

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΛΕΟΝΤΑΡΗ

"ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΕΓΧΟΥ": ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΦΥΛΟ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1. Εισαγωγή

Δεκάδες έρευνες έχουν δείξει αρκετά πειστικά ότι ένας σοβαρός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας είναι η υποκειμενική αντίληψη των παιδιών ότι εξασκούν κάποιο έλεγχο στις ακαδημαϊκές τους επιτυχίες και αποτυχίες. Υποστηρίζεται ότι η προσδοκία των παιδιών ότι ο ενισχυτής που ακολουθεί χρονικά τις ενέργειες τους είναι κάτω από τον προσωπικό τους έλεγχο (Rotter, 1954), η πεποίθηση ότι η σχολική τους επιτυχία εξαρτάται απ'αυτά (Seligman, 1975, Weiner, 1979), η πίστη ότι μπορούν να ενεργήσουν με τρόπο που να επιφέρει τα αποτελέσματα που επιθυμούν (Bandura, 1982), και η εμπιστοσύνη τους στην ικανότητά τους (Harter, 1985) σχετίζονται άμεσα με την επιτυχία τους στο σχολείο.

Γενικά οι διάφοροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις ελέγχου ενός ατόμου ως προς τα διάφορα γεγονότα της ζωής του γενικά και τις επιτυχίες του στον σχολικό-ακαδημαϊκό χώρο ειδικά, φαίνεται ότι επηρεάζουν σημαντικά τα κίνητρα της συμπεριφοράς του, τις συναισθηματικές του αντιδράσεις μπροστά στην αποτυχία ή την επιτυχία του και τις περαιτέρω ενέργειες του, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από τις εμπειρικές μελέτες. Όταν ένα παιδί πιστεύει ότι η επιτυχία του στο σχολείο είναι αποτέλεσμα των δικών του ενεργειών ή της ικανότητάς του, ασχολείται με την επίλυση των προβλημάτων και επιμένει ακόμη και όταν συναντά δυσκολίες. Αντίθετα, αν πιστεύει ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις ενέργειες του και στα αποτελέσματα ή ότι του λείπει η ικανότητα επιτυχίας, η ενασχόλησή του με το έργο μειώνεται σημαντικά, παραιτείται από την προσπάθεια και είναι δυνατόν να οδηγηθεί στη μοιρολατρία. Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις ελέγχου επηρεάζουν σημαντικά την συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978) και αυτή με τη σειρά της επιδρά στα κίνητρα της συμπεριφοράς.

Η σχέση ανάμεσα στη σχολική επιτυχία και τις αντιλήψεις ελέγχου φαίνεται να είναι αμυγδαλωτή. Τα παιδιά που ερμηνεύουν την επιτυχία τους στο σχολείο σαν αποτέλεσμα των προσπαθειών ή της ικανότητάς τους, την δε αποτυχία τους την αποδίδουν σε έλλειψη αρκετής προσπάθειας ή κινήτρων, έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας και έτσι επιβεβαιώνουν την αντίληψή τους ότι έχουν πλήρη έλεγχο γι'αυτά που τους συμβαίνουν. Αντίθετα, τα παιδιά που αποδίδουν την μεν επιτυχία τους στην τύχη ή στην βοήθεια τρίτων, την δε αποτυχία τους σε έλλειψη

δικής τους ικανότητας, οδηγούνται σε παραίτηση ή παντελή αποδιοργάνωση συμπεριφοράς, γεγονός που οδηγεί σε περαιτέρω αποτυχία και επιβεβαίωση της άποψης ότι δεν ελέγχουν τα γεγονότα.

Είναι φανερό ότι η συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζεται όχι τόσο από το ίδιο το γεγονός της επιτυχίας ή της αποτυχίας αλλά από την ερμηνεία που δίνει σ' αυτό - τι πιστεύει ότι την προκάλεσε και εάν τη βλέπει σαν αξεπέραστη. Οι πραγματικές επιτυχίες και αποτυχίες καθώς και οι πληροφορίες που δέχονται τα παιδιά από το κοινωνικό τους περιβάλλον χρησιμεύουν στο να εδραιώνουν τις αρχικές αντιλήψεις ελέγχου.

Διάφοροι εννοιολογικοί όροι έχουν χρησιμοποιηθεί από τους ερευνητές για την μελέτη του φαινομένου αυτού: "αντίληψη ελέγχου" (perceived control, Skinner and Chapman, 1984), "κέντρο ελέγχου" (locus of control, Rotter, 1954), "αιτιώδεις χαρακτηρισμοί" (causal factors, Weiner, 1979), "αυτοαποτελεσματικότητα" (self-efficacy, Bandura, 1982).

Αν και δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός των αντιλήψεων ελέγχου οι διάφοροι αυτοί όροι αναφέρονται στις ερμηνείες που χρησιμοποιεί ένα άτομο για να εξηγήσει τις αποτυχίες και τις επιτυχίες του ή τις εμπεριρίες του γενικότερα και στην πεποίθησή του ότι μπορεί να επηρεάσει το περιβάλλον του ουσιαστικά.

Οι Skinner και Chapman (1984) υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις ελέγχου μπορεί να διαχωριστούν εννοιολογικά σε δύο υποομάδες: α) σε πεποιθήσεις αίτιου - αιτιατού του τύπου "το Α είναι αποτέλεσμα του Β", και β) σε υποκειμενικές πεποιθήσεις προσωπικής αιτιότητας (agency beliefs) του τύπου "έχω προκαλέσει ή μπορώ να προκαλέσω το Α". Υποστηρίζουν ακόμη ότι ο χειρότερος συνδυασμός αντιλήψεων ελέγχου είναι η πεποίθηση ότι συγκεκριμένες ενέργειες προκαλούν ορισμένα αποτελέσματα αλλά το άτομο δεν μπορεί να ενεργήσει μ' αυτό τον τρόπο. Π.χ. "Η σχολική επιτυχία εξαρτάται από την ικανότητα, αλλά εγώ δεν είμαι ικανός". Τέτοια πρότυπα απόδοσης χαρακτηρισμών εδραιώνουν την εντύπωση ότι η αποτυχία είναι αξεπέραστη.

2. "Εσωτερικό" και "Εξωτερικό" κέντρο ελέγχου

Οι όροι "εσωτερικό" και "εξωτερικό κέντρο ελέγχου" χρησιμοποιήθηκαν αρχικά από το Rotter (1954) για να δηλώσουν τις υποκειμενικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων ατόμων ως προς τις αντιλήψεις ελέγχου. Ο όρος "εσωτερικός έλεγχος" αναφέρεται στην αντίληψη ότι τα γεγονότα, αρνητικά ή θετικά, είναι αποτέλεσμα των ενεργειών του ατόμου και υπόκεινται στον προσωπικό του έλεγχο. Ατομα με "εσωτερικό κέντρο ελέγχου" αισθάνονται ότι έχουν πλήρη έλεγχο και

ευθύνη για τη ζωή τους. Άτομα με "εξωτερικό κέντρο ελέγχου" αποδίδουν αυτά που τους συμβαίνουν σε εξωτερικούς παράγοντες ή άλλα άτομα.

Οι οπαδοί της κοινωνικής μάθησης (Lefcourt, 1976, 1982, Phares, 1976, Rotter, 1954, 1966) θεωρούν ότι δύο παράγοντες σχετίζονται άμεσα με το "κέντρο ελέγχου":

α) Η αντίληψη ότι μια ορισμένη συμπεριφορά και ο ενισχυτής (reinforcement) που ακολουθεί χρονικά έχουν σχέση αίτιου - αιτιατού ενισχύει την πεποίθηση ότι ο ενισχυτής είναι αποτέλεσμα των ενεργειών του ατόμου.

β) Η υποκειμενική αξία του αναμενόμενου ενισχυτή παίζει σπουδαίο ρόλο στην επανάληψη της συγκεκριμένης συμπεριφοράς στο μέλλον. Ένα παιδί που δεν ενδιαφέρεται για την βαθμολογία π.χ., μπορεί να μην μελετήσει για τις εξετάσεις, ακόμη κι αν πιστεύει ότι η μελέτη είναι ο μόνος τρόπος για να πάρει καλό βαθμό.

Ο Rotter και οι άλλοι θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης (Lefcourt, 1976, 1982, Phares, 1976) θεωρούν ότι η συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζεται σημαντικά από τις πεποιθήσεις του σχετικά με το "κέντρο ελέγχου" ειδικά σε καταστάσεις μάθησης. Όπως αναφέρθηκε ήδη, αν κάποιος πιστεύει ότι τα γεγονότα είναι αποτέλεσμα των πράξεων του, τότε η επιτυχία του θα τον ωθήσει να δείξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και επιμονή στο μέλλον. Αν πάλι πιστεύει ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις πράξεις του και τα αποτελέσματα, είναι πολύ πιθανόν να οδηγηθεί σε αδιαφορία και αδράνεια. Άτομα με "εσωτερικό κέντρο ελέγχου" προσπαθούν περισσότερο και εξακολουθούν την προσπάθεια ακόμη και όταν αποτυγχάνουν. Αντιθέτως, άτομα με "εξωτερικό κέντρο ελέγχου" παύουν να προσπαθούν μετά την αποτυχία με αποτέλεσμα να αποδιοργανώνονται εντελώς και η επίδοσή τους να μειώνεται σημαντικά.

3. Η σημασία των αιτιωδών χαρακτηρισμών στην ερμηνεία της αποτυχίας ή της επιτυχίας

Οι αρχικές έρευνες με θέμα το "κέντρο ελέγχου" έκαναν μόνο μια διάκριση: "εξωτερικό" και "εσωτερικό" κέντρο ελέγχου. Αργότερα όμως έγινε φανερό ότι οι πεποιθήσεις αυτές μπορούν να αναλυθούν και σε άλλες διαστάσεις.

Ο Weiner και οι συνεργάτες του (1972) θεωρούν ότι στενά συνδεδεμένα με την έννοια του "κέντρου ελέγχου" είναι τα πρότυπα απόδοσης χαρακτηρισμών που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να ερμηνεύσουν τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες τους. Υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα ενός ατόμου, για να ενασχοληθεί με οποιαδήποτε έργο, καθορίζονται από την πιθανότητα επιτυχίας που περιμένει και την υποκειμενική αξία της επιτυχίας αυτής. Υποστηρίζουν ακόμη ότι κυρίως τέσσερις αιτιώδεις χαρακτηρισμοί (causal factors) χρησιμοποιούνται για να ερμηνευτούν οι επιτυχίες

ή οι αποτυχίες στον σχολικό - ακαδημαϊκό χώρο: ικανότητα, προσπάθεια, βαθμός δυσκολίας του έργου και τύχη. Παραδέχονται όμως την ύπαρξη και τη χρήση πολλών άλλων (Weiner, 1979).

Αρχικά ο Weiner (1970) πρότεινε ένα μοντέλο με δύο διαστάσεις, την "εσωτερικότητα" και την "σταθερότητα", αργότερα ωστόσο πρόσθεσε και μια τρίτη διάσταση, την δυνατότητα ελέγχου (controllability).

Η πρώτη απ' αυτές, η "εσωτερικότητα" (internality), χαρακτηρίζει τις αιτίες σαν αποτέλεσμα "εσωτερικού" ή "εξωτερικού" κέντρου ελέγχου. Η ικανότητα-ευφυΐα και η προσπάθεια αποτελούν ενδείξεις "εσωτερικού κέντρου ελέγχου", ενώ οι "άλλοι" και η δυσκολία του έργου αποτελούν ενδείξεις "εξωτερικού κέντρου ελέγχου". Στο μοντέλο του Weiner οι όροι "εσωτερικό", και "εξωτερικό" κέντρο ελέγχου προσδιορίζονται πάντα από την οπτική γωνία του ενεργούντος ατόμου.

Η δεύτερη διάσταση χαρακτηρίζει τις αιτίες ως ασταθείς ή σταθερές. Η ικανότητα, η δυσκολία του έργου και η επιμονή θεωρούνται σχετικά σταθερές, ενώ η τύχη, η προσπάθεια και η διάθεση σχετικά ασταθείς. Ο Weiner υποστηρίζει ότι η "σταθερότητα" είναι σπουδαιότερη από την "εσωτερικότητα" επειδή επηρεάζει σημαντικά τις προσδοκίες του ατόμου σχετικά με τις μελλοντικές του επιτυχίες. Π.χ. αν η επιτυχία στον ακαδημαϊκό τομέα αποδοθεί σε ικανότητα, περιμένει κανείς μεγαλύτερες πιθανότητες μελλοντικής επιτυχίας παρά αν αποδοθεί στην τύχη.

Η τρίτη διάσταση είναι η δυνατότητα ελέγχου (controllability). Μερικές αιτίες, όπως η προσπάθεια, μπορούν να θεωρηθούν σαν ελεγχόμενες, ενώ άλλες, όπως η ικανότητα, είναι πέρα από τον προσωπικό έλεγχο.

Εδώ τίθεται το ερώτημα κατά πόσον οι πεποιθήσεις ενός ατόμου ως προς το "κέντρο ελέγχου" και οι αιτιώδεις χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιεί για να ερμηνεύσει τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες του αποτελούν ένα σταθερό του χαρακτηριστικό. Ο Rotter (1966) υποστήριξε ότι οι πεποιθήσεις αυτές μπορεί να αλλάζουν από μία κατάσταση σε μία άλλη και επομένως δεν αποτελούν ένα γενικό γνώρισμα της προσωπικότητας ενός ατόμου. Γενικά γίνεται παραδεκτό ότι οι αντιλήψεις αυτές μπορούν μεν να αλλάξουν ανάλογα με τις εμπειρίες του ατόμου, συγχρόνως όμως δημιουργούν και μια κατάσταση σταθερότητας, με το να ωθούν τα άτομα να συμπεριφέρονται με τρόπο ανάλογο με τις πεποιθήσεις αυτές.

4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αντιλήψεων ελέγχου

Υποστηρίζεται ότι το κοινωνικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία, τη διατήρηση, και την αλλαγή των αντιλήψεων αυτών. Η σπουδαιότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος έχει τονιστεί από τους ερευνητές της θεωρίας της

επίκτητης ανεπάρκειας (Seligman, 1975) και από τους ερευνητές της θεωρίας της προσκόλλησης (Ainsworth, 1979). Και οι δύο ομάδες τόνισαν τη σημασία της σχέσης αίτιου - αιτιατού μεταξύ μιας πράξης και του αποτελέσματος της στη διαμόρφωση των αντιλήψεων ελέγχου. Τα παιδιά που μεγαλώνουν με ενήλικες ικανούς να ανταποκρίνονται με ευαισθησία στις ανάγκες τους, μαθαίνουν ότι υπάρχει μια σχέση εξάρτησης μεταξύ της συμπεριφοράς τους και των αποτελεσμάτων, έτσι τους καλλιεργείται η πεποίθηση ότι αυτά είναι υπεύθυνα για ό,τι τους συμβαίνει.

Στο σχολείο οι επιτυχίες και οι αποτυχίες που βιώνουν τα παιδιά γίνονται μια επιπρόσθετη πηγή πληροφοριών που μπορεί να ενισχύσει ή να αποδυναμώσει την πεποίθησή τους αυτή. Ο βαθμός δυσκολίας του έργου, η βοήθεια που παρέχεται στο παιδί από δασκάλους και γονείς και ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικες ερμηνεύουν την αποτυχία ή την επιτυχία του, παίζουν σπουδαίο ρόλο στην περαιτέρω διαμόρφωση ή τη μετατροπή των πεποιθήσεων ελέγχου. Π.χ. όχι μόνο η προφορική πληροφόρηση αλλά και τα συναισθήματα που εκφράζουν οι ενήλικες (δάσκαλοι, γονείς), όπως θυμός ή συμπάθεια αποτελούν για τα παιδιά πηγή πληροφοριών ως προς το αν η αποτυχία τους ήταν κάτω από τον δικό τους έλεγχο ή όχι. (Graham, 1984).

5. Ο ρόλος των αντιλήψεων ελέγχου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας

Οι πεποισθήσεις ενός ατόμου ως προς το "κέντρο ελέγχου" παίζουν σπουδαίο ρόλο στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς του που συντελείται μέσω της επίδρασης που ασκούν οι πεποισθήσεις αυτές στις πράξεις του και ιδιαίτερα στα κίνητρα των πράξεών του. Όπως προαναφέρθηκε, τα άτομα που πιστεύουν ότι μπορούν να προκαλέσουν τα επιθυμητά αποτελέσματα δέχονται την αποτυχία σαν πρόκληση, επιμένουν και βελτιώνουν την απόδοσή τους. Αυτή η στάση έχει διττά αποτελέσματα. Όχι μόνο οδηγεί στην επιτυχία αλλά και ενισχύει την αίσθηση της αποτελεσματικότητας. Οι πραγματικές επιτυχίες και αποτυχίες στη συνέχεια επιδρούν στις ήδη υπάρχουσες πεποισθήσεις ελέγχου και έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος. Ο προτεινόμενος κύκλος είναι ο εξής:

1. Οι πεποισθήσεις ενός παιδιού ως προς το "κέντρο ελέγχου" επηρεάζουν τα κίνητρα της συμπεριφοράς του.
2. Τα κίνητρα αυτά επηρεάζουν τις πράξεις του, το πώς προετοιμάζεται και πώς εκτελεί ένα συγκεκριμένο έργο (οργάνωση, επιμονή, χρήση στρατηγικών).

3. Τα αποτελέσματα των πράξεών του (επιτυχία ή αποτυχία) αποτελούν μια πολιτική πηγή πληροφοριών, που με τη σειρά της επηρεάζει τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις ελέγχου.

Φυσικά δεν ισχυριζόμαστε ότι οι αντιλήψεις ελέγχου είναι ο μόνος παράγοντας που καθορίζει την απόδοση. Αντίθετα, ένας σπουδαίος καθοριστικός παράγοντας είναι η πραγματική ικανότητα. Οι αντιλήψεις ελέγχου όμως μπορούν να ερμηνεύσουν τις διαφορές ως προς την επίδοση και τις διαφορές ως προς τα κίνητρα παιδιών με παρόμοιες ικανότητες.

6. Η σχέση του αντιλήψεων ελέγχου με διαφόρους άλλες παραμέτρους

Το "κέντρο ελέγχου" και η σχέση του με διαφόρους άλλες παραμέτρους έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών. Υποστηρίζεται ότι οι αντιλήψεις ενός ατόμου ως προς το "κέντρο ελέγχου" σχετίζονται άμεσα με την σχολική - ακαδημαϊκή επιτυχία (Crandall, Katkovsky και Crandall, 1965), με την τάση για κονφορμισμό και την τάση να ριψοκινδυνεύει κανείς (Lefcourt, 1965), με την ηλικία και το φύλο.

6.1 "Κέντρο ελέγχου" και σχολική επιτυχία:

Η σχέση μεταξύ του "κέντρου ελέγχου" και της σχολικής επιτυχίας έχει ερευνηθεί διεξοδικά. Όπως προκύπτει από διάφορες μελέτες η συσχέτιση μεταξύ των δύο είναι θετική. Τα παιδιά με "εσωτερικό κέντρο ελέγχου", αυτά δηλαδή που πιστεύουν ότι είναι προσωπικά υπεύθυνα για τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα τείνουν να είναι και καλύτεροι μαθητές. Επιπλέον, παιδιά με "εσωτερικό" ή "εξωτερικό" κέντρο ελέγχου αντιδρούν διαφορετικά τόσο στην επιτυχία όσο και στην αποτυχία. Παιδιά με "εσωτερικό κέντρο ελέγχου" αισθάνονται υπερήφανα και ικανοποιημένα με τις επιτυχίες τους τις οποίες αποδίδουν στον εαυτό τους. Σε περίπτωση αποτυχίας φαίνεται ότι επιμένουν και εντείνουν την προσπάθειά τους αποδίδοντας την αποτυχία τους σε έλλειψη αρκετής προσπάθειας ή κινήτρων. Αντίθετα, παιδιά με "εξωτερικό κέντρο ελέγχου" φαίνεται να μειώνουν τη σημασία των επιτυχιών τους αποδίδοντας τις σε εξωτερικούς παράγοντες, ενώ αποδίδουν τις αποτυχίες τους στον εαυτό τους, σε έλλειψη ικανότητας ή ευφυΐας. Αυτή η αποθαρρυντική ερμηνεία οδηγεί στην πεποίθηση ότι οι δυσκολίες είναι αξεπέραστες και καταλήγει σε αναστολή της προσπάθειας και παραίτηση (Diener and Dweck, 1978, Phares, 1976).

6.2 "Κέντρο ελέγχου" και ηλικία:

Υποστηρίζεται ότι η πνευματική ανάπτυξη του παιδιού και οι περιορισμένες διανοητικές του ικανότητες προσδιορίζουν τον βαθμό στον οποίο μπορεί να αντι-

ληφθεί τη σχέση ανάμεσα στην αιτία και το αποτέλεσμα μιας πράξης αφ' ενός και τις σχέσεις μεταξύ προσπάθειας, ικανότητας και τύχης αφ' ετέρου.

Γενικά υπάρχει η τάση η "εσωτερικότητα" να αυξάνεται με την ηλικία (Lefcourt, 1976). Παρ'όλο που ακόμη και παιδιά της Γ' Δημοτικού είναι ικανά να χρησιμοποιούν σχετικές πληροφορίες για να σχηματίσουν αιτιώδεις χαρακτηρισμούς όπως οι ενήλικες, με την πάροδο του χρόνου κάνουν συστηματικότερες και λεπτότερες διακρίσεις (Frieze and Bar-Tal, 1980). Διάφορες έρευνες δείχνουν ακόμη ότι πριν από την ηλικία των 8-9 ετών τα παιδιά δεν κάνουν διάκριση ανάμεσα στην ικανότητα ή ευφυΐα από την μια πλευρά και την προσπάθεια από την άλλη και φαίνεται να υπερεκτιμούν την αποτελεσματικότητα της προσπάθειας. Π.χ. πριν από την ηλικία των 8 ετών, αν δύο παιδιά τα καταφέρουν εξ ίσου καλά σε κάτι, εξυπνότερο θα θεωρηθεί αυτό που προσπάθησε περισσότερο (Nicholls, 1990). Μόνο με την πάροδο του χρόνου τα παιδιά αρχίζουν να κάνουν διάκριση ανάμεσα στην προσπάθεια και την ικανότητα και μόνο τότε η αποτυχία μπορεί να αποδοθεί σε έλλειψη ικανότητας και όχι έλλειψη προσπάθειας, γεγονός που μπορεί να τα οδηγήσει σε κατάσταση αδυναμίας και ανικανότητας να αντιμετωπίσουν την αποτυχία.

Ο Nicholls (1990) υποστηρίζει ακόμη ότι τα μικρά παιδιά (κάτω των 8 ετών) δεν είναι ικανά να κρίνουν την δυσκολία ενός έργου με γενικά κριτήρια. Ο Nicholls διακρίνει τρεις φάσεις στην ανάπτυξη της έννοιας της δυσκολίας. Στο πρώτο στάδιο το "εγωκεντρικό", τα παιδιά αντιλαμβάνονται το δύσκολο μόνο σε σχέση με τον εαυτό τους, ώστε "δύσκολο" να σημαίνει "δύσκολο για μένα". Στο δεύτερο στάδιο αρχίζουν να διακρίνουν διαφορετικούς βαθμούς δυσκολίας, αναγνωρίζοντας συγχρόνως ότι αυτοί αντιστοιχούν σε διαφορετικά επίπεδα ικανότητας. Ωστόσο, μόνο στο τρίτο στάδιο, στην ηλικία περίπου των 10 - 11 ετών είναι ικανά να κρίνουν τη δυσκολία του έργου σε σχέση με τη δική τους ικανότητα.

Οι έρευνες του Nicholls καθώς και άλλων (π.χ. Parsons και Ruble, 1977) δείχνουν ότι γενικά υπάρχει μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στον παράγοντα ηλικία και στο "κέντρο ελέγχου" και ότι τα μεγαλύτερα παιδιά υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό απ'ότι τα μικρότερα "εσωτερικό κέντρο ελέγχου".

6.3 "Κέντρο ελέγχου" και φύλο

Τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών δείχνουν ότι γενικά οι γυναίκες παρουσιάζονται να έχουν "εξωτερικό κέντρο ελέγχου" περισσότερο απ'ότι οι άντρες. Επίσης γυναίκες και άντρες φαίνεται ότι υιοθετούν διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας των επιτυχιών και των αποτυχιών τους.

Ένα σταθερό εύρημα είναι ότι οι γυναίκες, ακόμα και τα κορίτσια της προσχολικής ηλικίας, υποτιμούν την απόδοσή τους, ενώ οι άντρες και τα αγόρια την υπερεκτιμούν (Frieze, 1980). Διάφορες μελέτες δείχνουν επίσης ότι οι γυναίκες όλων

των ηλικιών τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία τους σε μη σταθερούς, εξωτερικούς παράγοντες όπως π.χ. στην τύχη, ενώ αποδίδουν τις αποτυχίες τους στον εαυτό τους, κυρίως σε έλλειψη ικανότητας ή ευφυΐας (Dweck και Light, 1980, Lochel, 1983). Αντίθετα οι άντρες αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε μη σταθερούς παράγοντες και τις επιτυχίες τους στον εαυτό τους. Η διαφορά αυτή συνοδεύεται και από διαφορετικές αντιδράσεις μπροστά στην αποτυχία. Οι γυναίκες και τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να αντιδρούν με μείωση της προσπάθειας και της επιμονής μετά από μια αποτυχία. Επίσης είναι πιθανότερο να γενικεύσουν μια εμπειρία αποτυχίας σε νέες καταστάσεις. Αυτό είναι αποτέλεσμα της αποθαρρυντικής ερμηνείας που δίνουν στις αποτυχίες τους. Αυτή η συμπεριφορά χαρακτηρίζεται σαν "επίκτητη ανεπάρκεια" (learned helplessness) και αποδίδεται σε άτομα που πιστεύουν ότι οι αποτυχίες τους είναι ανυπερέβλητες και ότι θα εξακολουθήσουν να συμβαίνουν παρά τις όποιες προσπάθειες τους.

Το γεγονός ότι τα κορίτσια υιοθετούν αυτή τη συμπεριφορά παραξενεύει αρχικά, δεδομένου ότι τα κορίτσια στο δημοτικό σχολείο παίρνουν γενικά υψηλότερους βαθμούς από τ' αγόρια και υφίστανται λιγότερη κριτική ως προς τα κίνητρά και την συμπεριφορά τους (Coopersmith, 1967). Φαίνεται όμως ότι η αρνητική πληροφόρηση που δέχονται τα κορίτσια αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στην διανοητική πλευρά της δουλειάς τους, ενώ αντίθετα η αρνητική πληροφόρηση που απευθύνεται στα αγόρια αφορά κυρίως τη συμπεριφορά και τα κίνητρά τους. Επιπλέον τα αγόρια εκπαιδεύονται για να είναι ανεξάρτητα και από πολύ νωρίς διαμαρφώνουν τα δικά τους κριτήρια αξιολόγησης. Έτσι οποιαδήποτε κριτική από ενήλικο κριτή μπορεί να ζυγιστεί και να γίνει δεκτή ή όχι. Τα κορίτσια όμως που εκπαιδεύονται για να εξαρτώνται από τους άλλους, στηρίζονται περισσότερο στην αξιολόγηση των άλλων παρά στη δική τους γνώμη. Επομένως αυτή η διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των αγοριών και των κοριτσιών είναι αποτέλεσμα μιας διαφορετικής κοινωνικοποίησης.

7. Η έρευνα

7.1 Υποθέσεις της έρευνας

Κύρια επιδίωξη της μελέτης αυτής ήταν να διερευνηθεί το "κέντρο ελέγχου" σε σχέση με την ηλικία και το φύλο σε παιδιά του δημοτικού σχολείου. Ερευνηθήκε γιατί πίσω τα παιδιά του δείγματος αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους στο σχολείο στον εαυτό τους, ερμηνεύοντας την σαν αποτέλεσμα της προσπάθειας ή της ικανότητάς τους ("εσωτερικό κέντρο ελέγχου"), ή σε εξωτερικούς παράγοντες,

εξημενούντας την σαν αποτέλεσμα της επέμβασης των "άλλων" ("εξωτερικό κέντρο ελέγχου").

Υποθέσαμε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα μικρότερα "εσωτερικό κέντρο ελέγχου". Υποθέσαμε ακόμη, στηριζόμενοι στη διεθνή βιβλιογραφία, ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς το κέντρο ελέγχου και ότι τα κορίτσια τείνουν περισσότερο από ό,τι τ'αγόρια να υιοθετούν "εσωτερικό κέντρο ελέγχου" ως προς τις αποτυχίες, αλλά όχι ως προς τις επιτυχίες τους.

7.2 Η Μέθοδος

7.2.1 Το Δείγμα της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε σε σχολεία της περιοχής των Αθηνών με αντικείμενο παιδιά Γ' μέχρι και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Από τα 424 παιδιά τα 230 ήταν αγόρια (ποσοστό 54.24%) και τα 194 ήταν κορίτσια (ποσοστό 45.75%). Ο πίνακας 1 δείχνει τον αριθμό των αγοριών και των κοριτσιών σε κάθε τάξη.

Πίνακας 1
Κατανομή του δείγματος κατά τάξη και κατά φύλο.

Φύλο	Τάξεις				Σύνολο
	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'	
Αγόρια	50	62	55	63	230
Κορίτσια	58	43	51	42	194
Σύνολο	108	105	106	105	424

7.2.2 Μέσα διεξαγωγής της έρευνας

Για την μέτρηση του κέντρου ελέγχου και των αιτιωδών χαρακτηρισμών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα IAR (Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire) των Crandall, Katkovsky και Crandall (1965). Στο τεστ πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική εφαρμογή (pilot testing) για να ελεγχθεί η καταλληλότητα και η σαφήνεια των ερωτήσεων στα ελληνικά.

Η κλίμακα αυτή επιλέχθηκε γιατί δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σχολική επιτυχία και αποτυχία, έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα σε διάφορες έρευνες και οι δηλώσεις που περιέχει είναι σχετικά πολιτιστικά ουδέτερες.

Τα παιδιά διαλέγουν μια από τις δύο πιθανές απαντήσεις. Η μια από αυτές αποδίδει την αποτυχία ή την επιτυχία μιας πράξης σε εσωτερικούς παράγοντες (ευφυΐα-ικανότητα ή προσπάθεια) και η άλλη σε εξωτερικούς (δυσκολία-ευκολία του έργου ή στους άλλους). Οι απαντήσεις που θεωρούν τα αποτελέσματα μιας πράξης σαν απόρροια εσωτερικών παραγόντων βαθμολογούνται με 1, ενώ οι άλλες απαντήσεις βαθμολογούνται με 0. Το σύνολο της βαθμολογίας δείχνει το βαθμό στον οποίο το συγκεκριμένο παιδί δέχεται ότι οι επιτυχίες ή οι αποτυχίες του είναι αποτέλεσμα των δικών του ενεργειών. Επιπλέον η κλίμακα αυτή υποδιαιρείται σε δύο υποκλίμακες. Η πρώτη (I+) δείχνει το βαθμό στον οποίο το παιδί αποδίδει την ευθύνη των επιτυχιών του στον εαυτό του και η δεύτερη (I-) το βαθμό στον οποίο το παιδί αποδίδει την ευθύνη των αποτυχιών του στον εαυτό του.

Η συνάφεια μεταξύ των δύο αυτών κλιμάκων είναι αρκετά χαμηλή (0.11 - 0.43) γεγονός που οδήγησε τον Craadall και τους συνεργάτες του να διερωτηθούν μήπως η αποδοχή της προσωπικής ευθύνης για τις σχολικές επιτυχίες, είναι κάτι τελείως διαφορετικό από την αποδοχή της προσωπικής ευθύνης για τις σχολικές αποτυχίες, γεγονός που έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές (Weiner and Kukla, 1971).

Ακόμη επειδή πολλές από τις ερωτήσεις αναφέρονται ειδικά στην ικανότητα ή την προσπάθεια του υποκειμένου, ο Dweck και οι συνεργάτες του πρότειναν την υποδιαίρεση του ερωτηματολογίου σε τέσσερις κλίμακες οι οποίες μετρούν α) την απόδοση της επιτυχίας σε ικανότητα-ευφυΐα (I+A), β) την απόδοση της επιτυχίας σε προσπάθεια (I+E), γ) την απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη ικανότητας-ευφυΐας (I-A) και δ) την απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη προσπάθειας (I-E).

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στα παιδιά μέσα στις τάξεις τους και καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια για την εξασφάλιση έγκυρων και ειλικρινών απαντήσεων, τονίζοντας ότι οι απαντήσεις θα μείνουν εμπιστευτικές.

Ζητήθηκαν ακόμη από τα παιδιά τα ατομικά και τα οικογενειακά τους στοιχεία, που αφορούνται το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο.

Η επίδοση των παιδιών στο σχολείο εκτιμήθηκε με βάση τη βαθμολογία που έδωσαν οι δάσκαλοι των τάξεων τους από τους οποίους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν τα παιδιά στη γλώσσα και την αριθμητική με κλίμακα 1-5.

7.2.3 Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Η επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων της έρευνας έγινε με βάση το στατιστικό πακέτο SPSSx. Για να διαπιστώσουμε τις πιθανές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές του δείγματος και συγκεκριμένα εκείνες που υπάρχουν μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών και μεταξύ των διαφορετικών ηλικιών, βγάλαμε τις μέσες τιμές. Στη συνέχεια κάναμε αναλύσεις της διασποράς για να εξακριβώσουμε αν οι διαφορές που προέκυψαν ήταν σημαντικές.

7.3 Τα αποτελέσματα της έρευνας και η ερμηνεία τους

Το πρώτο βήμα ήταν να προσδιοριστούν οι πιθανές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές του δείγματος και ιδιαίτερα εκείνες που υπάρχουν μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών και μεταξύ των διαφορετικών ηλικιών με βάση τις μέσες τιμές. Ο πίνακας 2 δείχνει τις μέσες τιμές που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων για τα παιδιά κάθε τάξης χωριστά.

Πίνακας 2
Μέσες τιμές και σταθερές αποκλίσεις κέντρου ελέγχου κατά τάξη.

	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ
IAR	19.68	3.64	21.44	4.29	23.04	4.05	23.61	3.97
I+	11.42	3.21	12.62	2.59	12.93	2.37	13.03	2.44
I-	8.28	2.90	8.81	3.08	10.01	3.04	10.58	2.47

Από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά αποδίδουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα μικρότερα τα αποτελέσματα των πράξεων τους στον εαυτό τους γενικά, αλλά και ειδικά, τόσο για τις επιτυχίες (I+) όσο και για τις αποτυχίες τους (I-). Στον ίδιο πίνακα παρατηρούμε ότι οι μεγαλύτερες μέσες τιμές είναι εκείνες των παιδιών της ΣΤ' τάξης, εύρημα που επαληθεύει την άποψη ότι η απόδοση των αποτελεσμάτων μιας πράξης σε εσωτερικούς παράγοντες αυξάνεται με την ηλικία.

Στη συνέχεια επιχειρήθηκε μια ανάλυση διασποράς κρατώντας σταθερές τις μεταβλητές κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του πατέρα και σχολική επίδοση. Η ανάλυση της διασποράς έδειξε ότι αυτή η υπεροχή των μεγαλύτερων παιδιών ήταν στατιστικά σημαντική (πίνακας 3).

Πίνακας 3

Τιμές F - ανάλυση διασποράς των μεταβλητών γενική αποδοχή ευθύνης (IAR), αποδοχή ευθύνης για τις επιτυχίες (I+) και αποδοχή ευθύνης για τις αποτυχίες (I-) ως προς την ηλικία.

Μεταβλητές	Βαθμ.Ελευθ.	Αθρ.τετ.αποκ.	Τιμή F	Σημαντ.F
IAR	3	352.458	25.107	0.000
I+	3	66.465	10.603	0.000
I-	3	119.352	14.665	0.000

Σε σχέση με το φύλο, παρά τις υποθέσεις που κάναμε με βάση διεθνείς μελέτες, δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές. Ο πίνακας 4 δείχνει τις μέσες τιμές των αγοριών και των κοριτσιών ως προς τις τρεις μεταβλητές και ο πίνακας 5 δίνει τις τιμές F.

Πίνακας 4
Μέσες τιμές και σταθερές αποκλίσεις κέντρου ελέγχου κατά φύλο.

	Αγόρια		Κορίτσια	
	X	σ	X	σ
IAR	21.99	4.38	21.85	4.13
I+	12.33	2.87	12.68	2.57
I-	9.61	3.04	9.18	2.99

Πίνακας 5

Τιμές F - ανάλυση διασποράς των μεταβλητών γενική αποδοχή ευθύνης (IAR), αποδοχή ευθύνης για τις επιτυχίες (I+) και αποδοχή ευθύνης για τις αποτυχίες (I-) ως προς το φύλο.

Μεταβλητές	Βαθμ.Ελευθ.	Αθρ.τεταποκ	Τιμή F	Σημαντ.F
IAR	1	1.523	0.108	.742
I+	1	27.956	4.460	0.035
I-	1	11.369	1.397	0.238

Μόνο σε σχέση με την αποδοχή ευθύνης για τις επιτυχίες (I+) προέκυψε σημαντικότητα F στο επίπεδο 0.5. Τα αγόρια, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων μελετών, φαίνεται να αποδίδουν σε μικρότερο βαθμό από ό,τι τα κορίτσια τις επιτυχίες τους σε προσωπικούς παράγοντες. Ως προς τις αποτυχίες, παρ'όλο που τα αγόρια αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό απ'ό,τι τα κορίτσια προσωπική ευθύνη, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Και τα δύο φύλα και τα παιδιά όλων των ηλικιών γενικά προτιμούν να αποδίδουν τις επιτυχίες τους στον εαυτό τους και τις αποτυχίες τους σε εξωτερικούς παράγοντες, υιοθετώντας έτσι ένα είδος συμπεριφοράς που έχει χαρακτηριστεί ως υγιές, γιατί χρησιμεύει στο να ανεβάζει το επίπεδο αυτοεκτίμησης (Harter, 1985, Heckhausen, 1987).

Το γεγονός ότι τα αγόρια, φαίνεται να αποδίδουν σε μικρότερο βαθμό από ό,τι τα κορίτσια τις επιτυχίες τους σε προσωπικούς παράγοντες παραξενεύει. Θα μπορούσε να υποτεθεί ότι το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα μας απαρτίζεται από παιδιά του δημοτικού σχολείου. Οπως έχει ήδη αναφερθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η καλύτερη επίδοση των κοριτσιών είναι δεδομένη.

Είναι πιθανόν αυτό, σε συνδυασμό με τη λιγότερη αρνητική πληροφόρηση που δέχονται τα κορίτσια από ενήλικες αξιολογητές, να τα κάνει να αποδίδουν τις επιτυχίες τους στην ικανότητα τους σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα αγόρια.

Είναι επίσης γεγονός ότι τα αγόρια δέχονται μεγαλύτερη πίεση από τους γονείς τους σε σχέση με τα κορίτσια σχετικά με την επίδοσή τους στο σχολείο και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Κατάκη, 1984, Παπακωνσταντίνου, 1981, Τζάνη, 1983). Πιθανόν η πίεση αυτή να τα ευαισθητοποιεί σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα κορίτσια στην σχολική αποτυχία και να τα αναγκάζει να δέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό τις προσωπικές τους ευθύνες.

Σε αντίθεση με τον παραπάνω συλλογισμό, θα μπορούσε ακόμη να υποτεθεί ότι είναι ενδεχόμενο, η σχολική αποτυχία για τα αγόρια της ηλικίας αυτής να είναι λιγότερο απειλητική από ό,τι για τα κορίτσια και να μπορεί να ισοζυγιστεί με επιτυχίες σε άλλους τομείς. Τα κορίτσια φαίνεται να έχουν μεγαλύτερο άγχος από τα αγόρια στο σχολείο και στο ακαδημαϊκό περιβάλλον γενικά (Maccoby and Jacklin, 1974). Επιπλέον κοινωνικοποιούνται για να ευχαριστούν και να είναι αρεστά στους άλλους και αναζητούν την επιδοκιμασία και την έγκριση των ενηλίκων περισσότερο από ό,τι τα αγόρια (Dweck and Bush, 1976). Η απροθυμία τους να αποδώσουν την αποτυχία τους σε προσωπικούς παράγοντες, μπορεί να οφείλεται σε φόβο μήπως δυσανεστήσουν τους ενήλικες και επομένως να είναι αποτέλεσμα αμυντικής συμπεριφοράς.

Στη συνέχεια εξετάσαμε τις μέσες τιμές κατά τάξεις και κατά φύλο ως προς τις μεταβλητές απόδοση της επιτυχίας σε ικανότητα-ευφυΐα (I+A), απόδοση της επιτυχίας σε προσπάθεια (I+E), απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη ικανότητας-ευφυΐας (I-A) και απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη προσπάθειας (I-E). Ο πίνακας 6 δίνει τις μέσες τιμές των μεταβλητών ως προς την ηλικία και ο πίνακας 7 τις τιμές F.

Πίνακας 6
Μέσες τιμές και σταθερές αποκλίσεις κατά τάξη.

	Γ'		Δ'		Ε'		ΣΤ'	
	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ
I+A	4,33	1,45	4,69	1,23	4,71	1,27	4,78	1,17
I+E	3,03	1,32	3,03	1,07	3,34	1,13	3,31	1,08
I-A	4,39	1,49	4,85	1,15	4,96	1,10	4,98	1,17
I-E	3,33	1,80	3,57	1,15	4,05	1,84	4,47	1,45

Πίνακας 7

Τιμές F - ανάλυση διασποράς των μεταβλητών απόδοση της επιτυχίας σε ικανότητα-ευφυΐα (I+A) απόδοση της επιτυχίας σε προσπάθεια (I+E), απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη ικανότητας-ευφυΐας (I-A) και απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη προσπάθειας (I-E) ως προς την ηλικία.

Μεταβλητές	Βαθμ.Ελευθ.	Αθρο.τετ.αποκ	Τιμή F	Σημαντ. F
I+A	3	4.785	2.993	0.031
I+E	3	9.217	6.667	0.000
I-A	3	2.917	2.161	0.920
I-E	3	26.857	0.187	0.000

Στον πίνακα 6 παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά αποδίδουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ευθύνη στον εαυτό τους από ό,τι τα μικρότερα ως προς τις μεταβλητές απόδοση της επιτυχίας σε ικανότητα-ευφυΐα (I+A), απόδοση της επιτυχίας σε προσπάθεια (I+E), και απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη προσπάθειας (I-E) και ότι οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές. Αλλά υψηλή σημαντικότητα δεν προέκυψε ως προς την μεταβλητή απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη ικανότητας-ευφυΐας (I-A). Αυτό σημαίνει ότι οι διαφορές ως προς τη μεταβλητή αυτή αν και ευνοούν τα μεγαλύτερα παιδιά, δεν είναι σημαντικές. Τα παιδιά όλων των ηλικιών φαίνονται απρόθυμα να αποδώσουν τις αποτυχίες τους σε έλλειψη ικανότητας.

Αντίθετα η μονη σημαντική διαφορά που προέκυψε ως προς το φύλο ήταν σε σχέση με τη μεταβλητή απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη ικανότητας-ευφυΐας (I-A).

Πίνακας 8

Μέσες τιμές και σταθερές αποκλίσεις κατά φύλο.

	Αγόρια		Κορίτσια	
	X	σ	X	σ
I+A	4.54	1.38	4.72	1.18
I+E	4.76	1.12	4.83	1.21
I-A	3.30	1.29	3.03	1.23
I-E	4.01	1.79	3.66	1.800

Πίνακας 9

Τιμές F - ανάλυση διασποράς των μεταβλητών απόδοση της επιτυχίας σε ικανότητα - ευφυΐα (I+A) απόδοση της επιτυχίας σε προσπάθεια (I+E), απόδοση

της αποτυχίας σε έλλειψη ικανότητας-ευφυΐας (I-A) και απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη προσπάθειας (I-E) ως προς το φύλο.

Μεταβλητές	Βαθμ.Ελευθ.	Αθρ.πει.αποκ.	Τιμή F	Σημαντ. F
I+A	1	5.168	3.233	0.073
I+E	1	1.855	1.342	0.247
I-A	1	7.155	5.299	0.022
I-E	1	8.737	2.989	0.085

Από τον πίνακα 9 βλέπουμε ότι τα αγόρια απέδωσαν μεν σε μικρότερο βαθμό απ'ότι τα κορίτσια την επιτυχία τους στην ικανότητά τους, αλλά αυτή η διαφορά δεν είναι σημαντική. Αντίθετα υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς το βαθμό στον οποίο απέδωσαν τις αποτυχίες τους σε έλλειψη ικανότητας (I-A). Τα κορίτσια φαίνεται να αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε έλλειψη ικανότητας πιο συχνά απ'ότι τα αγόρια. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με διεθνείς μελέτες που δείχνουν μεγαλύτερη τάση των κοριτσιών να αποδίδουν την ευθύνη των αποτυχιών στον εαυτό τους.

Επιπλέον τα αγόρια απέδωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια τις αποτυχίες τους σε έλλειψη προσπάθειας (I-E), χωρίς τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί ως αποτέλεσμα του γεγονότος ότι δάσκαλοι και γονείς θεωρούν ότι τα κορίτσια έχουν υψηλά κίνητρα και προσπαθούν όσο το δυνατόν περισσότερο. Το γεγονός αυτό αναγκάζει τα κορίτσια να μην μπορούν να αποδώσουν τις αποτυχίες τους σε έλλειψη κινήτρων ή προσπάθειας και έτσι αναγκάζονται να τις αποδώσουν σε έλλειψη ικανότητας.

Εξετάζοντας τους μέσους όρους των κλιμάκων που αναφέρονται στη χρήση των διαφόρων αιτιωδών χαρακτηρισμών, βλέπουμε ότι η κατηγορία που χρησιμοποιείται συχνότερα είναι η προσπάθεια σε περίπτωση επιτυχίας (πίνακας 10).

Πίνακας 10

Μέσες τιμές των μεταβλητών απόδοση της επιτυχίας σε ικανότητα-ευφυΐα (I+A) απόδοση της επιτυχίας σε προσπάθεια (I+E), απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη ικανότητας-ευφυΐας (I-A) και απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη προσπάθειας (I-E) για όλο το δείγμα (424 παιδιά).

Μεταβλητές	X
I+A	4.63
I+E	4.79
I-A	3.18
I-E	3.85

Γενικά οι έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά του δημοτικού σχολείου χρησιμοποιούν αιτιώδεις χαρακτηρισμούς που αναφέρονται κυρίως στην προσπάθεια για να ερμηνεύσουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους. Αυτό θεωρείται επακόλουθο του γνωστικού τους επιπέδου, όπως αναφέρθηκε πριν, αλλά και της επίδρασης του περιβάλλοντος, δεδομένου ότι δάσκαλοι και γονείς συνήθως τονίζουν τη σημασία της προσπάθειας στη σχολική επιτυχία. Παρ' όλα αυτά, για τα παιδιά του δείγματος μας η ικανότητα φαίνεται να έχει εξ ίσου μεγάλη βαρύτητα, εξ αιτίας της ελληνικής νοοτροπίας (Triandis and Triandis, 1969) που υπεργρονίζει τη σπουδαιότητα της ευφυΐας.

7.4 Ανακεφαλαίωση και συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά απέδωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα μικρότερα τα αποτελέσματα των πράξεών τους στον εαυτό τους γενικά, αλλά και ειδικά τόσο για τις επιτυχίες (I+) όσο και για τις αποτυχίες τους (I-). Επιπλέον τα μεγαλύτερα παιδιά απέδωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό την ευθύνη στον εαυτό τους από ό,τι τα μικρότερα ως προς τις μεταβλητές, απόδοση της επιτυχίας σε ικανότητα-ευφυΐα (I+A), απόδοση της επιτυχίας σε προσπάθεια (I+E), και απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη προσπάθειας (I-E). Αλλά διαφορές μεταξύ των διαφόρων ηλικιών δεν υπήρξαν ως προς την μεταβλητή απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη ικανότητας-ευφυΐας (I-A) γεγονός που δηλώνει ότι τα παιδιά όλων των ηλικιών ήταν απρόθυμα να αποδώσουν τις αποτυχίες τους σε έλλειψη ικανότητας.

Σε αντίθεση με διεθνείς μελέτες, τα αγόρια απέδωσαν σε μικρότερο βαθμό από ότι τα κορίτσια τις επιτυχίες τους σε προσωπικούς παράγοντες. Ως προς τις αποτυχίες, παρ' όλο που τα αγόρια αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι τα κορίτσια προσωπική ευθύνη, η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα υπήρξε και ως προς το βαθμό στον οποίο απέδωσαν τις αποτυχίες τους σε έλλειψη ικανότητας (I-A). Τα κορίτσια απέδωσαν τις αποτυχίες τους σε έλλειψη ικανότητας πιο συχνά απ' ό,τι τα αγόρια.

Συμπεραίνεται συνεπώς ότι η "επίκτητη ανεπάρκεια" που θεωρείται ότι χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά των γυναικών δεν εκδηλώθηκε στα παιδιά του δημοτικού σχολείου του δείγματος αυτού.

Τα ευρήματα αυτά είναι ενδιαφέροντα αλλά ο αριθμός του δείγματος είναι σχετικά μικρός και μόνο από ένα μεγάλο αστικό κέντρο, γεγονός που δεν επιτρέπει ασφαλή γενίκευση των συμπερασμάτων για όλα τα παιδιά της ηλικίας αυτής.

Επιπλέον, οι αντιλήψεις ως προς τον έλεγχο και τους αιτιώδεις χαρακτηρισμούς επηρεάζονται και από πολλούς άλλους παράγοντες που δεν διερευνήθηκαν στην μελέτη αυτή, όπως το επίπεδο αυτοεκτίμησης, τις ανάγκες του ατόμου για επιτυχη-

μένη επίδοση (achievement needs), την οργάνωση της τάξης και τον ορισμό των σκοπών της εκπαίδευσης.

Ακόμη πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι αιτιώδεις χαρακτηρισμοί όπως η τύχη και "άγνωστες αιτίες" (Connell, 1985, Harter and Connell, 1984) χρησιμοποιούνται συχνά από τα παιδιά της ηλικίας αυτής. Αυτοί οι αιτιώδεις χαρακτηρισμοί δεν ερευνήθηκαν στη μελέτη αυτή.

Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να θεωρηθούν σαν μια πρώτη ένδειξη ως προς το πώς τα παιδιά ερμηνεύουν τις αποτυχίες και τις επιτυχίες τους στο σχολείο και απομένει σε μία μελλοντική ανάλογη έρευνα με ένα μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα να διερευνήσει εκτενέστερα το θέμα αυτό.

Βιβλιογραφία

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. and Teasdale, J.D. 1978 Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Ainsworth, M.D.S 1979 Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, 932-937.
- Bandura, A. 1977 Self-efficacy: Toward a unified theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. 1982 Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Connell, J.P. 1985 A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56, 1018-1041.
- Coopersmith, S. 1967 *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: W.H Freeman.
- Crandall, V.J., Katkovsky, W. and Crandall, V.J. 1965 Children's beliefs in their own control of reinforcement in intellectual achievement situation. *Child Development*, 36, 91-109.
- Diener, C.I. and Dweck, C.S. 1978 An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement conditions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- Dweck, C. and Bush, E.S. 1976 Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peers and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 12(2), 147-156.
- Dweck, C. and Light B. 1980 Learned helplessness and intellectual achievement in Garber, J. and Seligman, M. (Eds.) *Human Helplessness*. New York: Academic Press.

- Frieze, I.H.** 1980 Beliefs about success and failure in the classroom. in J.H. Millan (Ed.) *The social psychology of school learning*. London: Academic Press.
- Frieze, I.H. and Bar-Tal, D.** 1980 Developmental trends in cue utilization for attributional judgements. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1, 83-94.
- Graham, S.** 1984 Communicating sympathy and anger to Black and White children: The cognitive (attributional) consequences of affective cues. *Journal of Personality and Social Psychology*. 47, 40-54.
- Harter, S.** 1985 Competence as a dimension of self-evaluation: Towards a comprehensive model of self-worth. in R. Leahy (Ed.) *The Development of Self*. New York: Academic Press.
- Harter, S. and Connell, J.P.** 1984 A model of the relationships among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control, and achievement motivation. In J. Nicholls (Ed.) *The development of achievement motivation*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Heckhausen, H.** 1987 Causal attribution patterns for achievement outcomes: Individual differences, possible types and their origin. in F.E. Weinert and R.H. Kluwe (Eds.) *Metacognition. Motivation and Understanding*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Heider, F.** 1958 *The Psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Κατάκη, Χ.** 1984 *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα, Κέδρος.
- Lefcourt, H.M.** 1976 *The locus of control: Current methods in theory and research*. New York: Wiley.
- Lefcourt, H.M.** 1982 *The locus of control: Current methods in theory and research*. 2nd Ed. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum.
- Lochel, E.** 1983 Sex differences in achievement motivation. In J. Jaspars, F.D. Fincham and M. Hewstone (Eds.) *Attribution theory and research: Conceptual, developmental and social dimensions*. London: Academic.
- Maccoby, E.E. and Jacklin, C.N.** 1974 *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Nicholls, J.G.** 1990 What is ability and why are we so mindful of it? A developmental perspective. in R.J. Stenberg and J. Kolligian Jr. *Competence considered*. New Haven: Yale University Press.
- Παπακωνσταντίνου, Π.** Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. *Ο Πολίτης*, τ.44, Ιούλιος 1981, 46-51.

- Parsons, J.E. and Ruble, D.N.** 1977 The development of achievement-related expectancies. *Child Development*, 48, 1075-1079.
- Phares, E.J.** 1976 *Locus of Control in Personality*. Morriston, J.J.: General Learning Press.
- Rotter, J.B.** 1954 *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Rotter, J.B.** 1966 Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, (1, whole n. 609).
- Rotter, J.B.** 1975 Some problems and misconceptions related to the construct of internal vs external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Τζάνη, Μ.** 1983 *Σχολική Επιτυχία*. Αθήνα.
- Seligman, M.E.P.** 1975 *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco:Freeman.
- Skinner, E.A. and Champan, M.** 1984 Control Beliefs in an action perspective. *Human Development*, 27, 129-133.
- Triandis H. and Triandis D.** 1969 The building of nations. *Psychology Today*, 2,10,31.
- Weiner, B.** 1979 A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71,3-25.
- Weiner, B.** 1985 An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. et al.** 1972 Causal ascriptions and achievement behaviour: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control *Journal of Personality and Social Psychology*. 21, 239-248.
- Weiner, B. and Kukla, A.** 1970 An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- Weisz, J.R.** 1983a. Can I Control it? the pursuit of veridical answers across life span. in P.B. Baltes and O.G. Brim Jr. (Eds.) *Life Span Development and Behaviour*. New York: Academic Press.
- Weisz, J.R.** 1983b. Understanding the developing understanding of control. in M. Perlmutter (Ed.) *Cognitive Perspectives on Children's Social and Behavioural Developments*. The Minnesota Symposia on Child Psychology, vol. 18. Hillsdsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Wong, P.T.P. and Sproule, C.F.** 1984. An attributional analysis of control construct and the Trent Attribution Profile. In H.M. Lefcourt (ED.) vol 3 *Research with the Locus of Control Construct*. Orlando, Florida: Academic Press INC.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

"Κέντρο ελέγχου": Διαφορές ως προς την ηλικία και το φύλο σε παιδιά του δημοτικού σχολείου.

Διαφορές ως προς την ηλικία και το φύλο σε σχέση με το κέντρο ελέγχου και τους αιτιώδεις χαρακτηρισμούς διερευνήθηκαν σε μια ομάδα παιδιών Γ' μέχρι και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Για την μέτρηση τους χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα IAR (Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire) των Grandall, Katkorsky και Grandall (1965).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά απέδωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα μικρότερα τα αποτελέσματα των πράξεών τους στον εαυτό τους γενικά, αλλά και ειδικά τόσο για τις επιτυχίες (I+) όσο και για τις αποτυχίες τους (I-). Επιπλέον τα μεγαλύτερα παιδιά απέδωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό την ευθύνη στον εαυτό τους από ό,τι τα μικρότερα ως προς τις μεταβλητές, απόδοση της επιτυχίας σε ικανότητα-ευφυΐα (I+A), απόδοση της επιτυχίας σε προσπάθεια (I+E), και απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη προσπάθειας (I-E). Αλλά διαφορές μεταξύ των διαφόρων ηλικιών δεν υπήρξαν ως προς την μεταβλητή απόδοση της αποτυχίας σε έλλειψη ικανότητας-ευφυΐας (I-A). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά όλων των ηλικιών ήταν απρόθυμα να αποδώσουν τις αποτυχίες τους σε έλλειψη ικανότητας.

Τα αγόρια απέδωσαν σε μικρότερο βαθμό από ό,τι τα κορίτσια τις επιτυχίες τους σε προσωπικούς παράγοντες. Ως προς τις αποτυχίες, παρ'όλο που τα αγόρια αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό απ'ό,τι τα κορίτσια προσωπική ευθύνη, η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα υπήρξε και ως προς το βαθμό στον οποίο απέδωσαν τις αποτυχίες τους σε έλλειψη ικανότητας (I-A). Τα κορίτσια απέδωσαν τις αποτυχίες τους σε έλλειψη ικανότητας πιο συχνά απ'ό,τι τα αγόρια.

Συμπεραίνεται συνεπώς ότι η "επύκνητη ανεπάρκεια" που θεωρείται ότι χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά των γυναικών δεν εκδηλώνεται στα παιδιά του δημοτικού σχολείου.