

Κίνητρα και μαθησιακές συμπεριφορές μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εξαιρετικές επιδόσεις

Δημήτριος Ζμπάινος¹, Αθανασία Τζιώνα², Δημήτριος Καρατζάνος³, Βασιλική Μπελογιάννη⁴

zbainos@hua.gr, atziona@hua.gr, karatzanosd@gmail.com, vbeloyianni@hua.gr

¹ Επίκουρος Καθηγητής, ² Υποψήφια Διδάκτωρ, ³ Μ.Α., ⁴ Υποψήφια Διδάκτωρ
(Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο)

Περίληψη. Με την παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους προσωπικούς στόχους επίτευξης, τους δομικούς στόχους της τάξης, τους στόχους των γονέων τους, καθώς και ορισμένες ακαδημαϊκές αντιλήψεις και στρατηγικές τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 287 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρισμένοι σε τρεις ομάδες, τους σημαιοφόρους, τους παραστάτες και τους μαθητές χωρίς σχολικές διακρίσεις. Όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ορισμένες υποκλίμακες των «Κλιμάκων μοντέλων προσαρμοστικής μάθησης» (Patterns of Adaptive Learning Scales, PALS). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σημαιοφόροι και οι παραστάτες φάνηκαν να υιοθετούν προσανατολισμούς στόχων μάθησης σε υψηλότερη συχνότητα, να παρουσιάζουν υψηλότερη ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια, αλλά και να εφαρμόζουν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό στρατηγικές αυτοϋπονόμευσης και ανάρμοστη συμπεριφορά σε σχέση με τους μαθητές χωρίς σχολικές διακρίσεις. Επιπλέον, οι σημαιοφόροι ανέφεραν λιγότερο συχνή αποφυγή της καινοτομίας στην σχολική μάθηση σε σύγκριση με τους μη-διακριθέντες μαθητές. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το εύρημα ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών, οι γονείς των σημαιοφόρων θέτουν σπανιότερα στόχους επίδοσης σε σχέση με τους γονείς των παραστατών και των μαθητών χωρίς σχολικές διακρίσεις. Τα παραπάνω ευρήματα συνηγορούν στην πεποίθηση ότι οι ακαδημαϊκά ταλαντούχοι μαθητές τείνουν να διαφέρουν στις αντιλήψεις τους για την ακαδημαϊκή επιτυχία και τα βαθύτερα κίνητρά τους για την επίδωξή της.

Λέξεις κλειδιά: προσανατολισμοί στόχων, κίνητρα, σημαιοφόροι, ακαδημαϊκή επίδοση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η ακαδημαϊκή επίδοση αναφέρεται στα σύνθετα αποτελέσματα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ειδικότερα στο βαθμό κατά τον οποίο ένας μαθητής καταφέρνει να επιτύχει τους προκαθορισμένους στόχους ενός εκπαιδευτικού συστήματος ανάλογα με την ηλικία και τη σχολική του τάξη (Ward, Stoker, & Murray-Ward, 1996). Συνήθως η ακαδημαϊκή επίδοση αποτιμάται με μεθόδους διαρκούς αξιολόγησης, που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων προφορικές και γραπτές εξετάσεις, και αποτυπώνεται σε μια προκαθορισμένη βαθμολογική κλίμακα (O' Connor, Chassie, & Walther, 1980). Εντούτοις, δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί η επίδραση των διαφορετικών αντιλήψεων για την ακαδημαϊκή επιτυχία και την αριστεία στην επιλογή μεθόδων ακαδημαϊκής αξιολόγησης και αντιστρόφως, οι μέθοδοι αξιολόγησης δεν θα πρέπει να λογίζονται ως ήσσονος σημασίας στην προσπάθεια για κατανόηση του διαφορετικού περιεχομένου που

αποδίδεται στην ακαδημαϊκή επιτυχία ανάλογα με το πλαίσιο (Bygren, 2019). Επί παραδείγματι, σε χώρες όπως η Δανία, η Ολλανδία, η Φινλανδία, η Νορβηγία, η Γαλλία και η Νέα Ζηλανδία, η χρήση σταθμισμένων τεστ ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και η χρήση τεστ ευφυΐας κατέχουν κεντρικό ρόλο στον εντοπισμό των «αρίστων» κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας (Shiel et al., 2010). Από την άλλη πλευρά, στον ελληνικό χώρο η αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης επαφίεται αποκλειστικά στις υποκειμενικές αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών. Τέτοιου είδους κρίσεις, έρευνες από άλλες χώρες δείχνουν ότι (Bygren, 2019), βασίζονται εν πολλοίς σε άδηλα, ασαφή και συχνά μεροληπτικά κριτήρια.

Σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα από την ποικιλία των μεθόδων αξιολόγησης και τους διαφορετικούς ακαδημαϊκούς στόχους που προωθούνται στα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, σε κάθε σχολείο υπάρχουν μαθητές που παρουσιάζουν σταθερά αυξημένες ακαδημαϊκές επιτυχίες, καθώς και μαθητές με μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Τούτων λεχθέντων, κάθε σχολείο έχει τους δικούς του μαθητές διακεκριμένων, υψηλών και χαμηλών επιδόσεων (Allen, 2005; Ward et al., 1996).

Σύμφωνα με το Διαφοροποιημένο Μοντέλο της Χαρισματικότητας και του Ταλέντου του Gagne (Differentiated Model of Giftedness and Talent -DMGT), η έννοια του «ταλέντου» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις εξαιρετικά ανεπτυγμένες ικανότητες και δεξιότητες σε τουλάχιστον ένα πεδίο δράσης σε τέτοιο βαθμό ώστε να τοποθετούν το άτομο στο υψηλότερο 10% των επιδόσεων σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του (Gagné, 2005). Υπό αυτό το πρίσμα, πλήθος ερευνών έχουν επιχειρήσει να διερευνήσουν τα ψυχολογικά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και επιτρέπουν τη διάκριση ορισμένων μαθητών ως «ακαδημαϊκά ταλαντούχων» ή αριστούχων» (e.g. Fryer & Elliot, 2008; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991).

Όσον αφορά τις πιθανές ψυχολογικές δομές που ενδεχομένως συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία και την αριστεία, τα κίνητρα μάθησης, οι προσανατολισμοί στόχων, οι ακαδημαϊκές αντιλήψεις και οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν μεταβλητές που έχουν πολλάκις αναφερθεί να σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998).

Διακρίσεις ακαδημαϊκά ταλαντούχων στη σχολική εκπαίδευση

Η απόδοση διακρίσεων και βραβείων στους μαθητές υψηλών επιδόσεων από τα σχολεία και την ευρύτερη κοινότητα αποτελεί κοινή πρακτική διεθνώς. Στην Ελλάδα η σημαιοφορία στις παρελάσεις των μεγάλων εθνικών εορτών αποτελεί την πλέον σημαντική διάκριση την οποία απολαύουν οι μαθητές εξαιρετικά υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων (Benincasa, 2018). Παραδοσιακά, για καθεμιά από τις δύο μεγάλες εθνικές εορτές κάθε σχολική μονάδα αναδεικνύει έναν σημαιοφόρο, ο οποίος περιστοιχίζεται από πέντε παραστάτες. Αν και οι παραστάτες αποτελούνται από μαθητές ιδιαίτερα υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων, ο σημαιοφόρος είναι εκείνος που παρουσιάζει τις υψηλότερες ακαδημαϊκές επιτυχίες στο σχολείο του. Σε εθνικό επίπεδο, οι σημαιοφόροι εκπροσωπούν μια ολιγομελή μερίδα του συνολικού μαθητικού πληθυσμού που χαρακτηρίζεται από εξαιρετικές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ακολούθως, οι παραστάτες εκπροσωπούν μια πιο πολυπληθή μερίδα του μαθητικού πληθυσμού με πολύ υψηλές επιδόσεις. Ο υπόλοιπος μαθητικός πληθυσμός αποτελείται γενικά από μαθητές ετερόκλητων ακαδημαϊκών επιδόσεων, που όμως δεν έχουν λάβει σημαντικές ακαδημαϊκές διακρίσεις από το σχολείο τους (Vouyoukas, 2007). Τόσο οι σημαιοφόροι, όσο και οι παραστάτες μπορούν να χαρακτηριστούν όχι μόνο ως

αριστούχοι, αλλά και ως «ακαδημαϊκά ταλαντούχοι», καθώς εκτιμάται ότι αφορούν ένα ποσοστό μικρότερο του 10% των υψηλότερων επιδόσεων μεταξύ των συμμαθητών τους (Zbainos & Beloyianni, 2018).

Παρά το γεγονός ότι οι σημαιοφόροι ως οι κατεξοχήν αριστούχοι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος απολαύουν κοινωνικού κύρους και προσοχής, η μαθησιακή συμπεριφορά, τα κίνητρα και οι ακαδημαϊκές αντιλήψεις τους, σπανίως έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης από την ψυχοπαιδαγωγική έρευνα (Zbainos & Kyritsi, 2011). Εντούτοις, η περαιτέρω διερεύνηση των στόχων, των αντιλήψεων και των κινήτρων που συνδέονται με τις υψηλές επιδόσεις τους είναι δυνατό να φωτίσουν αθέατες πλευρές της ακαδημαϊκής επιτυχίας και να συμβάλουν καθοδηγητικά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων για την ενίσχυση των ακαδημαϊκών επιδόσεων μαθητών που παρά τις υψηλές τους ικανότητες, παρουσιάζουν φτωχή ακαδημαϊκή επίδοση ή σχολική διαρροή, όπως είναι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων με υποεπίδοση (Reis & McCoach, 2000).

Προσανατολισμοί στόχων μάθησης, ακαδημαϊκές αντιλήψεις και ακαδημαϊκές στρατηγικές

Όσον αφορά τη σχολική πραγματικότητα, αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι οι ακαδημαϊκές αντιλήψεις, η αυτορρύθμιση και τα κίνητρα αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση. Πράγματι, πολλές έρευνες καταδεικνύουν την ύπαρξη σταθερής και στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στα κίνητρα μάθησης, την υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και την ακαδημαϊκή επιτυχία (e.g. Lemos & Verissimo, 2013; McClelland & Cameron, 2011; Pintrich & De Groot, 1990).

Η θεωρία της Επίτευξης Στόχων (Achievement Goal Theory) αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα θεωρητικά μοντέλα κινήτρων για την μελέτη της ακαδημαϊκής επιτυχίας διεθνώς. Με βάση την θεωρία αυτή, οι υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με τους στόχους της ακαδημαϊκής επιτυχίας δομούν ένα οργανωτικό πλαίσιο που εμπλέκει ακαδημαϊκές αυτοαντιλήψεις, προσωπικές αντιλήψεις για την αξία της σχολικής εκπαίδευσης ή επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, καθώς και συναισθηματικές αντιδράσεις στην ακαδημαϊκή επιτυχία ή την αποτυχία (Midgley et al., 1998). Το πλαίσιο αυτό φαίνεται να καθοδηγεί μεταξύ άλλων τη μαθησιακή συμπεριφορά και το βαθμό σχολικής εμπλοκής (Diseth & Samdal, 2015; Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002). Πολύ περισσότερο, οι στόχοι επίδοσης περιλαμβάνουν τις αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με την αξία της διάκρισης και της αριστείας στο σχολικό πλαίσιο. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα θεωρία που δεν εστιάζει στους συγκεκριμένους στόχους που θέτουν οι μαθητές, αλλά στα κίνητρα πίσω από την επιλογή των στόχων αυτών (Elliot et al., 2011; Midgley et al., 2000). Κάτω από αυτό το πρίσμα, οι σχολικοί στόχοι λογίζονται ως προϊόντα των βαθύτερων σκοπών και αντιλήψεων των μαθητών. Με άλλα λόγια, υπάρχουν διαφορετικά κίνητρα τα οποία ενεργοποιούν και καθοδηγούν τις προσπάθειες για ακαδημαϊκή επιτυχία ακόμη και μεταξύ των αριστούχων και τα οποία μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικά ανάλογα με το πολιτισμικό κι εκπαιδευτικό πλαίσιο (Urdan & Midgley, 2003).

Σε πρώτο επίπεδο, οι Dweck και Leggett (1988) έκαναν λόγο για δυο βασικούς τύπους στόχων της εκούσιας μαθησιακής συμπεριφοράς, α) τους στόχους επίδοσης, όπου στόχος της συμπεριφοράς είναι είτε η επίδειξη της αυξημένης σχολικής ικανότητας, είτε η αποφυγή αποκάλυψης της σχολικής αδυναμίας και β) οι στόχοι μάθησης, όπου ο μαθητής στοχεύει στην ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του σε έναν τομέα

κινητοποιημένος μάλλον από εσωτερικευμένη φιλομάθεια και φιλοπεριέργεια, παρά από εξωτερικούς παράγοντες. Το παραπάνω θεωρητικό μοντέλο αναπτύχθηκε περαιτέρω από τους Elliot & Harackiewicz (1996), οι οποίοι περιέγραψαν ως προσαρμοστική την υιοθέτηση στόχων επίδοσης με απώτατο στόχο την κοινωνική διάκριση και αναγνώριση και ως δυσπροσαρμοστική, όταν συνεπάγεται μειωμένη σχολική εμπλοκή για την αποφυγή μιας ενδεχόμενης σχολικής αποτυχίας. Κάτω από την επίδραση των παραπάνω θεωριών, διαμορφώθηκε ένα αναθεωρημένο μοντέλο 2x2 για τους στόχους επίτευξης (Elliot, 1999). Αυτή τη φορά, ωστόσο, το μοντέλο βασίστηκε στη διχοτόμηση των στόχων μάθησης σε «μαθησιακούς στόχους επίτευξης» και «μαθησιακούς στόχους αποφυγής».

Σε κάθε περίπτωση, όπως επεσήμαναν ο Miggley και οι συνεργάτες του (2000), οι διαφορετικοί απώτατοι στόχοι, αναφερόμενοι ως «προσανατολισμοί στόχων», περιλαμβάνουν συγκεκριμένες αντιλήψεις για την εκπαίδευση και λειτουργούν ως κίνητρα που επί του πρακτέου συνδέονται με διαφορετικά μοτίβα μαθησιακής συμπεριφοράς. Τα μοτίβα αυτά εμπεριέχουν γνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες, που μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικοί ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους ιδιαίτερους στόχους του. Μάλιστα, δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι οι ιδιαίτεροι προσανατολισμοί στόχων των μαθητών δεν διαμορφώνονται αποκλειστικά από ατομικούς παράγοντες, αλλά δομούνται μεταξύ άλλων υπό την επίδραση σύνθετων μεταβλητών όπως οι στόχοι των γονέων ή οι δομικοί στόχοι της σχολικής τάξης, όπως αυτοί γίνονται υποκειμενικά αντιληπτοί από τους ίδιους τους μαθητές (Ames, 1990; 1992) Επί παραδείγματι, η τήρηση παραδόσεων ακαδημαϊκής διάκρισης όπως η σηματοφορία και η προώθησή τους ως άδηλων στόχων εντός της σχολικής τάξης θα μπορούσε να νοηθεί ως δομικός στόχος της τάξης που επηρεάζει κατά το μάλλον ή ήττον τους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών. Άλλοι παράγοντες που έχουν βρεθεί να επηρεάζουν σημαντικά τους προσανατολισμούς στόχων, τη μαθησιακή συμπεριφορά, αλλά και την ακαδημαϊκή επίδοση είναι οι ακαδημαϊκές αντιλήψεις και στρατηγικές των μαθητών, όπως η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια, οι ακαδημαϊκές πιέσεις, η αυτοϋπονόμηση, η αποφυγή της καινοτομίας και οι συμπεριφορές εξαπάτησης (Ames, 1990; Bandura, 1997).

Συνοπτικά, η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια αφορά τις πεποιθήσεις των μαθητών αναφορικά με την ικανότητά τους να φέρουν εις πέρας τα σχολικά έργα που τους ζητούνται. Αξίζει να αναφερθεί ότι η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους προβλεπτικούς δείκτες της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Bandura, 1997; Pintrich & DeGroot, 1990). Ακολούθως, η ακαδημαϊκή πίεση περιγράφει τις αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με την πίεση που τους ασκεί ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια για κατανόηση και εμπέδωση της διδακτέας ύλης. Η άσκηση ακαδημαϊκών πιέσεων με διερευνητικές ερωτήσεις κατανόησης και μαθησιακές προκλήσεις από τον εκπαιδευτικό έχει βρεθεί να ασκεί θετικές επιδράσεις ενθαρρύνοντας την προσπάθεια και τη σχολική εμπλοκή (Middleton & Midgley, 2002). Επιπλέον, η αυτοϋπονόμηση, ως ένα σύνολο πεποιθήσεων του μαθητή που αποδίδουν την σχολική αποτυχία σε έλλειμμα προσωπικών ικανοτήτων, οδηγεί με τη σειρά της σε συμπεριφορές παραίτησης και προσανατολισμού στόχων αποφυγής και έχει συνδεθεί με φτωχότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Midgley & Urdan, 2001; Leonardi & Gonida, 2007). Ακόμη, η αποφυγή της καινοτομίας περιγράφει την τάση ορισμένων μαθητών να αποφεύγουν ανοίκειες και πρωτόγνωρες μαθησιακές εμπειρίες, στοιχείο που τείνει να επηρεάζει τη σχολική τους εμπλοκή σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν νέα γνώση ή ασυνήθιστη δομή, ενώ οι συμπεριφορές εξαπάτησης αναφέρεται

σε παραβατικές συμπεριφορές, όπως η αντιγραφή στα διαγωνίσματα, που λαμβάνουν εντός της σχολικής τάξης με σημαντικό αντίκτυπο στα μαθησιακά κίνητρα (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 2002).

Η σχέση των παραπάνω μεταβλητών με την ακαδημαϊκή επίδοση φαίνεται να υφίσταται, μολονότι συγκεχυμένη. Από την άλλη, οι στόχοι επίδοσης, καθώς και οι δομικοί στόχοι της τάξης που εστιάζουν στην επίδοση αντί της μάθησης τείνουν να συσχετίζονται θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ οι προσανατολισμοί στόχων του μαθητή και της τάξης που εστιάζουν στη μάθηση φαίνεται να αποτελούν λιγότερο ισχυρούς ή ανεπαρκείς προβλεπτικούς δείκτες της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Midgley, Arunkumar, & Urdan, 1996; Midgley & Urdan, 1995; Midgley & Urdan, 2001; Urdan, 2004).

Παρά την παραδεδεγμένη αξία της Θεωρίας Επίτευξης Στόχων στην κατανόηση της μαθησιακής συμπεριφοράς και της σχέσης των ακαδημαϊκών στόχων και αντιλήψεων με την ακαδημαϊκή επιτυχία γενικά, η ύπαρξη τυχόν διαφοροποιήσεων στους ακαδημαϊκούς στόχους, τις πεποιθήσεις και τις στρατηγικές μεταξύ μαθητών με διαφορετικές ακαδημαϊκές επιδόσεις παραμένει εν πολλοίς αδιερεύνητη. Τούτων λεχθέντων, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση τυχόν διαφορών στους προσανατολισμούς στόχων, τις ακαδημαϊκές αντιλήψεις και στρατηγικές μεταξύ των μαθητών υψηλών και εξαιρετικών επιδόσεων, που έχουν μάλιστα λάβει ανάλογες διακρίσεις για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους, και των μαθητών από το υπόλοιπο φάσμα των επιδόσεων. Σκοπός του εγχειρήματος ήταν η συμβολή στον εμπλουτισμό της ελληνικής βιβλιογραφίας αναφορικά με το μαθησιακό προφίλ των μαθητών αυτών, καθώς και η συλλογή δεδομένων που ενδεχομένως να συμβάλουν στη δημιουργία στοχευμένων παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επιτυχίας στο ελληνικό σχολείο.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Η προσέγγιση του δείγματος πραγματοποιήθηκε μέσω ευκαιριακής δειγματοληψίας κυρίως από Γυμνάσια και Λύκεια της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Αττικής αλλά και από άλλες περιφέρειες της Ελλάδας ως εξής: Κατ αρχάς εστάλη σε Διευθυντές Σχολείων με τους οποίους είχε έρθει σε επαφή η ερευνητική ομάδα ειδική πρόσκληση συμμετοχής στην έρευνα την οποία καλούνταν με τη σειρά τους να κοινοποιήσουν σε μαθητές που είχαν διατελέσει σημαιοφόροι ή παραστάτες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά τα έτη 2015-16 και 2016-17. Στη συνέχεια, καθώς τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν διαδικτυακά, κάθε μαθητής έλαβε έναν ατομικό κωδικό ώστε να διασφαλιστεί ότι θα συμμετέχει άπαξ στην έρευνα. Για τη διασφάλιση της ιδιότητας των μαθητών, οι σχολικοί διευθυντές διέθεσαν διαφορετικούς κωδικούς στους μαθητές που είχαν διατελέσει σημαιοφόροι και παραστάτες. Όλοι οι μαθητές του δείγματος συμμετείχαν κατόπιν της εξασφάλισης έγγραφης γονεϊκής συγκατάθεσης εκτός σχολείου και σχολικού προγράμματος. Το δείγμα αποτέλεσαν 287 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με μέση ηλικία τα 15,96 έτη που χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, τους σημαιοφόρους, τους παραστάτες και τους μαθητές από το υπόλοιπο φάσμα των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Από την ανάλυση συχνοτήτων διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια και οι μαθητές Λυκείου υπερεκπροσωπούσαν στην ομάδα των σημαιοφόρων για τη συγκεκριμένη έρευνα (Βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Φύλο και σχολική βαθμίδα των συμμετεχόντων ανά ομάδα

Ομάδες	Φύλο			Σχολική βαθμίδα			
	Κορίτσια	Αγόρια	Σύνολο	Γυμνάσιο	Λύκειο	Σύνολο	
Μη-διακριθέντες	<i>N</i>	64	45	109	29	80	109
	%	58,7%	41,3%	100%	26,6%	73,4%	100%
Παραστάτες	<i>N</i>	67	38	105	41	64	105
	%	63,8%	36,2%	100%	39,0%	61,0%	100%
Σημαιοφόροι	<i>N</i>	54	19	73	22	51	73
	%	74,0%	26,0%	100%	30,1%	69,9%	100%
Σύνολο	<i>N</i>	185	102	287	92	195	287
	%	64,5%	35,5%	100%	32,1%	67,9%	100%

Εργαλεία

Για τους σκοπούς της έρευνας, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν διαδικτυακά ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε δημογραφικά στοιχεία και τέσσερις από τις Κλίμακες Μοτίβων Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς (Patterns for Adaptive Learning Scales – PALS) (Midgley et al., 2000). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που περιελάμβανε 64 σενάρια στα οποία ο μαθητής κλήθηκε να επιλέξει την απάντηση που του ταιριάζει μέσα από μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, όπου 1 = «Διαφωνώ απολύτως» και 5 = «Συμφωνώ απολύτως».

Ειδικότερα, η πρώτη κλίμακα «Προσωπικοί προσανατολισμοί στόχων» περιλαμβάνει συνολικά 15 σενάρια που εξετάζουν τους εξής παράγοντες: α) προσανατολισμό στόχων μάθησης (5 σενάρια, $\alpha = 0,89$), β) τον προσανατολισμό στόχων προσέγγισης της επίδοσης (5 σενάρια, $\alpha = 0,71$) και γ) τον προσανατολισμό στόχων αποφυγής της επίδοσης (5 σενάρια, $\alpha = 0,62$).

Η δεύτερη κλίμακα «Αντιλήψεις για τους δομικούς στόχους της τάξης» περιλαμβάνει συνολικά 14 σενάρια που αξιολογούν τους παράγοντες α) δομικών στόχων μάθησης (6 σενάρια, $\alpha = 0,67$), β) δομικών στόχων προσέγγισης επίδοσης της τάξης (3 σενάρια, $\alpha = 0,79$) και γ) δομικών στόχων αποφυγής επίδοσης της τάξης (5 σενάρια, $\alpha = 0,69$).

Η τρίτη κλίμακα «Ακαδημαϊκές αντιλήψεις και στρατηγικές» περιλαμβάνει 29 σενάρια που εξετάζουν α) την ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια (5 σενάρια, $\alpha = 0,77$), β) τη σχολική πίεση (5 σενάρια, $\alpha = 0,69$), γ) τις στρατηγικές αυτοϋπονόμευσης (6 σενάρια, $\alpha = 0,86$), δ) την αποφυγή της καινοτομίας (5 σενάρια, $\alpha = 0,71$), ε) τη συμπεριφορά εξαπάτησης (3 σενάρια, $\alpha = 0,89$) και στ) τη δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά στη σχολική τάξη (5 σενάρια, $\alpha = 0,90$).

Τέλος, η τέταρτη κλίμακα «Αντιλήψεις μαθητών για τους στόχους των γονέων» που περιέχει 11 σενάρια, τα οποία εξετάζουν α) αντιλαμβανόμενους προσανατολισμούς στόχους μάθησης των γονέων (6 σενάρια, $\alpha = 0,77$) και β) αντιλαμβανόμενους προσανατολισμούς στόχους επίδοσης γονέων (5 σενάρια, $\alpha = 0,84$).

Συνολικά, ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha των υποκλιμάκων ήταν ικανοποιητικός με $\alpha = 0,68$, με δεδομένο τον μικρό αριθμό των δηλώσεων για κάθε παράγοντα.

Γενικά, το PALS έχει χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο αριθμό ερευνών, ενώ η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του επιβεβαιώνονται διαρκώς από πλήθος ερευνών ανά τον κόσμο (Midgley et al., 1998). Το PALS θεωρείται έγκυρο και αξιόπιστο ερωτηματολόγιο για την εξυπηρέτηση των σκοπών της παρούσας έρευνας, καθώς έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν σε ελληνικές μελέτες με μεγάλα δείγματα (Gonida, Kiosseoglou, & Voulala, 2007; Gonida & Leondari, 2011; Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009; Leondari & Gonida, 2007).

Αποτελέσματα

Ακαδημαϊκή επίδοση

Αρχικά, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν πιθανές διαφορές στην ακαδημαϊκή επίδοση των τριών ομάδων μαθητών (σημαιοφόροι, παραστάτες, μαθητές χωρίς διακρίσεις). Για το σκοπό αυτό συγκρίθηκαν οι σχολικές επιδόσεις της προηγούμενης χρονιάς των μαθητών.

Πίνακας 2. Ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών κατά φύλο

Ομάδες		N	M	SD	SE	95% CI	
						LB	UB
Μη-διακριθέντες	Σύνολο	109	16,69 ^{ab}	2,35	0,17	16,36	17,02
	Κορίτσια	64	17,15 ^b	2,12	0,21	16,73	17,57
	Αγόρια	45	16,03 ^b	2,52	0,25	15,53	16,53
Παραστάτες	Σύνολο	105	18,69 ^a	1,32	0,17	18,35	19,02
	Κορίτσια	67	18,74	1,24	0,21	18,33	19,15
	Αγόρια	38	18,59	1,47	0,28	18,04	19,13
Σημαιοφόροι	Σύνολο	73	19,13 ^b	1,08	0,20	18,72	19,52
	Κορίτσια	54	19,33 ^d	0,86	0,23	18,87	19,78
	Αγόρια	19	18,53 ^d	1,43	0,39	17,77	19,31

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό εκθέτη διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους

Η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) κατέδειξε πως η ακαδημαϊκή επίδοση των συμμετεχόντων παρουσίασε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση της μεταβλητής «ομάδα» στις ακαδημαϊκές επιδόσεις του δείγματος ($F(2, 284) = 54,22$ $p < 0,001$). Δηλαδή, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διακύμανση της ακαδημαϊκής επίδοσης των τριών ομάδων. Ο έλεγχος Levene κατέδειξε άνισες διακυμάνσεις και για αυτό τον λόγο στην εκ των υστέρων (post hoc) ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση Tamhane's T2, η οποία εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μη-διακριθέντων μαθητών με τους παραστάτες και με τους σημαιοφόρους, αλλά όχι μεταξύ των παραστατών και των σημαιοφόρων.

Φύλο

Για την διερεύνηση τυχόν διαφορών στη διακύμανση των μέσων όρων της ακαδημαϊκής επίδοσης των συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο τους διενεργήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης. Από την ανάλυση διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών, με τα κορίτσια να εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις ($F(1, 285) = 13,72$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,03$). Για την περαιτέρω ανάλυση αυτών των αλληλεπιδράσεων

διεξήχθησαν μονοπαραγοντικές αναλύσεις ανά φύλο σε κάθε ομάδα ξεχωριστά, οι οποίες κατέδειξαν σημαντικές διαφορές υπέρ των κοριτσιών όσον αφορά τους σημαιοφόρους ($F(1,285) = 8,28, p < 0,01, \eta^2 = 0,10$) και τους μη-διακριθέντες μαθητές ($F(1,285) = 6,28, p < 0,05, \eta^2 = 0,06$). Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ομάδα των παραστατών. Τέλος, η βαθμίδα εκπαίδευσης (Γυμνάσιο ή Λύκειο) και η περιοχή του σχολείου δεν φάνηκαν να παρουσιάζουν σημαντικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Προσωπικοί προσανατολισμοί στόχων

Προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών στους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών στο σύνολο του δείγματος, αλλά και ανά ομάδα, εφαρμόστηκε μία σειρά αναλύσεων διακύμανσης (Βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Προσωπικός προσανατολισμός στόχων μαθητών ανά ομάδα

Προσανατολισμός στόχων	Ομάδα	N	M	SD	SE	95% CI	
						L B	U B
Μάθησης	Μη-διακριθέντες	109	3,23 ^{bc}	0,71	0,06	3,11	3,35
	Παραστάτες	105	3,59 ^b	0,63	0,08	2,36	2,67
	Σημαιοφόροι	73	3,64 ^c	0,60	0,08	2,62	2,95
	Σύνολο	287	3,47 ^a	0,68	0,04	3,39	3,55
Προσέγγισης επίδοσης	Μη-διακριθέντες	109	2,52	0,78	0,06	3,47	3,72
	Παραστάτες	105	2,57	0,89	0,08	2,41	2,73
	Σημαιοφόροι	73	2,29	0,82	0,09	2,87	3,21
	Σύνολο	287	2,48 ^a	0,84	0,05	2,38	2,58
Αποφυγής Επίδοσης	Μη-διακριθέντες	109	2,78	0,94	0,08	3,49	3,79
	Παραστάτες	105	3,04	0,91	0,10	2,10	2,48
	Σημαιοφόροι	73	2,87	0,76	0,10	2,66	3,07
	Σύνολο	287	2,90 ^a	0,89	0,05	2,80	3,00

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό εκθέτη διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης που πραγματοποιήθηκε έδειξαν κατ' αρχάς στατιστικώς σημαντική διαφορά των τριών κατηγοριών προσωπικού προσανατολισμού στόχων ($F(1,85, 524,88) = 176,27, p < 0,01, \eta^2 = 0,38$). Οι πολλαπλές συγκρίσεις κατά ζεύγη (pairwise multiple comparisons) με την προσαρμογή του επίπεδου στατιστικής σημαντικότητας μέσω της διόρθωσης Bonferroni στο 0,05, κατέδειξαν ότι και οι τρεις προσανατολισμοί στόχοι διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους (εκθέτης ^a στο Πίνακα 3) Δηλαδή φάνηκε οι μαθητές του δείγματος συνολικά να υιοθετούν σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό στόχους μάθησης, ακολούθως στόχους επίδοσης αποφυγής και λιγότερο στόχους επίδοσης προσέγγισης.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ανά ομάδα του δείγματος. Η αλληλεπιδραστική συνέπεια των προσωπικών προσανατολισμών στόχων ανά ομάδα φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($F(3,70,$

524,88) = 5,34, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,04$). Οι ομάδες φάνηκε να διαφοροποιούνται αναφορικά με το επίπεδο των στόχων που υιοθετούν τα μέλη της καθεμιάς. Για την περαιτέρω διερεύνηση της τυπικής αιτίας της επίδρασης αυτής διενεργήθηκε ανάλυση διακύμανσης ανεξαρτήτων δειγμάτων με κάθε έναν από τους τρεις προσανατολισμούς στόχων ως εξαρτημένες μεταβλητές και τις τρεις ομάδες ως ανεξάρτητες. Τα αποτελέσματα παρουσίασαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής κύριας επίδρασης των ομάδων στον προσανατολισμό στόχων μάθησης ($F(2, 284) = 11,64$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,97$), ενώ δεν υπήρξε σημαντική κύρια επίδραση στις ομάδες του προσανατολισμού στόχου προσέγγισης της επίδοσης και αποφυγής της επίδοσης. Φάνηκε δηλαδή ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων μόνο στη θέση στόχων μάθησης. Η εκ των υστέρων ανάλυση με τη χρήση της διόρθωσης Tamhane's T2, φανέρωσε ότι οι μη-διακριθέντες μαθητές έθεταν προσωπικούς προσανατολισμούς στόχων μάθησης σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τους παραστάτες και τους σηματοφόρους, ενώ οι δύο τελευταίοι δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους (Βλ. Πίνακα 3).

Αντιλήψεις δομικών στόχων τάξης

Έπειτα, διερευνήθηκαν πιθανές διαφορές στις αντιλήψεις των δομικών στόχων της τάξης στο σύνολο του δείγματος και η πιθανή επίδραση των ομάδων στις αντιλήψεις αυτές.

Πίνακας 4. Αντιλήψεις των δομικών στόχων της τάξης ανά ομάδα

Δομή στόχων	Ομάδα	N	M	SD	SE	95% CI	
						LB	UB
Μάθηση	Μη-διακριθέντες	109	3,20 ^b	0,72	0,07	3,07	3,34
	Παραστάτες	105	3,55 ^b	0,69	0,09	3,07	3,44
	Σηματοφόροι	73	3,35	0,73	0,08	2,80	3,11
	Σύνολο	287	3,37 ^a	0,73	0,04	3,28	3,45
Προσέγγιση Επίδοσης	Μη-διακριθέντες	109	3,26	1,05	0,07	3,41	3,68
	Παραστάτες	105	3,26	1,02	0,10	3,07	3,45
	Σηματοφόροι	73	2,93	0,82	0,08	2,94	3,25
	Σύνολο	287	3,18 ^a	0,99	0,06	3,06	3,29
Αποφυγή Επίδοσης	Μη-διακριθέντες	109	2,95	0,84	0,08	3,19	3,51
	Παραστάτες	105	3,10	0,87	0,12	2,70	3,16
	Σηματοφόροι	73	2,82	0,69	0,10	2,63	3,01
	Σύνολο	287	2,97 ^a	0,82	0,05	2,88	3,07

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό εκθέτη διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους

Για αυτό το σκοπό διενεργήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων με εξαρτημένη μεταβλητή την αντίληψη για τους δομικούς στόχους της τάξης (μάθησης, προσέγγισης επίδοσης και αποφυγής επίδοσης για το σύνολο του δείγματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών για τους δομικούς στόχους της τάξης στο σύνολο του δείγματος ($F(1,82, 516,29) = 39,00$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,12$). Οι πολλαπλές συγκρίσεις κατά ζεύγη (pairwise multiple comparisons) με την προσαρμογή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας μέσω της διόρθωσης Bonferroni στο ,05 κατέδειξαν ότι και οι τρεις αντιλήψεις δομικών στόχων της

τάξης διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους (εκθέτης a στο Πίνακα 4) αναφορικά με τις αντιλήψεις των μελών τους. Δηλαδή φάνηκε ότι το σύνολο των μαθητών του δείγματος αντιλαμβάνεται ότι η τάξη τους υιοθετεί σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό στόχους μάθησης, ακολούθως στόχους προσέγγισης επίδοσης και λιγότερο στόχους αποφυγής επίδοσης.

Ανάλογα είναι και τα ευρήματα στην πραγματοποίηση αναλύσεων διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ανά ομάδα. Οι αλληλεπιδραστικές συνέπειες των δομικών στόχων της σχολικής τάξης ανά ομάδα φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($F(3,64, 516,29) = 4,54, p < 0,001, \eta^2 = 0,03$). Οι ομάδες φάνηκε δηλαδή να διαφοροποιούνται αναφορικά με τις αντιλήψεις των μελών της καθεμιάς για τους δομικούς στόχους που τίθενται στην τάξη τους. Προκειμένου να διερευνηθεί τυπική αιτία της κύριας αλληλεπίδρασης διενεργήθηκαν τρεις αναλύσεις διακύμανσης, με τις αντιλήψεις των δομικών στόχων της σχολικής τάξης ως εξαρτημένη μεταβλητή και τις ομάδες ως ανεξάρτητη. Τα αποτελέσματα έδειξαν κύρια επίδραση των ομάδων στους δομικούς στόχους μάθησης ($F(2, 284) = 6,21, p < 0,001, \eta^2 = 0,042$), αλλά όχι στους στόχους προσέγγισης επίδοσης και αποφυγής επίδοσης. Η εκ των υστέρων ανάλυση με το κριτήριο Tamhane's T_2 , κατέδειξε ότι οι μη-διακριθέντες μαθητές αντιλαμβάνονταν σε μικρότερο βαθμό δομικούς στόχους μάθησης στη σχολική τάξη σε σχέση με τους παραστάτες (χρήση του εκθέτη b στον Πίνακα 4). Φάνηκε λοιπόν και από αυτήν (όπως και από την προηγούμενη ανάλυση) ότι οι μη διακριθέντες μαθητές αντιλαμβάνονται η τάξη τους να προωθεί στόχους μάθησης σε χαμηλότερο βαθμό από ότι οι παραστάτες και οι σημαιοφόροι.

Αντιλήψεις των μαθητών για τους στόχους που θέτουν οι γονείς

Στη συνέχεια, για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών στις αντιλήψεις των προσανατολισμών στόχων που θέτουν οι γονείς του συνόλου του δείγματος και τυχόν επίδραση των ομάδων στις αντιλήψεις αυτές πραγματοποιήθηκε μία σειρά αναλύσεων διακύμανσης.

Πίνακας 5. Αντιλήψεις των προσανατολισμών στόχων που θέτουν οι γονείς ανά ομάδα

Γονικοί στόχοι	Ομάδα	N	M	SD	SD	95% CI	
						LB	UB
Μάθηση	Μη-διακριθέντες	109	3,31	0,74	0,07	3,17	3,46
	Παραστάτες	105	3,47	0,82	0,08	3,32	3,62
	Σημαιοφόροι	73	3,38	0,75	0,09	3,21	3,56
	Σύνολο	287	3,39 ^a	0,77	0,05	3,30	3,48
Επίδοση	Μη-διακριθέντες	109	3,19 ^b	0,93	0,10	3,00	3,38
	Παραστάτες	105	3,24 ^c	0,99	0,10	3,05	3,43
	Σημαιοφόροι	73	2,78 ^{bc}	1,09	0,12	2,56	3,01
	Σύνολο	287	3,10 ^a	1,01	0,06	2,99	3,22

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό εκθέτη διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους

Οι στατιστικές αναλύσεις ήταν παρόμοιες με αυτές που χρησιμοποιήθηκαν προηγουμένως. Μία ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων παρουσίασε στατιστική σημαντική κύρια επίδραση των αντιλήψεων των προσανατολισμών στόχων των γονέων των μαθητών στο σύνολο του δείγματος, $F(1, 284) = 16,04, p < 0,001, \eta^2 = 0,05$. Με άλλα λόγια

οι μαθητές πιστεύουν πως οι γονείς τους θέτουν για αυτούς σε μεγαλύτερο βαθμό προσανατολισμούς στόχων μάθησης παρά επίδοσης (εκθέτης α στον Πίνακα 5).

Οι αλληλεπιδραστικές συνέπειες μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών για τους στόχους που θέτουν οι γονείς τους ανά ομάδα φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($F(2, 284) = 6,83, p < 0,01, \eta^2 = 0,05$). Οι ομάδες φάνηκε δηλαδή να διαφοροποιούνται αναφορικά με τις αντιλήψεις των μελών της καθεμιάς αναφορικά με τους στόχους που αντιλαμβάνονται ότι θέτουν οι γονείς τους για αυτούς.

Προκειμένου να διερευνηθεί τυπική αιτία της κύριας επίδρασης διενεργήθηκαν δύο αναλύσεις διακύμανσης, με τις αντιλήψεις των γονικών στόχων ως εξαρτημένη μεταβλητή και τις ομάδες ως ανεξάρτητη. Τα αποτελέσματα έδειξαν κύρια επίδραση των ομάδων στους στόχους επίδοσης ($F(2, 284) = 5,17, p < 0,01, \eta^2 = 0,04$), αλλά όχι στους μάθησης. Η εκ των υστέρων ανάλυση με το κριτήριο Tamhane's T2, κατέδειξε ότι οι μη-διακριθέντες μαθητές, καθώς και οι παραστάτες αντιλαμβάνονταν ότι οι γονείς τους θέτουν για αυτούς περισσότερο στόχους επίδοσης συγκριτικά με τους σηματοφόρους. (Βλ. Πίνακα 5). Γίνεται αντιληπτό, επομένως, ότι οι σηματοφόροι πιστεύουν ότι οι η επίδοση τους δεν είναι τόσο σημαντική για τους γονείς τους, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές του δείγματος.

Ακαδημαϊκές αντιλήψεις και στρατηγικές

Τέλος, αναζητήθηκαν πιθανές διαφορές των ομάδων σε ορισμένες ακαδημαϊκές αντιλήψεις και στρατηγικές, όπως η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια, οι στρατηγικές αυτοϋπονόμευσης, η «σχολική πίεση», η στάση απέναντι στην καινοτομία, η ανάρμοστη συμπεριφορά στη σχολική τάξη, η συμπεριφορά ακαδημαϊκής εξαπάτησης.

Πίνακας 6. Ακαδημαϊκές αντιλήψεις και στρατηγικές των μαθητών ανά ομάδα

Ακαδημαϊκές αντιλήψεις και στρατηγικές	Ομάδα	N	M	SD	SE	95% CI	
						LB	UB
Ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια	Μη-διακριθέντες	109	3,20 ^{ab}	0,86	0,07	3,06	3,34
	Παραστάτες	105	3,74 ^a	0,66	0,07	3,59	3,88
	Σηματοφόροι	73	3,79 ^b	0,67	0,09	3,62	3,96
	Σύνολο	287	3,55	0,79	0,05	3,46	3,64
Σχολική πίεση	Μη-διακριθέντες	109	2,98 ^c	0,81	0,07	2,84	3,11
	Παραστάτες	105	3,26 ^c	0,66	0,07	3,13	3,40
	Σηματοφόροι	73	3,18	0,64	0,08	3,02	3,34
	Σύνολο	287	3,13	0,72	0,04	3,05	3,22
Στρατηγικές αυτοϋπονόμευσης	Μη-διακριθέντες	109	2,26 ^{de}	0,92	0,09	2,09	2,43
	Παραστάτες	105	1,95 ^d	0,88	0,09	1,77	2,12
	Σηματοφόροι	73	1,91 ^e	0,90	0,11	1,70	2,12
	Σύνολο	287	2,06	0,91	0,05	1,95	2,16
Αποφυγή καινοτομίας	Μη-διακριθέντες	109	2,77 ^f	0,84	0,08	2,61	2,92
	Παραστάτες	105	2,61	0,80	0,08	2,46	2,77

	Σημαιοφόροι	73	2,35 ^f	0,76	0,09	2,17	2,54
	Σύνολο	287	2,60	0,82	0,05	2,51	2,70
Ανάρμοστη συμπεριφορά	Μη-διακριθέντες	109	2,45 ^{gh}	1,16	0,10	2,26	2,64
	Παραστάτες	105	1,90 ^g	0,94	0,10	1,71	2,10
	Σημαιοφόροι	73	1,81 ^h	0,88	0,12	1,57	2,04
	Σύνολο	287	2,09	1,05	0,06	1,96	2,21
Συμπεριφορά ακαδημαϊκής εξαπάτησης	Μη-διακριθέντες	109	2,52 ⁱ	1,10	0,10	2,33	2,71
	Παραστάτες	105	2,16 ⁱ	0,94	0,10	1,96	2,35
	Σημαιοφόροι	73	2,23	0,95	0,12	2,00	2,46
	Σύνολο	287	2,31	1,01	0,06	2,20	2,43

Σημείωση: Μέσοι όροι με διαφορετικό εκθέτη διαφέρουν στατιστικά μεταξύ τους

Για την διερεύνηση τυχόν διαφοροποιήσεων των ομάδων στις ανωτέρω αντιλήψεις διενεργήθηκε μία σειρά μονοπαραγοντικών αναλύσεων. Εκεί φάνηκε πως οι ομάδες εμφάνισαν στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση στην ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια ($F(2, 284) = 18,96, p < 0,001, \eta^2 = 0,12$). Η χρήση της εκ των υστέρων διόρθωσης Tamhane's T2 έδειξε ότι η ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια των σημαιοφόρων και των παραστατών ήταν σημαντικά υψηλότερη από τους μη-διακριθέντες μαθητές (βλ. Πίνακα 6). Φάνηκε, δηλαδή, ότι οι σημαιοφόροι και οι παραστάτες δήλωναν υψηλότερη ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια από τους μη-διακριθέντες μαθητές.

Υπήρξε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση των ομάδων στην αντίληψη της «σχολικής πίεσης» ($F(2, 284) = 4,45, p < 0,05, \eta^2 = 0,03$). Η χρήση της εκ των υστέρων διόρθωσης Tamhane's T2 κατέδειξε ότι οι παραστάτες αντιλαμβάνονταν υψηλότερη «σχολική πίεση» από τους μη-διακριθέντες μαθητές (εκθέτης c στον Πίνακα 6).

Ακόμη, παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση μεταξύ των ομάδων στην χρήση στρατηγικών αυτοϋπονόμευσης ($F(2, 284) = 4,56, p < 0,05, \eta^2 = 0,03$). Η εκ των υστέρων ανάλυση με τη χρήση της διόρθωσης Tamhane's T2 φανέρωσε πως οι μη-διακριθέντες μαθητές παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερη χρήση των στρατηγικών αυτών συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες (βλ. Πίνακα 6).

Επιπλέον, φάνηκε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση των ομάδων στην αποφυγή της καινοτομίας ($F(2, 284) = 5,80, p < 0,01, \eta^2 = 0,04$). Σύμφωνα με την εκ των υστέρων διόρθωση Tamhane's T2, οι σημαιοφόροι φάνηκαν να αποφεύγουν την καινοτομία σημαντικά λιγότερο από ότι οι μη-διακριθέντες μαθητές (εκθέτης f στον Πίνακα 6). Αυτό καταδεικνύει την πιθανότερη εκδήλωση θετικής συμπεριφοράς απέναντι σε εκπαιδευτικές καινοτομίες, ενώ οι μαθητές των υπόλοιπων ομάδων είναι πιο πιθανό να δείχνουν περισσότερη απροθυμία στις αλλαγές.

Ακόμα, οι τρεις ομάδες φάνηκε να εμφανίζουν στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση στη συμπεριφορά ακαδημαϊκής εξαπάτησης ($F(2, 284) = 11,52, p < 0,01, \eta^2 = 0,08$). Η χρήση της εκ των υστέρων διόρθωσης Tamhane's T2 έδειξε ότι οι μη-διακριθέντες μαθητές ανέφεραν ότι παρουσιάζουν συμπεριφορά εξαπάτησης σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες, οι οποίες δε διέφεραν στατιστικά μεταξύ τους (βλ. Πίνακα 6)..

Τέλος, οι ομάδες φάνηκε να εμφανίζουν στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση και στην ανάρμοστη συμπεριφορά στην σχολική τάξη ($F(2, 284) = 3,87, p < 0,05, \eta^2 = 0,03$). Η χρήση

της εκ των υστέρων διόρθωσης Tamhane's T2 κατέδειξε ότι η διαφορά αυτή παρατηρείται μεταξύ των παραστατών και των μαθητών χωρίς σχολικές διακρίσεις (Βλ. Πίνακα 6).

Συνοψίζοντας, αναφορικά με τις παραπάνω ακαδημαϊκές αντιλήψεις και στρατηγικές, φάνηκε πως οι διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν μεταξύ των ομάδων ήταν μεταξύ των μη-διακριθέντων μαθητών και της μίας ή και των δύο υπόλοιπων ομάδων, ενώ καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν εντοπίστηκε μεταξύ των παραστατών και των σημαιοφόρων. Δηλαδή, οι δύο τελευταίες ομάδες φάνηκε να παρουσιάζουν παρόμοιες ακαδημαϊκές αντιλήψεις, καθώς και να χρησιμοποιούν παρόμοιες ακαδημαϊκές στρατηγικές.

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα δόθηκε έμφαση στους προσανατολισμούς στόχων και τις ακαδημαϊκές αντιλήψεις μαθητών υψηλών επιδόσεων, και πιο συγκεκριμένα των μαθητών με τις δύο υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις στην τάξη τους και οι οποίοι είχαν λάβει τη διάκριση του σημαιοφόρου. Όπως έχει προαναφερθεί, ο βασικός σκοπός της ήταν η ανίχνευση του προφίλ κινήτρων των μαθητών υψηλών επιδόσεων και ο βαθμός στον οποίο παρουσιάζουν προσανατολισμούς στόχων μάθησης. Ένας ακόμη στόχος που τέθηκε ήταν η ύπαρξη τυχόν θετικών ακαδημαϊκών αντιλήψεων και στρατηγικών από αυτούς. Η έλλειψη δεδομένων για τα παραπάνω από την ελληνική πραγματικότητα, τονίζει την σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας, ώστε να εντοπιστούν πιθανές διαφορές των ευρημάτων της με αυτά της παγκόσμιας βιβλιογραφίας. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της βρίσκονται, σε γενικές γραμμές, σε συμφωνία με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία των κινήτρων στους μαθητές υψηλών επιδόσεων. Οι διαφορές που εντοπίστηκαν πιθανώς να αντικατοπτρίζουν τα ειδικά χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ελληνικής εκπαίδευσης.

Ακαδημαϊκή επίδοση

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις του συνόλου των μαθητών ήταν αρκετά υψηλές, κάτι που αντανάκλα την τάση για υψηλή βαθμολόγηση από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Η τάση για υψηλή βαθμολόγηση από τους εκπαιδευτικούς είναι ένα σύνθετο και διεθνές φαινόμενο (Lekholm & Cliffordson, 2008; Ziomek & Svec, 1997). Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι σχολικές επιδόσεις μεταξύ των τριών ομάδων διέφεραν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους, κάτι που σημαίνει πως οι σημαιοφόροι διακρίνονται βαθμολογικά, ακόμη και σε ένα πληθωριστικό περιβάλλον. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, σε γενικές γραμμές, φάνηκε να δίνουν υψηλούς βαθμούς, όμως δίνουν τους υψηλότερους στους μαθητές εκείνους που πετυχαίνουν την καλύτερη επίδοση, κάτι που δείχνει πως η ακαδημαϊκή υπεροχή δεν μένει απαρατήρητη. Η ανάλυση των επιδόσεων των συμμετεχόντων κατέδειξε ακόμη πως τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια, καθώς και ότι αποτελούσαν την πλειοψηφία της ομάδας των σημαιοφόρων. Τα παραπάνω συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες, στις οποίες τα κορίτσια επεδείκνυαν υψηλότερες βαθμολογίες στο σχολείο (Cole, 1997; Duckworth & Seligman, 2006).

Προσωπικοί προσανατολισμοί στόχων

Οι περισσότεροι μαθητές, ακόμη και οι μη-διακριθέντες, έτειναν να υιοθετούν προσωπικούς προσανατολισμούς στόχους μάθησης, στη συνέχεια αποφυγής επίδοσης και τελευταία προσέγγισης επίδοσης, κάτι που συμφωνεί με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009; Kaplan et al., 2002), οι οποίες ωστόσο δεν

εξέτασαν ξεχωριστά τους μαθητές διαφορετικών επιδόσεων. Παρομοίως, φάνηκε να αντιλαμβάνονται ότι οι δομικοί στόχοι της τάξης τους, αλλά και ο προσανατολισμός στόχων που θέτουν οι γονείς τους για αυτούς, είναι σε μεγαλύτερο βαθμό μάθησης, παρά επίδοσης. Επομένως, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι μαθητές δείχνουν να παρουσιάζουν κατά κύριο λόγο προσανατολισμούς στόχων μάθησης, σε αντίθεση με το στερεότυπο που επικρατεί ότι ιδιαίτερα οι μαθητές υψηλών επιδόσεων είναι βαθμοθήρες και στοχεύουν περισσότερο στην υψηλή επίδοση παρά τη μάθηση.

Παρά την κοινή πεποίθηση ότι το σύνολο των μαθητών θα παρουσίαζε στόχους προσέγγισης επίδοσης σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι αποφυγής επίδοσης, συνέβη το αντίθετο, ακόμη και για τους σημαιοφόρους. Οι μαθητές, δηλαδή, εμφανίστηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό να επιθυμούν να μην τα πάνε άσχημα, παρά να λειτουργούν με στόχο τη διάκριση σε σχέση με τους άλλους. Υπενθυμίζεται ότι ο προσανατολισμός στόχων αποφυγής επίδοσης έχει χαρακτηριστεί ως δυσπροσαρμοστικός, δηλαδή με αρνητικές συνέπειες στην επίδοση, ενώ δεν υπάρχει συμφωνία για το αν ο προσανατολισμός στόχων προσέγγισης επίδοσης αποτελεί προσαρμοστικό ή δυσπροσαρμοστικό προσανατολισμό στόχων (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002). Κάτι ανάλογο συμβαίνει με τις αντιλήψεις για τους δομικούς στόχους της τάξης, όπου φάνηκε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονταν πως το σχολείο θέτει πρωτίστως στόχους μάθησης, στη συνέχεια στόχους αποφυγής επίδοσης και τέλος, στόχους προσέγγισης επίδοσης. Ο υψηλός βαθμός των αντιλήψεων προσανατολισμού στόχων αποφυγής επίδοσης μπορεί να οφείλεται στον κεντρικό σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος της ελληνικής εκπαίδευσης, την έλλειψη επιλογής μαθημάτων, καθώς οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα που δεν τους ενδιαφέρουν και τα αντιλαμβάνονται ως ανιαρά, όπου απλά προσπαθούν να μην τα πάνε άσχημα.

Στην παρούσα έρευνα δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των ομάδων στους στόχους προσέγγισης επίδοσης, κάτι που καταρρίπτει το στερεότυπο πως το σχολικό κίνητρο των σημαιοφόρων προέρχεται αποκλειστικά από τη φιλοδοξία τους να αποκτήσουν υψηλούς βαθμούς και αναγνώριση από τη σχολική κοινότητα. Μία προηγούμενη ποιοτική έρευνα σε Έλληνες μαθητές υψηλών επιδόσεων, οι οποίοι είχαν λάβει διακρίσεις σε διεθνείς επιστημονικούς διαγωνισμούς, έδειξε ότι είχαν υιοθετήσει προσανατολισμούς στόχων μάθησης, αλλά και προσέγγισης επίδοσης (Zbainos & Kyritsi, 2011). Η αντίληψη που επικρατεί είναι ότι οι προσανατολισμοί στόχων προσέγγισης επίδοσης υιοθετούνται κατά κύριο λόγο από μαθητές που συμμετέχουν σε διαγωνισμούς με υψηλό ανταγωνισμό, όπως είναι διάφορες επιστημονικές Ολυμπιάδες και δεν αντιπροσωπεύει τους υπόλοιπους μαθητές υψηλών επιδόσεων. Παρόλα αυτά, τα διαφορετικά ευρήματα της παρούσας έρευνας γεννούν ερωτήματα σχετικά με τα αίτια της μη υιοθέτησης προσανατολισμών στόχων επίδοσης από τους σημαιοφόρους. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι οι σημαιοφόροι δεν ήθελαν να δείξουν ότι εργάζονται για να είναι καλύτεροι από τους άλλους, λόγω μίας σιωπηρής επιθυμίας για απόρριψη των υφιστάμενων στερεοτύπων για αυτούς.

Το γεγονός ότι και οι υπόλοιπες ομάδες φαίνεται να ανέφεραν παρόμοιους προσανατολισμούς στόχων δείχνει ότι στο σχολείο υπάρχει μια παρόμοια τάση για γενικότερη αναφορά των μαθητών ότι υιοθετούν προσανατολισμούς στόχων προσέγγισης επίδοσης σε χαμηλότερο βαθμό από τους άλλους στόχους. Η τάση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί με αναφορά στις αξίες που διέπουν το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και την ελληνική κοινωνία. Η Υφαντή (2007) έχει παρατηρήσει πως το ελληνικό πρόγραμμα

σπουδών προωθεί χριστιανικές και αρχαιοελληνικές αξίες, όπου η προσωπική επιτυχία δεν ενθαρρύνεται μέσω της επίδοσης, αλλά της συνεργασίας. Οι αξίες αυτές χαίρουν υψηλής ιεράρχησης από κολεκτιβιστικές κουλτούρες, όπου δίνεται προτεραιότητα στους ομαδικούς στόχους, στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς ώστε να συμβαδίζει με τους ομαδικούς κανόνες, σε αντίθεση με τις ατομικιστικές κουλτούρες, όπου η προτεραιότητα δίνεται στους ατομικούς στόχους και όχι στους ομαδικούς (Triandis, 2001). Πιστεύουμε ότι τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποστηρίζουν έμμεσα ότι η συλλογικότητα ως χαρακτηριστικό μιας κοινωνίας μπορεί να επηρεάσει τους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών στην αποφυγή της υιοθέτησης στόχων επίδοσης. Επίσης, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι μαθητικές παρελάσεις με τους σημαιοφόρους καθ' αυτές είναι ένας θεσμός κολεκτιβιστικής κοινωνίας και αναμένεται ότι οι συμμετέχοντες σε αυτούς τους θεσμούς υιοθετούν και εκφράζουν κολεκτιβιστικές τάσεις.

Ακαδημαϊκές αντιλήψεις και στρατηγικές

Όσον αφορά τις ακαδημαϊκές αντιλήψεις και στρατηγικές, οι σημαιοφόροι δε διέφεραν σημαντικά από τους παραστάτες, αλλά και οι δύο διέφεραν από τους μη-διακριθέντες μαθητές. Φαίνεται ότι στην ελληνική εκπαίδευση οι μαθητές υψηλών επιδόσεων (παραστάτες και σημαιοφόροι) σχηματίζουν μία ομάδα με κοινές ακαδημαϊκές αντιλήψεις και στρατηγικές, ανεξάρτητα από το αν είναι σημαιοφόροι ή παραστάτες, οι οποίες διαφέρουν εντούτοις από εκείνες που υιοθετούνται από τους μαθητές χωρίς σχολικές διακρίσεις.

Αρχικά, το σύνολο των μαθητών παρουσίασε υψηλή ακαδημαϊκή αυτεπάρκεια, η οποία φαίνεται να έχει προγνωστικό και διαμεσολαβητικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επίδοση (Bandura, 1997). Η υψηλή αυτεπάρκεια οδηγεί σε υψηλές επιδόσεις, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας (Pajares, 1996a; 1996b). Αυτό φαίνεται να συμβαίνει και με τους Έλληνες μαθητές υψηλών επιδόσεων. Οι σημαιοφόροι και οι παραστάτες φάνηκαν να αντιλαμβάνονται σε μικρότερο βαθμό «σχολική πίεση» και να χρησιμοποιούν σε χαμηλότερο βαθμό στρατηγικές αυτοϋπονόμευσης συγκριτικά με τους μη-διακριθέντες μαθητές. Οι παραπάνω αντιλήψεις χαρακτηρίζονται γενικότερα ως προσαρμοστικές αντιλήψεις και στρατηγικές, ενώ έχουν σχετιστεί με προσανατολισμούς στόχων μάθησης και υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Middleton & Midgley, 2002; Midgley & Urdan, 2001). Επιπλέον, όπως αναμενόταν, ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές εξαπάτησης και ανάρμοστης συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους μη-διακριθέντες μαθητές.

Όλα τα παραπάνω δείχνουν ότι η ένταξη των μαθητών υψηλών επιδόσεων στις παραδοσιακές τάξεις μικτής ικανότητας δεν φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τις ακαδημαϊκές τους αντιλήψεις και στρατηγικές που εξετάστηκαν. Αντιθέτως, η συνύπαρξη τους με μαθητές που παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς ενδεχομένως μπορεί να έχει θετική επίδραση στους μαθητές υψηλούς επιδόσεων. Αυτά τα ευρήματα αμφισβητούν τη ζήτηση για ειδική εκπαίδευση των μαθητών υψηλών επιδόσεων σε ξεχωριστά τμήματα ή σχολεία και υποστηρίζει περισσότερο τη θεωρία του «μεγάλου ψαριού σε μικρή λίμνη» (big fish-little pond effect), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές υψηλών επιδόσεων παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις και πιο σταθερή σχολική εμπλοκή όταν είναι μέλη μιας ομάδας μειωμένων ή μέσων επιδόσεων, παρά ως μέλη μιας ομάδας με αντίστοιχα υψηλές επιδόσεις (Marsh & Hau, 2003; Marsh et al., 2008; Zeidner & Schleyer, 1999).

Περιορισμοί της έρευνας, εκπαιδευτικές προεκτάσεις και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα παρουσίασε ορισμένους περιορισμούς, κυρίως στην επιλογή του δείγματος και των μαθητών υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων. Η βολική δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ακόμη, οι ομάδες των σημαιοφόρων και των παραστατών δεν αποτελούν ομοιογενείς ομάδες που έχουν κριθεί με αντικειμενικά κριτήρια, αλλά βασίζεται στην βαθμολόγηση από τους εκπαιδευτικούς, η οποία έχει κριθεί ως ένας αναξιόπιστος τρόπος βαθμολόγησης που καθοδηγείται από προσωπικές και συχνά μεροληπτικές κρίσεις.

Οι σημαιοφόροι φαίνεται να προσαρμόζονται πολύ καλά στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς είναι τα επιτυχημένα προϊόντα του, κάνοντας και το ίδιο το σύστημα περήφανο για αυτούς. Οι πρακτικές εφαρμογές της παρούσας έρευνας δεν αφορούν μόνο τους σημαιοφόρους, αλλά το γενικότερο μαθητικό πληθυσμό. Ειδικότερα, προκειμένου να μειωθεί ο προσανατολισμός στόχων αποφυγής επίδοσης, είναι σημαντικό για τους μαθητές υψηλών επιδόσεων που συχνά απογοητεύονται και βαριούνται από το σχολείο να έχουν μία βοήθεια, ώστε να επιλέξουν ποια μαθήματα είναι σημαντικά για αυτούς και τους ενδιαφέρουν (Feldhusen & Kroll, 1991; Gallagher, Harradine, & Coleman, 1997). Επιπλέον, χωρίς να εννοείται ότι ανθρωπιστικές και συλλογικές αξίες, όπως η συνύπαρξη δεν είναι σημαντικές, το εκπαιδευτικό σύστημα πιθανώς να χρειάζεται να ενισχύσει τους προσανατολισμών στόχων προσέγγισης επίδοσης σε μαθητές που θα γίνουν ενεργά μέλη της εξαιρετικά ανταγωνιστικής κοινωνίας του σήμερα.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις των Ελλήνων μαθητών υψηλών επιδόσεων σχετικά με τους προσωπικούς προσανατολισμούς στόχων, εκείνων της τάξης, αλλά και των γονέων τους συγκριτικά με εκείνες των συνομηλίκων τους. Συνολικά, οι συμμετέχοντες φάνηκε να αντιλαμβάνονται ότι η τάξη τους τους οδήγησε κυρίως στην υιοθέτηση προσανατολισμού στόχων μάθησης, ακολουθούμενη από στόχους αποφυγής επίδοσης και τέλος, προσέγγισης επίδοσης. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τους δομικούς στόχους που τίθενται στην τάξη, αλλά και οι προσωπικοί προσανατολισμοί στόχων είναι οι ίδιοι. Είναι επίσης σημαντικό να παρατηρηθεί ότι οι -συνά αναφερόμενοι ως «δυσπροσαρμοστικοί»- προσανατολισμοί στόχων αποφυγής επίδοσης προωθούνται σε σημαντικό βαθμό από την τάξη, ενώ υιοθετούνται και από τους ίδιους τους μαθητές. Αποδείχθηκε επίσης ότι οι περισσότερες από τις αντιλήψεις αυτές ήταν προσαρμοστικές και δεν φαίνεται να επηρεάζονται αρνητικά από το παραδοσιακό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν βοηθάει με ειδικές παροχές τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων και επιδόσεων. Ωστόσο, είναι σχεδόν βέβαιο ότι οι μαθητές με υποεπίδοση υπάρχουν στα ελληνικά σχολεία και οι μελλοντικές έρευνες οφείλουν να επικεντρωθούν περισσότερο σε αυτούς.

Αναφορές

- Allen, J.D. (2005). Grades as Valid Measures of Academic Achievement of Classroom Learning. *THC*, 78(5), 218-223.
- Allen, K., Sheve, J., Nieter, V., & Kaiser, G. J. (2011). *Understanding Learning Styles: Making a Difference for Diverse Learners*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Ames, C. A. (1990). Motivation: what teachers need to know? *Teachers College Record*, 91, 409-421.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Benincasa, L. (2018). *The school parade as a text: the management of diversity on national commemorations in Greece*. *Ethnography and Education*, 1–22.
<http://dx.doi.org/10.1080/17457823.2018.1434732>
- Bygren, M. (2019). Biased grades? Changes in grading after a blinding of examinations reform, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 292-303.
<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2019.1638885>
- Cole P. M. (1997). *The ETS Gender Study: How Females and Males Perform in Educational Settings*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Diseth, A., & Samdal, O. (2015). Classroom Achievement Goal Structure, School Engagement, and Substance Use Among 10th Grade Students in Norway. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(4), 267-277.
- Duckworth, A., & Seligman M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939–944. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. IV. Social and personality development* (Vol. 4, pp. 643-691). New York: Willey.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social–Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediation Analysis. [doi:]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3× 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.
- Feldhusen, J. F., & Kroll, M. D. (1991). Boredom or challenge for the academically talented in school. *Gifted Education International*, 7(2), 80-81. <http://dx.doi.org/10.1177/026142949100700207>
- Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2008). Self-regulation of achievement goal pursuit. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*, 53-75.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. <http://dx.doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents The DMGT as a Developmental Model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 98–119). New York: Cambridge University Press.
- Gallagher, J., Harradine, C., & Coleman, M.R. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roeper Review*, 19(3), 132-136. <http://dx.doi.org/10.1080/02783199709553808>
- Gonida, E. N., & Leondari, A. (2011). Patterns of motivation among adolescents with biased and accurate self-efficacy beliefs. *International Journal of Educational Research*, 50(4), 209-220.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2011.08.002>
- 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(1), 53-60.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.04.002>
- Gonida, E., 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. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 23-39.
<http://dx.doi.org/10.1007/bf03173687>

- Grolnick, W.S., Ryan, R.M., & Deci, E.L. (1991). The Inner Resources for School Performance: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of educational psychology*, 94(3), 638-645. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). *Achievement goals and goal structures Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lekholm, A. K., & Cliffordson, C. (2008). Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: Effects of gender and family background. *Educational Research and Evaluation*, 14(2), 181-199. <http://dx.doi.org/10.1080/13803610801956663>
- Lemos, M., & Verissimo, L. (2013). The Relationships between Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Achievement, Along Elementary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 930–938.
- 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(3), 595-611. <http://dx.doi.org/10.1348/000709906x128396>
- Marsh, H. W., & Hau, K.. (2003). Big-fish--little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066x.58.5.364>
- Marsh, H.W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K.T., O'Mara, A.J, & Craven, R.G. (2008). The big-fish--little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, 20(3), 319-350. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-008-9075-6>
- McClelland, M.M., & Cameron, C.E. (2011). Self-Regulation and Academic Achievement in Elementary School Children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 29-44.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (2002). Beyond Motivation: Middle School Students' Perceptions of Press for Understanding in Math. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 373-391. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.2001.1101>
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of Middle School Students' Use of Self-Handicapping Strategies. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389-411. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431695015004001>
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic Self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination.. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 61-75. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of educational psychology*, 88(3), 423-434. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.423>
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., et al. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113-131. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1998.0965>
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., et al. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. Michigan: University of Michigan.
- O' Connor, E.J., Chassie, M.B., & Walther, F. (1980). Expended effort and academic performance. *Teaching of Psychology*, 7, 231-233.
- Pajares, F. (1996a). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 325-344. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1996.0025>
- Pajares, F. (1996b). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
<http://dx.doi.org/10.1177/001698620004400302> <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>
- Shiel, G., Kellaghan, T., & Moran, G. (2010). *Standardized testing in lower secondary education*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Triandis, H.C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907-924. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.696169>
- Urduan, T. (2004). Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement: Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures, and Culture. *Journal of educational psychology*, 96(2), 251-264. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251>
- Urduan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524-551. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00060-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00060-7)
- Ward, A. Stoker, H.W. & Murray-Ward, M. (1996), Achievement and Ability Tests - Definition of the Domain. *Educational Measurement*, 2, 2-5.
- Vouyoukas, C. (2007). An Analysis of Equality, Legislation, Attitudes and Values in Education. The Case of Greece. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 12(2), 115-134.
- Zbainos, D., & Beloyianni, V. (2018). Creative ideation and motivated strategies for learning of academically talented students in Greek secondary school. *Gifted and Talented International*, 33(1-2), 3-14.
- Zbainos, D., & Kyritsi, A. (2011). Greek talented students' motivation: A qualitative analysis. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 131-142.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). The big-fish–little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 305-329. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1998.0985>
- Ziomek, R. L., & Svec, J. C. (1997). High school grades and achievement: Evidence of grade inflation. *NASSP Bulletin*, 81(587), 105-113. <http://dx.doi.org/10.1177/019263659708158716>
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1998). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα