, ή αυτοαξίας οι οποίες αφορούν στο πως νιώθουν για τον εαυτό τους τα άτομα (π.χ., “Είμαι ευτυχισμένος έτσι όπως είμαι”) (Harter, 1998; Wigfield & Karpachian, 1991).
- Η αντίληψη των ατόμων για τον εαυτό είναι εξειδικευμένη, ανα τομέα δράσης, (Byrne, 1984).
- Αν και οι αυτο-αντιλήψεις επάρκειας διαφοροποιούνται με την ηλικία, οι περισσότεροι ερευνητές σήμερα δέχονται την ιδέα ότι ακόμα και τα πολύ μικρά παιδιά (της πρώτης και δευτέρας δημοτικού) έχουν αυτο-αντιλήψεις επάρκειας οι οποίες είναι εξειδικευμένες ανά τομέα (Eccles et al., 1998).
- 3 τομείς επάρκειας (Harter, 1982, 1998; Wigfield & Karpachian, 1991).
 - ακαδημαϊκός τομέας: αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών για την επάρκειά τους στις σχολικές εργασίες
 - κοινωνικός τομέας: αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών για την επάρκειά τους στις αλληλεπιδράσεις με άλλους.
 - σωματικός τομέας: αφορά αντιλήψεις επάρκειας για σωματικές δραστηριότητες όπως ο αθλητισμός, καθώς και γενικές αντιλήψεις για τη σωματική γοητεία/εμφάνιση.

Οι μαθητές μπορεί να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις επάρκειας σε διαφορετικούς τομείς (π.χ., υψηλή στα μαθηματικά, χαμηλή στην ανάγνωση, υψηλή στη σωματική ικανότητα, χαμηλή στις σχέσεις με συνομηλίκους κ.λπ.)

Οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές

- Χρειάζεται να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή και σημασία σε αυτές τις διαφορετικές αναγνωστικό αντικείμενο και τομέα αντιλήψεις και να μην θεωρούν ως δεδομένο ότι οι μαθητές διαμορφώνουν μία μοναδική, σφαιρική έννοια του εαυτού, η οποία σχετίζεται με την επάρκειά τους σε όλους τους τομείς.
- Πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι η υπόθεση ότι οι αυτο-αντιλήψεις επάρκειας που είναι εξειδικευμένες, παρακάμπτει το ερώτημα σχετικά με την ιεραρχική φύση αυτών των αυτο-αντιλήψεων το οποίο οφείλεται στο πρόβλημα ότι υπάρχουν πολλοί τομείς εξειδίκευσης.

Για παράδειγμα αν ένας μαθητής έχει διαφορετικές αυτο-αντιλήψεις επάρκειας για διάφορους ακαδημαϊκούς τομείς, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, οι φυσικές ή οι κοινωνικές επιστήμες, το ερώτημα είναι: αυτές οι αυτο-αντιλήψεις ενοποιούνται ποτέ σε μία γενική, ακαδημαϊκού τύπου έννοια για τον εαυτό;

Αν ναι, η ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού θα πρέπει να βρίσκεται στο ίδιο ιεραρχικό επίπεδο με τη σωματική έννοια του εαυτού και την κοινωνική έννοια του εαυτού.

Πεποιθήσεις για την έννοια του εαυτού - ερευνητικά δεδομένα 2

- Η Harter (1983, 1985a) υποστηρίζει ότι τα αποτελέσματα των μελετών της υποστηρίζουν ένα μη ιεραρχικό μοντέλο το οποίο συμφωνεί με την άποψη περί ταξινόμησης (Byrne, 1984) - εστίαση σε δείγματα μικρών μαθητών (δημοτικό και αρχή γυμνασίου).
 - Οι μικρότεροι μαθητές μπορεί να είναι λιγότερο ικανοί ή να έχουν λιγότερα κίνητρα να ενοποιήσουν τις διαφορετικές πτυχές της έννοιας του εαυτού τους.
- Αντίθετα οι Marsh και Shavelson και συνεργάτες, βρήκαν ότι η έννοια του εαυτού δομείται ιεραρχικά με τους ξεχωριστούς τομείς της ακαδημαϊκής επάρκειας να οργανώνεται σε μία σφαιρική ακαδημαϊκή έννοια εαυτού (αν και έχει βρεθεί ότι υπάρχει λιγότερη ιεράρχηση σε μεγαλύτερους εφήβους και στους ενηλίκους). - εστίαση σε δείγματα εφήβων και ενηλίκων
 - Οι νεαροί έφηβοι μπορεί να δείχνουν ιεραρχικά οργανωμένες δομές επειδή τώρα είναι ικανοί να ενοποιήσουν γνωστικά διάφορες πληροφορίες και με δεδομένη την εφηβική αναζήτηση ταυτότητας, να έχουν μεγαλύτερο κίνητρο να προσπαθούν να συνενώσουν τις διαφορετικές πτυχές του εαυτού τους.
 - Οι μεγαλύτεροι έφηβοι και ενήλικες μπορεί να δείχνουν λιγότερη ιεράρχηση επειδή δεν εμπλέκονται ενεργά σε όλους τους τομείς και τους απασχολούν λιγότερο οι διαφορές κατά τομείς, ενώ ενοχλούνται λιγότερο αν έχουν πολλαπλές ταυτότητες ή έννοιες του εαυτού.
- Οι Wigfield και Karpathian (1991) υποστηρίζουν ότι αυτά τα διαφορετικά ευρήματα μπορεί να οφείλονται σε αναπτυξιακές διαφορές στους μαθητές και να αντανakλούν μία γενικότερη αναπτυξιακή κίνηση από τη μη-ιεράρχηση προς την ιεράρχηση και πάλι πίσω στην μη-ιεράρχηση των εννοιών του εαυτού με την πάροδο του χρόνου.
- Χρειάζεται η εκπόνηση διαχρονικών ερευνών για να εξεταστούν οι αναπτυξιακές αυτές τάσεις.
- Επίσης μπορεί να υπάρχουν πολιτισμικές και ατομικές διαφορές και όχι μόνο αναπτυξιακές, οι οποίες επίσης χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση.

Πεποιοθήσεις για την έννοια του εαυτού - ερευνητικά δεδομένα 3

Αντιλήψεις επάρκειας και σφαιρική αυτοεκτίμηση

υπάρχει ευρεία συμφωνία ότι οι αυτο-αντιλήψεις επάρκειας και η αυτο-εκτίμηση είναι δύο θεωρητικά και εμπειρικά διακριτές δομές (Harter, 1998; Wigfield & Karpachian, 1991).

Η αυτοεκτίμηση είναι μία πιο σφαιρική, συναισθηματική αντίδραση ή αξιολόγηση του εαυτού

Παραδείγματα:

Ένας μαθητής νιώθει άσχημα ως προς τον εαυτό του επειδή δεν τα καταφέρνει καλά στις κοινωνικές επιστήμες

Ένας μαθητής νιώθει καλά επειδή παίζει καλά ποδόσφαιρο ή άσχημα επειδή δεν έχει πολλούς φίλους

Οι έρευνες των Harter και Marsh έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση είναι διαφορετική από τις αυτο-αντιλήψεις επάρκειας

Ωστόσο η ακριβής φύση της μεταξύ του σχέσης παραμένει ασαφής.

Πεπιοθήσεις για την έννοια του εαυτού - ερευνητικά δεδομένα 4

- Harter (1985a, 1986, 1990, 1998) - η σφαιρική αυτοεκτίμηση σχετίζεται τόσο με τις αυτο-αντιλήψεις επάρκειας σε διάφορους τομείς όσο και με τη σπουδαιότητα που αποδίδει το άτομο στους τομείς αυτούς (όπως έχει προβλέψει και η θεωρία της προσδοκίας-αξίας)
- Π.χ., Αν ένας μαθητής έχει χαμηλές αντιλήψεις επάρκειας στις φυσικές επιστήμες μπορεί να μην έχει χαμηλή αυτο-εκτίμηση αν δεν πιστεύει ότι ο τομέας των φυσικών επιστημών είναι σημαντικός γι' αυτόν σε σύγκριση με άλλους τομείς. Άρα η αυτοεκτίμηση του δεν επηρεάζεται από την χαμηλή του αυτο-επαρκεια στις φυσικές επιστήμες.
- οι μαθητές με υψηλή αυτοεκτίμηση είχαν πολύ μικρότερη απόκλιση ανάμεσα στις εκτιμήσεις σπουδαιότητας και επάρκειάς τους σε σύγκριση με αυτούς με χαμηλή αυτοεκτίμηση. (Harter, 1986; Wigfield et al., 1991))
- Σύμφωνα με τον Steele (1988, 1997), μαθητές που ανήκουν σε ομάδες μειονοτήτων φαίνεται να μειώνουν την αξία ακαδημαϊκών τομέων για τους οποίους διατηρούν χαμηλές αντιλήψεις ακαδημαϊκής επάρκειας προκειμένου να επιβεβαιώσουν την αυτο-αξία τους και την αυτο-εκτίμηση τους.
- Αντίθετα ο Marsh (1986) δεν βρήκε συσχέτιση μεταξύ της αυτο-εκτίμησης και των αντιλήψεων επάρκειας και σπουδαιότητας σε μαθητές λυκείου και κολεγίου αλλά βρήκε ότι η αυτοεκτίμηση προβλεπόταν μόνο από αντιλήψεις επάρκειας.
- Αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην έννοια του εαυτού και την επιτευξη: η έννοια του εαυτού επηρεάζει την μελλοντική επίτευξη και η επίτευξη επηρεάζει την έννοια του εαυτού - αμφίδρομη σχέση
- Οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι πρόκειται για μία πολύπλοκη σχέση και ότι τα απλά γραμμικά μοντέλα δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα των αιθουσών διδασκαλίας

Εφαρμογές στο σχολείο

Ενισχύστε την πεποίθηση ότι η επάρκεια ή η ικανότητα είναι μία μετατρέψιμη, ελέγξιμη πλευρά της ανάπτυξης.	Μία καθηγήτρια γυμνασίου οργανώνει μία συζήτηση στην τάξη για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μελετούν για τα τεστ στις κοινωνικές επιστήμες. Μερικοί μαθητές αναφέρουν διάφορους τύπους στρατηγικών μάθησης τους οποίους δεν γνωρίζουν τα άλλα παιδιά. Διαφορετικά επίπεδα προσπάθειας και διαφορετικός χρόνος μελέτης αναφέρονται ως παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση στα τεστ. Η καθηγήτρια στη συνέχεια χρησιμοποιεί τις ιδέες που προέκυψαν από τη συζήτηση για να βοηθήσει όλους τους μαθητές της τάξης να καταλάβουν ότι η καλή επίδοση στα τεστ κοινωνικών επιστημών είναι κάτι που όλοι μπορούν να μάθουν να καταφέρνουν. Δίνει έμφαση στη σημασία της προσπάθειας, στο χρόνο που διατίθεται για τη μελέτη και στην εφαρμογή διαφορετικών στρατηγικών μάθησης. Επιπρόσθετα εκφράζει την πεποίθηση της ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν να τα καταφέρνουν καλά στις κοινωνικές επιστήμες. Αυτού του είδους η συζήτηση επικοινωνεί στους μαθητές την ιδέα ότι ο εκπαιδευτικός έχει μεγάλες προσδοκίες από όλους τους και ότι η μαθηση των κοινωνικών επιστημών δεν είναι μία σταθερή ικανότητα ή χαρακτηριστικό που μερικοί μαθητές το έχουν και άλλοι όχι.
Μειώστε την ποσότητα πληροφοριών σχετικών με τις ικανότητες των μαθητών που παρέχονται δημόσια.	Μία καθηγήτρια μαθηματικών έχει αναρτήσει στη σχολική αίθουσα ένα πίνακα βαθμολογίας όπου κατατάσσει όλες τις εργασίες που δίνει στην τάξη της και όλους τους βαθμούς των μαθητών στις εργασίες αυτές. Αυτό τη βοηθάει να γνωρίζει κάθε στιγμή τι έχουν κάνει οι μαθητές της και βοηθάει και τους μαθητές να βλέπουν ποιες εργασίες έχουν ήδη ολοκληρώσει και ποιες χρειάζεται να ολοκληρώσουν. Όμως, στην πορεία ανακάλυψε ότι μερικοί μαθητές της μένουν πάντα πίσω στις εργασίες τους, παίρνουν χαμηλούς βαθμούς και μοιάζουν να εγκαταλείπουν τις προσπάθειές τους. Οι μαθητές εκείνοι δήλωσαν ότι δεν βρίσκουν νόημα να συνεχίσουν να προσπαθούν αφού έχουν μείνει τόσο πίσω, ότι έχουν παρα πολλές εργασίες πια να κάνουν και ότι ορισμένοι από τους συμμαθητές τους τους κοροϊδεύουν γι' αυτό και για τους χαμηλούς βαθμούς που παίρνουν. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι μισούν τα μαθηματικά και ότι όποιος είναι καλός σε αυτά είναι φυτό. Η τακτική αυτή με τον πίνακα μοιάζει να υπονομεύει τις αντιλήψεις ορισμένων μαθητών για την επάρκειά τους στα μαθηματικά. Οι μαθητές αυτοί λόγω αυτής της κατάστασης έχουν αρνητικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους και κάνουν αρνητικές κοινωνικές συγκρίσεις σχετικά με την ικανότητά τους για τα μαθηματικά. Τέτοιες πρακτικές που δημοσιοποιούν προσωπικές πληροφορίες των μαθητών όπως οι βαθμοί που παίρνουν, θα έπρεπε να αποφεύγονται.

Ο ρόλος των πεπιοθήσεων αξίας του έργου

Battle (1965, 1966) - Η αξία ως σπουδαιότητα που έχει για το άτομο η επίτευξη σε ένα δεδομένο έργο που καθορίζει το μέγεθος της επιμονής του όταν δουλεύει πάνω σε αυτό.

Διάκρισή της σε:

- απόλυτη αξία επίτευξης
- σχετική αξία επίτευξης

Τόσο οι προσδοκίες όσο και η αξία συσχετίζονταν θετικά με την επιμονή σε ένα έργο μαθηματικών σε δείγμα μαθητών του γυμνασίου (Battle, 1965)

Η αξία επίτευξης προέβλεπε την επιλογή διανοητικών δραστηριοτήτων από μικρούς μαθητές του δημοτικού, ιδιαίτερα από κορίτσια (Crandall et al., 1962)

Οι προσδοκίες εμφανιζαν υψηλότερες συσχετίσεις με την πραξιακή επίδοση στα μαθηματικά και στη γλώσσα σε μαθητές γυμνασίου απ' ότι με τη σχετική αξία επίτευξης ή την απόλυτη αξία επίτευξης (Battle, 1966; Wigfield & Eccles, 1992)

Επίσης σε αντίθεση με το μοντέλο του Atkinson, η προσδοκία και η αξία επίτευξης συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους και όχι αντιστρόφως ανάλογα (Battle, 1966)

Επομένως φαίνεται ότι οι μαθητές έχουν την τάση να δίνουν αξία στα έργα που προσδοκούν να πραγματώσουν καλά, και προσδοκούν να πραγματώσουν καλά τα έργα που πιστεύουν ότι είναι σημαντικά (Wigfield & Eccles, 1992).

Μοντέλο του Feather (1982, 1988)

Οι προσωπικές αξίες είναι οι ευρύτερες, γενικότερες αξίες που βασίζονται στις συντελεστικές αξίες του Rokeach. Αυτές προσδιορίζουν τις αξίες που έχουν τα άτομα για συγκεκριμένα έργα και ονομάζονται **Αξίες Έργου**.

Είναι παρόμοιες ως προς το λειτουργικό τους ρόλο, με την προτρεπτική αξία στο μοντέλο του Atkinson, και μαζί με την προσδοκία για επιτυχία θα έπρεπε να προσδιορίζουν συμπεριφορές επίτευξης όπως την επιλογή, την επιμονή και την πραγματική επίδοση.

Ευρήματα της έρευνας του Feather (1988)

- Οι μαθητές οι οποίοι αποδίδουν υψηλότερη αξία στα μαθηματικά και είχαν υψηλότερες αντιλήψεις για την ικανότητά τους σε αυτά ήταν πιθανότερο να εγγραφούν σε θετικές επιστήμες και με τον ίδιο τρόπο οι μαθητές που απέδιδαν υψηλότερη αξία και είχαν υψηλότερες αντιλήψεις για την ικανότητά τους στη γλώσσα ήταν περισσότερο πιθανό να εγγραφούν σε ανθρωπιστικές σπουδές.
- Οι μαθητές που είχαν υψηλή βαθμολογία στις προσωπικές αξίες κατασταλτικού ελέγχου (υψηλές βαθμολογίες στις προσωπικές αξίες της καθαριότητας, της υπακοής, της ευγένειας, της υπευθυνότητας και του αυτοελέγχου) ήταν πιθανότερο να αποδίδουν υψηλότερη αξία στα μαθηματικά.
- Οι μαθητές που είχαν υψηλή βαθμολογία στα κοινωνικά ενδιαφέροντα (υψηλές βαθμολογίες σπουδαιότητας στο να συγχωρούν, να βοηθούν και να αγαπούν) ήταν πιθανότερο να αποδίδουν υψηλότερη αξία στη γλώσσα.
- Η επίδραση των προσωπικών αξιών φαινόταν μέσω της αξίας που οι μαθητές απέδιδαν στα μαθηματικά και στη γλώσσα
- οι προσωπικές αυτές αξίες επηρεάζουν πραγματικά τις εξειδικευμένες αξίες έργου ενώ οι τελευταίες σχετίζονται πιο στενά με τη συμπεριφορά επίτευξης, τουλάχιστον ως προς την επιλογή ενός μαθήματος.
- Οι προσδοκίες σχετίζονταν θετικά με την αξία έργου.

Σύγχρονες αντιλήψεις για την αξία έργου

- Eccles και Wigfield (1995) - σύγχρονη προσέγγιση της αξίας έργου
- Ορίζουν την **αξία επίτευξης έργου** με αναφορά σε *τέσσερα συστατικά στοιχεία*:
την σπουδαιότητα, το ενδιαφέρον, τη χρησιμότητα και το κόστος
- Καθένα από αυτά μπορεί να επηρεάσει συμπεριφορές επίτευξης όπως η επιλογή, η επιμονή και η πραγματική επίτευξη.
- Αυτές οι αξίες θα πρέπει να σχετίζονται με άρρηκτα κίνητρα όπως η ανάγκη για επιτυχία ή ο φόβος της αποτυχίας με αναφορά στην αξία επίτευξης ή στο κόστος, αντίστοιχα.
- Υποκειμενική αξία έργου
- Αντικειμενική αξία έργου

Η αξία επίτευξης έργου

1. **Αξία επίτευξης ή σπουδαιότητα** (attainment value or importance) → η σπουδαιότητα που έχει για κάποιον να τα καταφέρει καλά σε ένα έργο
 - π.χ., για μία μαθήτρια της οποίας η ακαδημαϊκή διάσταση της έννοιας του εαυτού είναι πιο σημαντική για την ταυτότητά της, τα ακαδημαϊκά έργα θα έχουν μεγαλύτερη αξία επίτευξης.
 - Επίσης άτομα με μεγάλη ανάγκη για επιτυχία θα αποδώσουν υψηλότερη αξία επίτευξης σε έργα που δηλώνουν επιτυχία (π.χ., καλοί βαθμοί).
1. **Εσωτερικό ενδιαφέρον ή εσωτερική αξία** (intrinsic interest/intrinsic value) → η απόλαυση που βιώνουν οι άνθρωποι όταν πραγματώνουν ένα έργο ή ως το υποκειμενικό τους ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του έργου.
 - σχετίζεται περισσότερο με τα μέσα πραγμάτωσης του έργου και την ευχαρίστηση που βιώνει το άτομο κατά τη διάρκεια της πραγμάτωσης του έργου - όχι από τα αποτελέσματα του έργου.
 - π.χ., όταν η αξία εσωτερικού ενδιαφέροντος είναι υψηλή, τα άτομα εμπλέκονται περισσότερο στο έργο, επιμένουν για περισσότερο χρόνο και έχουν περισσότερα εσωτερικά κίνητρα για την πραγμάτωση του έργου.

Η αξία επίτευξης έργου

3. **Αξία χρησιμότητας** (utility value) → η χρησιμότητα του έργου για τα άτομα σε σχέση με τους μελλοντικούς τους στόχους, περιλαμβανομένων των στόχων καριέρας.

- σχετίζεται περισσότερο με τους στόχους παρά με τα μέσα κατάκτησης των στόχων
- π.χ., ένας μαθητής μπορεί να μην έχει μεγάλο εσωτερικό ενδιαφέρον για την οργανική χημεία, αλλά επειδή θέλει να γίνει γιατρός, το μάθημα αυτό έχει μεγάλη αξία χρησιμότητας γι' αυτόν.

4. **Πεποίθηση κόστους** (cost belief) → η αντιληπτή αρνητική πτυχή της εμπλοκής σε ένα έργο. Με κάθε επιλογή ενός συγκεκριμένου έργου υπάρχει και ένα κόστος που συνδέεται με αυτήν.

- το κόστος περιλαμβάνει την αντιληπτή ποσότητα προσπάθειας που απαιτείται για το έργο, καθώς και τις επακόλουθες συγκινησιακές καταστάσεις (π.χ., άγχος για την επίδοση, φόβος αποτυχίας) (Eccles & Wigfield, 1992)
- π.χ., ένας μαθητής γυμνασίου μπορεί να μην επιλέξει να συνεχίσει τη φυσική ή τα μαθηματικά επειδή αντιλαμβάνεται ότι το κόστος της απαιτούμενης προσπάθειας είναι πολύ μεγάλο για να μπορεί να το αντέξει τη συγκεκριμένη στιγμή. Επίσης θα σκεφτεί ότι αν αυτά τα μαθήματα απαιτούν μεγάλη προσπάθεια και χρόνο μελέτης, παίρνουν χρόνο από δραστηριότητες που επιθυμεί να κάνει όπως έξοδοι, αθλήματα, κοινωνικές δραστηριότητες.

Βασικά σημεία της ερευνας των Wigfield & Eccles

Το μοντέλο των Wigfield και Eccles είναι ένα μοντέλο κινήτρων το οποίο δίνει βαρύτητα στην ορθολογική λήψη απόφασης

Οι μελετητές αυτοί εστίασαν στον τρόπο με τον οποίο τα 4 συστατικά της αξίας επίτευξης έργου συνδυάζονται με τις πεπτοιθήσεις προσδοκίας για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά επίτευξης των μαθητών σε πραγματικές σχολικές τάξεις

Οικολογική εγκυρότητα των ερευνών τους (έρευνες συσχέτισης και διαχρονικές με μεγάλα δείγματα μαθητών) με ξεκάθαρα αποτελέσματα.

Οι πεπτοιθήσεις προσδοκίας προβλέπουν την πραξιακή επιτυχία ως προς τους βαθμούς και την επίδοση σε σταθμισμένα τεστ.

Οι αξίες συσχετίζονται θετικά με την πραξιακή επιτυχία, αλλά όταν τόσο οι πεπτοιθήσεις προσδοκίας όσο και οι αξίες χρησιμοποιούνται για την πρόβλεψη της επιτυχίας, οι πεπτοιθήσεις προσδοκίας είναι πιο σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες, ενώ οι πεπτοιθήσεις αξίας όχι.

Αντίθετα ως προς τις προθέσεις για τη μελλοντική επιλογή μαθημάτων από μαθητές και την πραγματική εγγραφή στα μαθήματα αυτά (συμπεριφορά επιλογής), οι πεπτοιθήσεις αξίας είναι πιο ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες απ' ότι οι πεπτοιθήσεις προσδοκίας της επιτυχίας.

Στις μελέτες τους για δομική εγκυρότητα (επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων), οι Eccles και Wigfield βρήκαν ότι οι διαφορετικές μεταβλητές της προσδοκίας (π.χ., η έννοια του εαυτού, οι αυτο-αντιλήψεις ικανότητας, οι προσδοκίες για την επιτυχία) δεν διαφοροποιούνται σε ξεχωριστούς παράγοντες.

Ενώ οι διαφορετικές μεταβλητές της αξίας και συγκεκριμένα οι 3 πρώτες (αξία επίτευξης, εσωτερικό ενδιαφέρον και η εξωτερική αξία της χρησιμότητας) έχουν διατομικές διαφορές (π.χ., οι μαθητές μπορεί να έχουν εσωτερικό ενδιαφέρον για τη γλώσσα αλλά να αναφέρουν μικρά επίπεδα σπουδαιότητας ή χρησιμότητας γι' αυτήν).

Οι πεπτοιθήσεις κόστους αποτελούν τη λιγότερο διερευνημένη αξία (Hulleman et al., 2016)

Παράδειγμα σε επίπεδο σχολείου

Οι αξίες επίτευξης είναι πιο σημαντικές για τη συμπεριφορά επιλογής και προβλέπουν σημαντικά την εγγραφή των μαθητών σε διάφορα μαθήματα.

Απο τη στιγμή όμως που ξεκινήσουν το μάθημα οι αξίες των μαθητών δεν είναι τόσο σημαντικές για την πραξιακή τους επίδοση όσο είναι οι πεπτοιθήσεις προσδοκίας.

Αυτό σημαίνει ότι είναι πιο σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν τις κατάλληλες πεπτοιθήσεις προσδοκίας και επάρκειας για να βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών τους στην τάξη από το να προσπαθούν να αυξήσουν την αξία και το ενδιαφέρον που οι μαθητές αποδίδουν στο συγκεκριμένο μάθημα.

Εφαρμογές στο σχολείο

Προσφέρετε λογικές ερμηνείες για τις σχολικές εργασίες συμπεριλαμβάνοντας σε αυτές τις ερμηνείες τη συζήτηση για τη σπουδαιότητα και την αξία της χρησιμότητας της κάθε εργασίας.	Μία καθηγήτρια φυσικής στο γυμνάσιο συζητάει με τους μαθητές της τάξεις της πόσο σημαντική είναι η φυσική, όχι μόνο για τη μάθηση στο σχολείο ή για την κατανόηση της ζωής εκεί έξω αλλά και για τις μετέπειτα επιλογές καριέρας τους. Επισημαίνει λοιπόν πόσο σημαντικό είναι να παρακολουθούν μαθήματα φυσικής τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο λύκειο όσοι επιθυμούν να γίνουν μηχανικοί ή γιατροί. Η πληροφορία αυτή συνδέει το μάθημα και το περιεχόμενο της φυσικής με τη χρησιμότητα που αυτό μπορεί να έχει στη μετέπειτα σταδιοδρομία των μαθητών σε ορισμένα πεδία.
Διαμορφώστε την αξία και το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του μαθήματος ή της ενότητας.	Μία καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας που διδάσκει στο γυμνάσιο, εστιάζει στην ενότητα που αφορά το έργο Μακβεθ του Σαίξπηρ. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ενότητας αναφέρεται στο δικό της ενδιαφέρον για το έργο και για το πως την κάνει να νιώθει και να σκέφτεται για διάφορα ζητήματα. Επίσης προσπαθεί να συσχετίσει πτυχές του έργου με σκέψεις της για ζητήματα της καθημερινής ζωής, τη σχέση με άλλους, όπως τις σχέσεις γονέων-παιδιών, τους φιλόδοξους ανθρώπους κ.λπ., και πως το έργο μπορεί να τη βοηθήσει να σκεφτεί διάφορους τρόπους για να χειριστεί τέτοια ζητήματα.
Ενεργοποιήστε το προσωπικό ενδιαφέρον μέσω ευκαιριών επιλογής και ελέγχου	Μία δασκάλα που διδάσκει στην τετάρτη δημοτικού έχει συγκεντρώσει έναν μεγάλο αριθμός βιβλίων για τους μαθητές της. Τα βιβλία αυτά ποικίλλουν ως προς το επίπεδο δυσκολίας τους, απευθύνονται σε μαθητές από την πρώτη δημοτικού μέχρι και τις τάξεις του γυμνασίου και καλύπτουν μεγάλο εύρος θεμάτων. Επιτρέπει στους μαθητές της να επιλέξουν τα βιβλία που θα διαβάσουν με βάση το ενδιαφέρον τους ως προς το αντικείμενο του βιβλίου αλλά και την αντίληψή τους για το επίπεδο δυσκολίας των βιβλίων. Διαπιστώνει ότι οι περισσότεροι μαθητές είναι πολύ καλοί στην επιλογή βιβλίων που ταιριάζουν με το επίπεδο της αναγνωστικής τους ικανότητας. Επίσης παρέχει περισσότερη υποστήριξη στους μαθητές που επιλέγουν δύσκολα βιβλία και ενθαρρύνει άλλους να επιλέγουν πιο δύσκολα βιβλία αν αυτοί δείχνουν συνεχώς προτίμηση στην επιλογή πολύ εύκολων βιβλίων.

Συμπεράσματα

- Τα αποτελέσματα των Wigfield και Eccles μαζί με τα ευρήματα των Battle (1966) και Feather (1988), επαληθεύουν εμπειρικά την άποψη ότι τα συστατικά στοιχεία της προσδοκίας και της αξίας σχετίζονται θετικά μεταξύ τους και δεν είναι αντιστρόφως ανάλογα όπως είχε υποστηρίξει ο Atkinson (1964).
- Σε αυτό το σημείο όμως οι Eccles & Wigfield, σημειώνουν ότι υπάρχει ακόμα ένα ερώτημα αναπτυξιακού τύπου: *ποιο είναι το αίτιο και ποιο το αποτέλεσμα;*

Δηλαδή δεν είναι ακόμα σαφές αν οι μαθητές πρώτα αναπτύσσουν επάρκεια σε ένα έργο και μετά αρχίζουν να του αποδίδουν αξία ή αν η αξία τους οδηγεί στο να διαθέτουν περισσότερο χρόνο για το έργο και έτσι, εξαιτίας αυτής της μεγαλύτερης εμπλοκής τους σε αυτό να αυξάνεται η επάρκεια.

Αναπτυξιακές Διαφορές στις Προσδοκίες και τις Αξίες

Επίπεδο και ορθότητα των αυτοαντιλήψεων επάρκειας

Επίπεδο και ακρίβεια των αυτο-αντιλήψεων επάρκειας των παιδιών

Στην έρευνα έχει φανεί μία συνεπής μείωση στο μέσο επίπεδο αυτο-αντίληψης της ικανότητας καθώς τα παιδιά βαίνουν προς την εφηβεία (συγκεκριμένα όταν οι μαθητές μεταβαίνουν στο γυμνάσιο)

Οι μαθητές που υπεραξιολογούν την επάρκειά τους είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε έργα και να επιτύχουν σε υψηλότερο επίπεδο σε αντίθεση με τους μαθητές που υποτιμούν την επάρκειά τους (Assor & Connell, 1992)

Στα μικρά παιδιά οι αισιόδοξες πεποιθήσεις επάρκειας σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα δύο χρόνια αργότερα ενώ ισχύει το αντίθετο με τους μαθητές που έχουν χαμηλότερες αυτο-αντιλήψεις

Τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες βασίζονται περισσότερο σε κριτήρια κοινωνικής σύγκρισης (ενώ οι μικρότεροι μαθητές όχι)

Σε αυτό παίζει ρόλο και το σχολικό πλαίσιο. Όταν οι μαθητές μεταβαίνουν στο εντελώς διαφορετικό πλαίσιο γι' αυτούς, εκείνο του γυμνασίου, έρχονται αντιμέτωποι με μία διαφορετικού τύπου οργανωτική και δομική παράμετρο από εκείνη που γνώριζαν στο δημοτικό. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μειώνονται οι αντιλήψεις ικανότητάς τους

Αναπτυξιακές αλλαγές στις αξίες

Τα παιδιά μεταξύ Ε΄ δημοτικού και Γ΄ λυκείου είναι σε θέση να διακρίνουν τα 3 συστατικά στοιχεία της σπουδαιότητας, του ενδιαφέροντος και της χρησιμότητας ενώ τα μικρότερα παιδιά δεν είναι σε θέση να τα διακρίνουν

Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο χαρακτηρίζεται από μία σημαντική μείωση των εκτιμήσεων των μαθητών για το ενδιαφέρον και τη σπουδαιότητα των μαθηματικών και της γλώσσας

Οι γενικές πεποιθήσεις των παιδιών για την αξία ενός έργου μειώνονται με την παροδο του χρόνου

- λόγω εσωτερικών (ψυχολογικών) αλλαγών (π.χ., το ενδιαφέρον για κοινωνική σύγκριση με τους άλλους αυξάνεται)
- Λόγω αλλαγής πλαισίου (μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο)

Οι μαθητές που εισέρχονται στο γυμνάσιο αναπτυξιακά έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για αυτονομία και έλεγχο ενώ το πλαίσιο του γυμνασίου και του λυκείου δεν τους παρέχει ευκαιρίες για κανένα από τα δύο

Αυτή η αναντιστοιχία έχει ως αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση των κινήτρων τους

Διομαδικες διαφορες ως προς τις Προσδοκίες και τις Αξίες - Διαφορές Φύλου και εθνότητας

Πολλές από τις μελέτες έχουν την τάση να καταλήγουν σε στερεοτυπικές ερμηνείες

Στις έρευνες για τις διαφορές εθνότητας και φυλής συγχέονται οι δύο έννοιες με τις διαφορές κοινωνικής τάξης

Ελάχιστα δεδομένα - μη δυνατότητα γενίκευσης

Χρειάζεται περισσότερη έρευνα σχετικά με τη φύση αυτών των διαφορών

“Απειλή του Στερεότυπου” - βρίσκει την μεγαλύτερη επιβεβαίωση: όταν ενεργοποιείται ένα στερεότυπο σχετικά με την επίδοση (π.χ., τα κορίτσια δεν τα καταφέρνουν στα μαθηματικά, ή οι μαθητές των μειονοτήτων δεν τα πάνε καλά στις σπουδές τους), υπάρχει μείωση της επίδοσης.

Στην ουσία η απειλή του στερεότυπου μπορεί να οδηγήσει σε αποταύτιση με τη φοίτηση στο σχολείο, με επακόλουθα στην επίδοση και την επίτευξη

Γιατί τα περισσότερα κορίτσια δεν ενδιαφέρονται για τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά;

Συζητήστε την απάντηση με βάση τη θεωρία προσδοκιών και αξιών