

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

---



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΣΤΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ  
ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ  
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

Μεταπτυχιακή εργασία :

*«Οι προσανατολισμοί σε στόχους επίτευξης των φοιτητών σε σχέση με  
την αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή τους επίδοση»*

**Γεωργία Ζώη**

**Επόπτης Α΄:** Μαρία Πλατσίδου, Επίκουρη καθηγήτρια  
**Επόπτης Β΄:** Ευθύμιος Βαλκάνος, Επίκουρος καθηγητής

**Θεσσαλονίκη 2010**

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	7
Εισαγωγή	9
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	<b>12</b>
<b>Κεφάλαιο 1</b>	<b>12</b>
<b>1.Η θεωρία των στόχων επίτευξης</b>	<b>12</b>
2. Εννοιολογική επισκόπηση των στόχων επίτευξης	15
2.1. Το μοντέλο διχοτόμησης των στόχων επίτευξης της Carol Dweck	16
2.2. Το μοντέλο διχοτόμησης των στόχων επίτευξης του John Nicholls	17
2.3. Η διευρυμένη προσέγγιση των στόχων επίτευξης των Ames & Archer	20
2.4. Το μοντέλο τριχοτόμησης των στόχων επίτευξης του Andrew Elliot	21
2.5. Το νέο μοντέλο 2X2 στόχων επίτευξης των Elliot & McGregor	22
3. Περιγραφή και χαρακτηριστικά γνωρίσματα του θεωρητικού μοντέλου τριχοτόμησης των στόχων επίτευξης του A. Elliot	24
3.1. Οι στόχοι μάθησης	25
3.2. Οι στόχοι επίδοσης/προσέγγισης	29
3.3. Οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής	32
4. Οι στόχοι αποφυγής εργασίας : μια διαφορετική κατηγορία στόχων επίτευξης	36
5. Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις για τους στόχους επίτευξης στη βιβλιογραφία	39
6. Η σχέση των στόχων επίτευξης με την ακαδημαϊκή επίδοση	40

7. Η σχέση των στόχων επίτευξης με την αυτοεκτίμηση	41
7.1. Η έννοια της «αυτοεκτίμησης»	42
7.2. Η αυτοεκτίμηση μέσα στα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα	44
7.3. Η σχέση της αυτοεκτίμησης με την ακαδημαϊκή επίδοση	49
<b>8. Στόχοι της παρούσας έρευνας</b>	<b>51</b>
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b>	<b>53</b>
<b>Κεφάλαιο 2</b>	<b>53</b>
<b>9. Μεθοδολογία της έρευνας</b>	<b>53</b>
9.1. Περιγραφή του δείγματος	53
9.2.Ερευνητικά εργαλεία	54
9.3.Διαδικασία συλλογής δεδομένων	57
<b>Κεφάλαιο 3</b>	<b>58</b>
<b>10. Αποτελέσματα έρευνας</b>	<b>58</b>
10.1. Εγκυρότητα & Αξιοπιστία ερωτηματολογίου στόχων επίτευξης	58
10.2. Εγκυρότητα & Αξιοπιστία ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης	64
10.3. Οι προσανατολισμοί των φοιτητών σε στόχους επίτευξης μέσα στην τάξη	66
10.4. Σχέση ανάμεσα στους στόχους επίτευξης και την αυτοεκτίμηση των φοιτητών	69
10.5. Ατομικές διαφορές στους στόχους επίτευξης και την αυτοεκτίμηση των φοιτητών	71
10.6. Σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση, τους στόχους επίτευξης και την αυτοεκτίμηση των φοιτητών	73

<b>Κεφάλαιο 4</b>	<b>75</b>
<b>11. Συζήτηση</b>	<b>75</b>
11.1. Ο έλεγχος της ισχύος του μοντέλου των 4 στόχων επίτευξης (μάθησης, επίδοσης/προσέγγισης, επίδοσης/αποφυγής, αποφυγής εργασίας)	<b>75</b>
11.2. Οι προσανατολισμοί των φοιτητών σε στόχους μάθησης, προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης επίδοσης/προσέγγισης και επίδοσης/αποφυγής	<b>78</b>
11.3. Σχέση των στόχων επίτευξης με την αυτοεκτίμηση των φοιτητών	<b>80</b>
11.4. Ατομικές διαφορές στους στόχους επίτευξης και την αυτοεκτίμηση των φοιτητών	<b>83</b>
11.5. Σχέση της ακαδημαϊκής επίδοσης με τους στόχους επίτευξης και την αυτοεκτίμηση των φοιτητών	<b>85</b>
<b>12. Συμπεράσματα</b>	<b>88</b>
<b>Κεφάλαιο 5</b>	<b>90</b>
<b>13.Βιβλιογραφία</b>	<b>90</b>
<b>14. Παράρτημα</b>	<b>106</b>

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Οι προσανατολισμοί σε στόχους επίτευξης των φοιτητών σε σχέση με την αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή τους επίδοση» πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με τίτλο «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνετέλεσαν στο να ολοκληρωθεί η ερευνητική αυτή απόπειρα επιτυχώς. Εκφράζω τις ευχαριστίες μου στους προπτυχιακούς φοιτητές του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για την ενεργό συμμετοχή τους στην έρευνα, επιδεικνύοντας ιδιαίτερο ζήλο και προθυμία. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές του τμήματος κ. Γρηγόρη Σίμο, Αχιλλέα Καψάλη, Κωνσταντίνο Παπαδόπουλο και την κα. Ιωάννα Παπαβασιλείου για το χρόνο που διέθεσαν και για την διευκόλυνση που μου παρείχαν ως προς τη χορήγηση των ερωτηματολογίων και τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Χωρίς την καλή θέληση και υπομονή τους δε θα μπορούσε να υλοποιηθεί το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά και τους φίλους μου για τη συμπαράστασή τους σε όλα τα επίπεδα. Ιδιαίτερες ευχαριστίες, οφείλω και αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω στην επόπτρια της παρούσας εργασίας και επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, κα. Μαρία Πλατσίδου για την άριστη συνεργασία μας. Χωρίς την πολύτιμη βοήθειά της, την ηθική και συναισθηματική στήριξή της, την υπομονή και τον προσωπικό χρόνο που μου διέθεσε δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί και να στεφθεί

με επιτυχία η εν λόγω ερευνητική απόπειρα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Ευθύμιο Βαλκάνο για τη συμμετοχή του στην έρευνα ως Β' εξεταστή καθηγητή.

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να εξετάσει εκείνους τους στόχους επίτευξης που οι φοιτητές/τριες τείνουν να υιοθετούν μέσα σε μια τάξη, οι οποίοι σχετίζονται με τη μάθηση και την επίδοσή τους. Βασικός στόχος ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο ο προσανατολισμός των φοιτητών σε στόχους επίτευξης σχετίζεται με παράγοντες όπως η αυτοεκτίμηση και η ακαδημαϊκή επίδοση. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών το οποίο διανεμήθηκε σε 81 προπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι φοιτητές/τριες δείχνουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τη μάθηση καθαυτή και για το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν στη διάθεσή τους, με αποτέλεσμα να προσανατολίζονται συχνότερα σε στόχους μάθησης μέσα στην τάξη. Την ίδια στιγμή, επιδιώκουν την προσωπική τους ανάπτυξη και ολοκλήρωση μέσω της μάθησης, υιοθετώντας στόχους προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης. Μεγάλο ενδιαφέρον δείχνουν ως προς το να είναι ανταγωνιστικοί απέναντι στους άλλους συμφοιτητές τους επιδιώκοντας τους στόχους επίδοσης/προσέγγισης. Τέλος, αρκετοί από τους συμμετέχοντες δηλώνουν ότι συχνά ανησυχούν για την επίδοση και για το ενδεχόμενο να λάβουν χαμηλές βαθμολογίες, επιδιώκοντας τους στόχους επίδοσης/αποφυγής. Σε σχέση με το φύλο δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις στους φοιτητές ως προς την αυτοεκτίμηση και τον προσανατολισμό τους σε στόχους επίτευξης, εκτός από τους στόχους προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης, τους οποίους βρέθηκε ότι προτιμούν σε μεγαλύτερο βαθμό

οι γυναίκες από ότι οι άνδρες. Εξετάζοντας το κατά πόσο η υιοθέτηση στόχων επίτευξης μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση και την επίδοση των φοιτητών, διαπιστώθηκε ότι οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής είναι επίσημοι και συμβάλλουν σημαντικά στη μείωση της αυτοεκτίμησης και στην μακροπρόθεσμη φθορά της επίδοσής τους. Τέλος, ο παράγοντας της αυτοεκτίμησης δεν βρέθηκε να προβλέπει σημαντικά την επίδοση των φοιτητών.

**Λέξεις – κλειδιά :** Στόχοι επίτευξης, στόχοι μάθησης, στόχοι προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης, στόχοι επίδοσης/προσέγγισης, στόχοι επίδοσης/αποφυγής, αυτοεκτίμηση, επίδοση



## Εισαγωγή

Ερέθισμα για την επιλογή του θέματος της εν λόγω μεταπτυχιακής εργασίας αποτέλεσε η εμπειρία μου μέσα από την φοίτηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών όσο και μεταπτυχιακών. Οι φοιτητές/τριες που συμμετέχουν σε προγράμματα σπουδών παρουσιάζουν διαφορές στις στάσεις που έχουν απέναντι στη μάθηση, στα κίνητρα που τους ωθούν, στους στόχους που υιοθετούν και στον τρόπο που συμπεριφέρονται όταν βρεθούν μέσα σε περιβάλλοντα επίτευξης, όπως είναι αυτό της τάξης. Οι ατομικές αυτές διαφορές οδηγούν με τη σειρά τους σε διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα και επηρεάζουν παράγοντες όπως η ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών και ο βαθμός αυτοεκτίμησής τους. Η θεωρία του προσανατολισμού σε Στόχους Επίτευξης είναι μία σύγχρονη προσέγγιση του κλασικού κινήτρου επίτευξης που ερμηνεύει σε μεγάλο βαθμό τις παραπάνω ατομικές διαφορές μέσα στα μαθησιακά περιβάλλοντα. Τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από την ελληνική βιβλιογραφία σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα είναι ελάχιστα. Μάλιστα, το δείγμα που επιλέγεται αφορά σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, δηλαδή, περιορίζεται μέχρι στιγμής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αντίθετα, σε ότι αφορά στη διεθνή βιβλιογραφία η θεωρία του προσανατολισμού σε στόχους επίτευξης είναι ένα θέμα που έχει διερευνηθεί ενδελεχώς και θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχει εξαντληθεί τα τελευταία 25 χρόνια. Μάλιστα, παρατίθεται πληθώρα σχετικών ερευνητικών δεδομένων και αποτελεσμάτων και τα σχετικά δείγματα περιλαμβάνουν τόσο μαθητές όσο και φοιτητές πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Με βάση τα παραπάνω και σε συνδυασμό με την ευκολία της πρόσβασης που θα υπήρχε σε ό,τι αφορά στους συμμετέχοντες της έρευνας,

κρίθηκε σκόπιμη η διεξαγωγή μιας έρευνας αντίστοιχης των διεθνών που θα αφορούσε στη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος με δείγμα φοιτητές του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η εν λόγω ερευνητική απόπειρα πέραν της πρωτοτυπίας της για τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα εκτιμάται ότι θα συνεισφέρει στην περαιτέρω κατανόηση των μαθησιακών περιβαλλόντων στα οποία δρουν και συμπεριφέρονται οι φοιτητές. Επιπλέον, εκτιμάται ότι θα αποτελέσει την αρχή για μελλοντική διερεύνηση και ενδεχομένως για παιδαγωγικές παρεμβάσεις στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, παρατίθεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση της θεωρίας των στόχων επίτευξης, περιγράφεται το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο στηρίζεται η έρευνα και τέλος γίνεται λόγος για παράγοντες που σχετίζονται με τους στόχους επίτευξης με κυριότερους εξ' αυτών την επίδοση και την αυτοεκτίμηση. Στη συνέχεια, στο ερευνητικό μέρος γίνεται λόγος για τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται η επιλογή του δείγματος, τα ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγια) που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να αντληθούν τα δεδομένα και η διαδικασία συλλογής τους. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερευνητικά αποτελέσματα σε σχέση με τους στόχους της έρευνας που έχουν διατυπωθεί παραπάνω. Στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση και η ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού, παρατίθεται ο επίλογος της παρούσας εργασίας. Εξάγονται κάποια γενικά συμπεράσματα και εισηγούνται νέες ερευνητικές προτάσεις που προκύπτουν τόσο από το θεωρητικό μέρος όσο και από τα αποτελέσματα της προκειμένης έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας που

χρησιμοποιήθηκε κατά την εκπόνηση της εργασίας και με την παράθεση του ερωτηματολογίου της έρευνας.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 1

#### 1. Η Θεωρία των στόχων επίτευξης

Η καθημερινή μας ζωή διαδραματίζεται μέσα σε συμφραζόμενα επίτευξης μέσα στα οποία παράγονται κίνητρα προσέγγισης και αποφυγής της επίτευξης (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000). Τα κίνητρα αυτά, με τη σειρά τους, μας οδηγούν στο να θέσουμε στόχους. Οι στόχοι είναι πολύ σημαντικοί για το λόγο ότι ρυθμίζουν και προβλέπουν τη συμπεριφορά μας όταν βρισκόμαστε σε περιβάλλοντα επίτευξης (Elliot & Church, 1997). Είτε βρισκόμαστε στην τάξη, είτε στο χώρο εργασίας μας, είτε ασχολούμαστε με τον αθλητισμό, κ.α. πασχίζουμε όλοι καθημερινά να είμαστε ικανοί σε δραστηριότητες που απαιτούν προσπάθεια, πασχίζουμε δηλαδή για την ανάπτυξη και επίδειξη επάρκειας προσόντων (Elliot & Church, 1997). Ιδιαίτερα εμφανής είναι η προσπάθεια των ατόμων για επίτευξη και επάρκεια μέσα στα μαθησιακά περιβάλλοντα που θεωρούνται τα κατεξοχήν περιβάλλοντα επίτευξης. Σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων επίτευξης, τα κίνητρα που παρωθούν τους μαθητές να μάθουν και οι συμπεριφορές που υιοθετούνται από τους μαθητές σε σχέση με την επίτευξή τους μέσα στη τάξη μπορούν να γίνουν κατανοητά αν λάβουμε υπόψη τους στόχους που υιοθετούν κατά την εμπλοκή τους σε ακαδημαϊκά έργα (Ames, 1992· Dweck & Leggett, 1988· Maehr, 1989· Midgley, Kaplan & Middleton, 2001· Nicholls, 1984· Urdan, 1997).

Η θεωρία των στόχων επίτευξης εφαρμόζεται ιδανικά στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι φοιτητές επιδιώκουν συχνά πολλαπλούς στόχους ανάλογα με τις

ακαδημαϊκές περιστάσεις και τη φύση των δραστηριοτήτων και των έργων που καλούνται να διεκπεραιώσουν. Οι στόχοι αυτοί συνήθως αφορούν στη μάθηση, στην επίτευξη ή στο τι αναμένουν οι ίδιοι να πετύχουν σε κάθε μάθημα που παρακολουθούν – να μάθουν όσα περισσότερα μπορούν, να πετύχουν μια καλή βαθμολογία ή να αποφύγουν την αποτυχία (Harackiewicz et al., 2000). Επίσης, μέσα στα μαθησιακά περιβάλλοντα ο καθένας αντιλαμβάνεται και εκτιμά με διαφορετικό τρόπο την επιτυχία και αποτυχία. Με άλλα λόγια, όσοι τους απασχολεί εντονότερα η σύγκριση με τους άλλους, όταν βρεθούν σε χώρους επίτευξης όπως η τάξη, έχουν ως στόχο να επιδείξουν την υπεροχή τους ως προς την ικανότητα έναντι των υπολοίπων. Αυτά τα άτομα ορίζουν την επιτυχία με όρους ανταγωνιστικότητας και σύγκρισης. Υπάρχουν όμως και μαθητές σε μια τάξη που τους απασχολεί η μάθηση και τα ακαδημαϊκά έργα καθαυτά. Γι' αυτούς επιτυχία θεωρείται η προσωπική τους βελτίωση, ή η διεκπεραίωση και κατοχή του ακαδημαϊκού έργου (Nicholls, 1989).

Αυτές οι διαφορετικές εκτιμήσεις για την επιτυχία και αποτυχία εκφράζονται μέσα από τον προσανατολισμό των ατόμων σε στόχους επίτευξης. Όταν δίνεται έμφαση στη βελτίωση του μαθητή ή στη συμμετοχή του στο ακαδημαϊκό έργο, τότε το άτομο επικεντρώνεται στην προσπάθεια (προσανατολισμός στη μάθηση). Όταν, όμως, γίνεται κοινωνική σύγκριση, ο μαθητής επικεντρώνεται στις ικανότητές του (προσανατολισμός στην επίδοση), κάτι που επηρεάζει την επίδοση και τις συναισθηματικές του αντιδράσεις προς την επιτυχία και την αποτυχία (Ames & Archer, 1988). Οι μαθητές μπορεί να επικεντρώνονται στις ικανότητές τους για διαφορετικούς λόγους : είτε γιατί επιθυμούν να τα πάνε καλά προκειμένου να ευχαριστήσουν και να εντυπωσιάσουν τους καθηγητές ή τους γονείς τους και να αισθανθούν σημαντικοί, είτε γιατί επιθυμούν να τα πάνε καλά για

να αποφύγουν την αποτυχία ή τη ντροπή και την πιθανότητα να φανούν «ανόητοι» στα μάτια των άλλων (Pajares, Britner & Valiante, 2000).

Οι προσανατολισμοί των ατόμων στους στόχους επίτευξης επηρεάζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις συνθήκες κάθε περίπτωσης και ποικίλουν ανάλογα με τα άτομα (Maehr, 1983, 1984). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία διαφορετικών γνωστικών, συμπεριφορικών και συναισθηματικών προτύπων μάθησης για το άτομο (Ames, Ames & Felker, 1977· Covington, 1984· Covington & Omelich, 1984). Οι διαφορές στον τρόπο που προσλαμβάνονται και υιοθετούνται οι στόχοι επίτευξης από τα άτομα μπορεί να οφείλονται σε στόχους και πεποιθήσεις των γονιών (Ames & Archer, 1987), σε προηγούμενες εμπειρίες και στο ιστορικό επιτυχίας ή αποτυχίας που έχει το άτομο (Stipek & Hoffman, 1980· Wentzel, 1991) ή στον τρόπο με τον οποίο ο καθένας χτίζει την κοινωνική πραγματικότητα του εαυτού του ή της τάξης (Rosenholtz & Simpson, 1984). Επίσης, σύμφωνα με τις Συγκολλίτου & Γωνίδα (2005) το ίδιο το περιβάλλον της τάξης, δηλαδή, το «κλίμα της τάξης» μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα των μαθητών, τη γνωστική τους εμπλοκή και την επίτευξή τους. Για παράδειγμα, το είδος των έργων που ανατίθενται στους μαθητές, οι διαδικασίες αξιολόγησης, ο βαθμός αυτονομίας τους ή ο τρόπος που διαβάζουν, όλα αυτά προσανατολίζουν τους μαθητές στην υιοθέτηση διαφορετικών στόχων (Ames, 1992· Kaplan, Middleton, Urdan & Midgley, 2002).

Αρχικά, οι θεωρητικοί υποστήριζαν την ύπαρξη δύο αντίθετων μεταξύ τους στόχων μέσα στα μαθησιακά περιβάλλοντα. Μάλιστα, ισχυρή υπήρξε η πεποίθηση ότι οι μαθητές προσανατολίζονταν είτε προς τους στόχους μάθησης, που εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στη μάθηση και κατοχή των εκπαιδευτικών έργων, είτε προς τους

στόχους επίδοσης που εστιάζουν στην επίδειξη ικανοτήτων, στην κοινωνική σύγκριση και στις υψηλές βαθμολογίες. Ωστόσο, στην πράξη προκύπτει ότι μέσα σε μια τάξη οι μαθητές μπορούν να υιοθετήσουν ένα συνδυασμό διαφορετικών στόχων. Δηλαδή, ανάλογα με την κατάσταση και τις ανάγκες μπορούν να κάνουν ταυτόχρονη υιοθέτηση στόχων μάθησης και επίδοσης (Leondari, 1999). Για παράδειγμα, κάποιος μαθητής μπορεί να ενδιαφέρεται για τη μάθηση καθαυτή και την ίδια στιγμή να λαμβάνει ικανοποίηση από το να παίρνει υψηλότερους βαθμούς απ' ό,τι οι συμμαθητές του.

## **2. Εννοιολογική επισκόπηση των στόχων επίτευξης**

Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικές ονομασίες για τα δύο παραπάνω είδη στόχων. Για παράδειγμα, η Dweck (1986) κάνει λόγο για στόχους επίδοσης (performance goals) και στόχους μάθησης (learning goals). Ο Nicholls (1984) διακρίνει τους στόχους που απαιτούν εμπλοκή του εγώ (ego involvement) από εκείνους που απαιτούν εμπλοκή με το έργο (task involvement). Οι Ames και Archer (1987) έκαναν διάκριση σε στόχους κατοχής/βαθιάς γνώσης (mastery goals) και σε στόχους επίδοσης (performance goals). Στην παρούσα έρευνα προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν παρερμηνείες ως προς τις ορολογίες θα χρησιμοποιηθούν οι όροι στόχοι «μάθησης» και «επίδοσης». Οι πρώτοι επικεντρώνονται στην ανάπτυξη επάρκειας ή «κατοχής» ενός εκπαιδευτικού έργου και οι άλλοι επικεντρώνονται στην επίδειξη επάρκειας σε σχέση με τους άλλους ή στην αποφυγή επίδειξης ανεπάρκειας (Ames, 1992· Dweck & Leggett, 1988· Nicholls, 1989· Nolen, 1988). Στη συνέχεια γίνεται λόγος

για τη δημιουργία και εξέλιξη της θεωρίας των στόχων επίτευξης μέσα στα τελευταία 25 χρόνια.

### **2.1. Το διχοτομημένο μοντέλο στόχων επίτευξης της Carol Dweck**

Η Dweck (1986) υποστήριξε ότι ο στόχος επίτευξης του ατόμου αντιπροσωπεύει την επιδίωξή του να εμπλέξει, να δεσμεύσει και να απασχολήσει τη συμπεριφορά του σε μια περίπτωση επίτευξης (Dweck & Leggett, 1988). Μελετώντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αντιδρούσαν παιδιά ίσης ικανότητας στην αποτυχία ενώ εμπλέκονταν σε έργα επίτευξης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν δύο διαφορετικοί μεταξύ τους στόχοι που ερμηνεύουν τις διαφορές αυτές. Έκανε διάκριση α) στο στόχο επίδοσης (performance goal) και β) στο στόχο μάθησης (learning goal). Ο πρώτος στόχος εστιάζει στο να επιδείξει κάποιος την επάρκειά του (ή να αποφύγει την επίδειξη της ανεπάρκειάς του) και σχετίζεται με την εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων και προσδοκιών κατά την εμπλοκή με ένα έργο, τη μείωση της επιμονής και επίδοσης, την αποφυγή της πρόκλησης και την απόδοση της αποτυχίας στην ανεπαρκή ικανότητα. Ο στόχος μάθησης εστιάζει στην ανάπτυξη της επάρκειας κάποιου και στην κατοχή του εκπαιδευτικού έργου και συνδέεται με θετικά συναισθήματα και προσδοκίες, παρατεταμένη ή ενισχυμένη επιμονή και επίδοση, επιδίωξη της πρόκλησης και απόδοση της αποτυχίας στην ανεπαρκή προσπάθεια (Dweck, 1986· Dweck & Elliot, 1983) .

Η Dweck διερεύνησε, επίσης, την επίδραση που ασκούν στην υιοθέτηση των δύο στόχων επίτευξης οι προσωπικές αντιλήψεις των μαθητών για την ικανότητα και την



ευφυΐα τους. Η αντίληψη ότι η ικανότητα είναι μια σταθερή ιδιότητα προσανατολίζει τα άτομα στην υιοθέτηση του στόχου επίδοσης, ενώ η πεποίθηση ότι η ικανότητα είναι κάτι που μεταβάλλεται τα προσανατολίζει στην υιοθέτηση του στόχου μάθησης. Παρόμοια λειτουργούν και οι αντιλήψεις των μαθητών για την ευφυΐα τους. Όσοι ασπάζονται την άποψη ότι η ευφυΐα είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό γνώρισμα, με την έννοια ότι είτε είναι κάποιος ευφυής είτε δεν είναι, τείνουν να υιοθετούν συνήθως στόχους επίδοσης. Εκείνοι που αντιλαμβάνονται την ευφυΐα ως κάτι που μπορεί να αυξηθεί μέσω της προσπάθειας προσανατολίζονται στους στόχους μάθησης (Dweck & Leggett, 1988).

## **2.2. Το διχοτομημένο μοντέλο στόχων επίτευξης του John Nicholls**

Η θεωρία των στόχων επίτευξης του Nicholls προέκυψε από έρευνες που έκανε σχετικά με την ανάπτυξη ιδεών γύρω από την ικανότητα στα παιδιά. Σύμφωνα με τον Nicholls (1976, 1978, 1980), τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ηλικίας τους δεν μπορούν να ξεχωρίσουν την ικανότητα από την προσπάθεια. Από αυτήν την οπτική, η υψηλή ικανότητα, κυρίως, εξισώνεται με τη μάθηση και τη βελτίωση μέσω της προσπάθειας. Όσο περισσότερη προσπάθεια καταβάλλεται, τόσο περισσότερη μάθηση και βελτίωση συνεπάγεται. Στην ηλικία περίπου των 12 ετών που τα παιδιά είναι σε θέση να διακρίνουν την ικανότητα από την προσπάθεια, τείνουν να ερμηνεύουν την ικανότητα ως μια σταθερή και αμετάβλητη ιδιότητα. Από αυτήν την οπτική, η υψηλή ικανότητα συμπεραίνεται όταν κάποιος ξεπερνά στην επίδοσή τους άλλους ενώ δαπανά ίση προσπάθεια, ή η επίδοσή του είναι ίδια με των άλλων ενώ καταβάλλει λιγότερη προσπάθεια.

Ο στόχος επίτευξης ορίστηκε από τον Nicholls (1984) ως ο λόγος για τον οποίο κάποιος εμπλέκεται σε μια συμπεριφορά επίτευξης και ο λόγος αυτός είναι η επίδειξη ή ανάπτυξη υψηλής ικανότητας (ή η αποφυγή επίδειξης χαμηλής ικανότητας). Για τους εφήβους και τους ενήλικες, η ικανότητα μπορεί να ερμηνευτεί είτε ως κάτι το σταθερό είτε ως κάτι που μεταβάλλεται. Ανάλογα με το πώς γίνεται αντιληπτή η ικανότητα από τα άτομα ο Nicholls αναγνώρισε δύο τύπους στόχων. Ο πρώτος στόχος αφορά στην «εμπλοκή με το έργο» (task involvement) και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της μάθησης. Σχετίζεται με την άποψη ότι η ικανότητα είναι κάτι που μεταβάλλεται. Ο δεύτερος στόχος αφορά στην «εμπλοκή του εγώ» (ego involvement) και στην επίδειξη των ικανοτήτων κάποιου με τέτοιο τρόπο που να ξεπερνά τους άλλους, ιδιαίτερα όταν καταβάλλει τη λιγότερη προσπάθεια. Σχετίζεται με την άποψη ότι η ικανότητα είναι ένα σταθερό γνώρισμα του ατόμου.

Οι δύο αυτοί τύποι στόχων θεωρήθηκε ότι αλληλεπιδρούν με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών και οδηγούν σε διαφορετικές διαδικασίες και αποτελέσματα που σχετίζονται με την επίτευξη. Συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός στο έργο θεωρήθηκε ως μια κατάσταση εσωτερικής παρώθησης που οδηγεί γενικά σε θετικές συμπεριφορές που σχετίζονται με την επίτευξη. Τέτοιες είναι η επιλογή έργων μέτριας δυσκολίας, η αυξημένη προσπάθεια, η επιμονή εν όψει δυσκολίας, η χρήση αποτελεσματικών γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που ενισχύουν τη μάθηση, κ.α. Οι μαθητές που προσανατολίζονται στο έργο επικεντρώνονται στην προσπάθεια και στη μάθηση ανεξάρτητα από το αν πιστεύουν ότι διαθέτουν υψηλή ή χαμηλή ικανότητα. Η εμπλοκή του εγώ θεωρήθηκε ότι οδηγεί σε αρνητικές συμπεριφορές όπως η επιλογή εξαιρετικά εύκολων ή δύσκολων έργων, η υπονόμηση

της εσωτερικής εμπλοκής στη μάθηση, η μειωμένη προσπάθεια και επιμονή εν όψει δυσκολίας, η απόσυρση από το έργο όταν η αποτυχία θα υποδήλωνε χαμηλή ικανότητα και η χρήση επιφανειακών στρατηγικών μάθησης. Όταν οι μαθητές εμπλέκουν το εγώ τους εστιάζουν είτε στο να επιδείξουν υψηλή ικανότητα είτε στο να κρύψουν την ανεπάρκειά τους. Εκείνοι με υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα εστιάζουν στο να ξεπεράσουν τους άλλους. Επιλέγουν εκείνα τα έργα που τους προσφέρουν τη δυνατότητα να επιβεβαιώσουν και να επιδείξουν την υπεροχή τους. Εάν η ολοκλήρωση του έργου γίνει με επιτυχία, την επόμενη φορά θα θέσουν πιο προκλητικούς στόχους και θα επιχειρήσουν πιο δύσκολα έργα. Τα άτομα με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα υστερούν σε επάρκεια και προσπαθούν να αποφύγουν την επίδειξη χαμηλής ικανότητας. Συνήθως προτιμούν τα εύκολα έργα γιατί απαιτούν λίγη προσπάθεια, οι προσδοκίες για επιτυχία είναι πιο υψηλές και υπάρχουν λιγότερες πιθανότητες να αποτύχουν. Ωστόσο, και η επιλογή των πολύ δύσκολων έργων είναι ελκυστική για τα άτομα με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Στα δύσκολα έργα, η προσδοκία επιτυχίας είναι πολύ χαμηλή και μία ενδεχόμενη αποτυχία αποδίδεται πιο εύκολα στη δυσκολία του έργου παρά στην ικανότητα του μαθητή. Όπως έγινε αντιληπτό, για τον Nicholls (1984) οι αντιλήψεις για την ικανότητα των ατόμων κατέχουν κεντρική θέση στη θεωρία του ή αλλιώς, είναι «τα κλειδιά για τη κατανόηση του κινήτρου επίτευξης» (σελ. 329).

### **2.3. Η διευρυμένη προσέγγιση των στόχων επίτευξης των Ames & Archer**

Στα μέσα μετέλη της δεκαετίας του 1980, οι Dweck και Nicholls άρχισαν να αποδεικνύουν εμπειρικά και να υποστηρίζουν τις ιδέες τους γύρω από τους στόχους επίτευξης (Elliot & Dweck, 1988· Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985). Αρκετοί άλλοι ερευνητές βοήθησαν προς αυτήν την κατεύθυνση, όπως οι Ames (1984), Covington (1984), Maehr (1983), και Ryan (1982). Οι Ames και Archer υποστήριξαν ότι οι τύποι των στόχων που αναγνώρισαν οι Dweck, Nicholls και οι άλλοι θεωρητικοί μοιάζουν αρκετά μεταξύ τους. Έτσι, πρότειναν μια νέα προσέγγιση των στόχων επίτευξης συμφιλιώνοντας τις ιδέες όλων των παραπάνω. Σύμφωνα με τη διευρυμένη αυτή προσέγγιση των Ames & Archer (1987, 1988) οι στόχοι επίτευξης χαρακτηρίστηκαν ως δίκτυα ή πρότυπα πεποιθήσεων και συναισθημάτων σχετικών με την επιτυχία, την προσπάθεια, την ικανότητα, τα λάθη, την ανατροφοδότηση και τα πρότυπα αξιολόγησης. Έκαναν λόγο για στόχους κατοχής/μάθησης (mastery goal) και στόχους επίδοσης (performance goal).

Σε έρευνά τους (Ames & Archer, 1988) συσχέτισαν τους στόχους κατοχής/μάθησης και επίδοσης με τις αντιλήψεις των μαθητών για τις τάξεις, τις στρατηγικές μάθησης, τις επιλογές των έργων, τις στάσεις και τις αποδόσεις της επιτυχίας και αποτυχίας των μαθητών. Οι μαθητές που δίνουν έμφαση στους στόχους κατοχής/μάθησης αναφέρουν τη χρήση πιο αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης, προτιμούν τα προκλητικά έργα, είναι πιο πρόθυμοι να αναλάβουν ρίσκα, έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην τάξη και τη μάθηση, αναφέρουν ικανοποίηση και απόλαυση από τη μαθησιακή διαδικασία και πιστεύουν ότι η επιτυχία είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας. Όσοι προτιμούν τους

στόχους επίδοσης, τείνουν να εστιάζουν στις ικανότητές τους, χρησιμοποιούν επιφανειακές στρατηγικές μάθησης, δεν προτιμούν τα προκλητικά έργα, ούτε είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν ρίσκα και αποδίδουν την αποτυχία στην έλλειψη ικανοτήτων.

#### **2.4. Το μοντέλο τριχοτόμησης των στόχων επίτευξης του Andrew Elliot**

Οι περισσότερες έρευνες της δεκαετίας του 1980 συμφωνούσαν στο γεγονός ότι οι στόχοι μάθησης συνδέονταν με θετικά αποτελέσματα και διαδικασίες ενώ οι στόχοι επίδοσης οδηγούσαν σε αρνητικά αποτελέσματα (βλ. παραπάνω). Για κάποιους, όμως, ερευνητές της δεκαετίας του 1990 αυτή η υπόθεση φάνηκε υπερβολική (Butler, 1992· Harackiewicz & Elliot, 1993). Μια προσεκτικότερη εξέταση έδειχνε να μαρτυρεί ότι οι στόχοι μάθησης, πράγματι, τείνουν να οδηγούν σε θετικές διαδικασίες και αποτελέσματα που σχετίζονται με την επίτευξη, αλλά οι στόχοι επίδοσης κάποιες φορές οδηγούσαν σε αρνητικά αποτελέσματα και κάποιες σε θετικά.

Ο Andrew Elliot (1994) ήταν ο πρώτος που υποστήριξε ότι οι στόχοι επίδοσης δεν είναι τόσο επιζήμιοι όσο παρουσιάζονταν μέχρι τότε και ότι θα μπορούσαν να έχουν τόσο αρνητικές όσο και θετικές επιπτώσεις σε διαδικασίες και αποτελέσματα που σχετίζονται με την επίτευξη. Πρότεινε, λοιπόν, να ενσωματωθεί η διάκριση προσέγγισης και αποφυγής του κινήτρου επίτευξης μέσα στη δομή του στόχου επίτευξης. Στη συνέχεια, επανεξέτασε την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία των στόχων επίτευξης για να καθορίσει εάν η διάκριση αυτή θα μπορούσε να εξηγήσει τα ποικίλα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών για τους στόχους επίτευξης. Έτσι πρότεινε ότι το ήδη υπάρχον

διχοτομημένο μοντέλο των στόχων επίτευξης θα έπρεπε να αναθεωρηθεί σε ένα τριχοτομημένο (Elliot, 1994). Συγκεκριμένα, διαίρεσε το στόχο επίδοσης σε δύο ανεξάρτητους στόχους προσέγγισης και αποφυγής και έκανε λόγο για τρεις ξεχωριστούς στόχους επίτευξης : 1) ο στόχος μάθησης που εστιάζει στην ανάπτυξη επάρκειας ή στην κατοχή του έργου, 2) ο στόχος επίδοσης/προσέγγισης που εστιάζει στην επίδειξη επάρκειας σε σχέση με τους άλλους και 3) ο στόχος επίδοσης/αποφυγής που εστιάζει στην αποφυγή επίδειξης ανεπάρκειας. Οι στόχοι μάθησης και επίδοσης/προσέγγισης χαρακτηρίζονται ως στόχοι προσέγγισης της επιτυχίας γιατί εστιάζουν σε θετικά αποτελέσματα ενώ οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής χαρακτηρίζονται ως στόχοι αποφυγής της αποτυχίας γιατί εστιάζουν σε αρνητικά αποτελέσματα. Σε επόμενη ενότητα θα ασχοληθούμε πιο διεξοδικά με το μοντέλο τριχοτόμησης των στόχων επίτευξης του Elliot, μιας και η παρούσα έρευνα βασίζεται στο εν λόγω θεωρητικό μοντέλο.

## **2.5. Το 2X2 μοντέλο Στόχων Επίτευξης του Elliot**

Λίγο αργότερα, ο Elliot (1999) αναθεώρησε το τριχοτομημένο μοντέλο στόχων επίτευξης και πρότεινε ένα νέο μοντέλο. Το μοντέλο αυτό ενσωμάτωνε τη διάκριση προσέγγισης-αποφυγής όχι μόνο στους στόχους επίδοσης αλλά και στους στόχους μάθησης, με αποτέλεσμα οι στόχοι να γίνουν τέσσερις. Το μοντέλο 2X2 των στόχων επίτευξης απαρτίζεται από το στόχο επίδοσης/προσέγγισης, το στόχο επίδοσης/αποφυγής, το στόχο μάθησης/προσέγγισης και το στόχο μάθησης/αποφυγής. Οι στόχοι μάθησης/προσέγγισης συνεπάγονται την προσπάθεια κάποιου να αναπτύξει τις δεξιότητες και ικανότητες του, να προωθήσει τη μάθησή του και να κατέχει το υλικό και

το έργο. Όσοι προσανατολίζονται στους στόχους μάθησης/αποφυγής προσπαθούν να αποφύγουν με κάθε τρόπο να χάσουν τις δεξιότητες και ικανότητές τους ή να αφήσουν το έργο ανολοκλήρωτο (Elliot, 1999· Elliot & McGregor, 2001).

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το μεταγενέστερο μοντέλο 2X2 των στόχων επίτευξης και την ύπαρξη του τέταρτου στόχου, αυτού της μάθησης/αποφυγής, είναι πολύ λίγες σε αριθμό και πιο πρόσφατες (Conroy & Elliot, 2004· Conroy, Elliot & Hofer, 2003· Elliot & McGregor, 2001· Finney, Pieper & Barron, 2004). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μη προσδιορίζεται η ακριβής φύση και ο ρόλος του στόχου αυτού, γεγονός που δε μας επιτρέπει να βασίσουμε την έρευνα μας στο συγκεκριμένο μοντέλο, παρόλο που είναι το πιο πρόσφατο. Αυτός είναι και ο λόγος που, στην παρούσα έρευνα, φαίνεται εύλογο να επικεντρωθούμε αποκλειστικά στους τρεις κύριους στόχους του τριχοτομημένου πλαισίου του Elliot (1994), μιας και η σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνα επιβεβαιώνει την ισχύ αυτού του μοντέλου. Παρακάτω, γίνεται λεπτομερής αναφορά στη θεωρία και περιγραφή του τριχοτομημένου μοντέλου των στόχων επίτευξης.

### **3. Περιγραφή και χαρακτηριστικά γνωρίσματα του θεωρητικού μοντέλου τριχοτόμησης των στόχων επίτευξης του A. Elliot**

Όπως προαναφέρθηκε, ο Elliot (1994) ήταν ο πρώτος που έκανε λόγο για μια διευρυμένη σύλληψη του στόχου επίτευξης, η οποία συμπεριλάμβανε τη διάκριση προσέγγισης και αποφυγής του κλασικού κινήτρου επίτευξης, ενσωματώνοντάς την στη δομή του στόχου επίτευξης προκειμένου να ερμηνευτεί η συμπεριφορά που σχετίζεται με την επίτευξη. Αμφισβήτησε το γεγονός ότι ο προσανατολισμός σε στόχους επίδοσης οδηγεί αποκλειστικά σε αρνητικά αποτελέσματα και διαδικασίες. Αντίθετα, υποστήριξε ότι οι στόχοι επίδοσης θα μπορούσαν να έχουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις στις διαδικασίες και τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την επίτευξη. Το αναθεωρημένο μοντέλο τριχοτόμησης των στόχων επίτευξης που πρότεινε στην ουσία διέφερε από το διχοτομημένο των Dweck (1986), Nicholls (1989), Ames & Archer (1988) ως προς το ότι οι στόχοι επίδοσης διακρίνονταν σε δύο συνιστώσες προσέγγισης–αποφυγής. Σύμφωνα με το νέο μοντέλο, προέκυψαν τρεις τύποι στόχων : 1) οι στόχοι μάθησης, 2) οι στόχοι επίδοσης/προσέγγισης και 3) οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής.

Οι στόχοι μάθησης και επίδοσης/προσέγγισης ερμηνεύονται ως προσανατολισμοί προσέγγισης γιατί και οι δύο αυτοί στόχοι συνεπάγονται την προσπάθεια για επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων, ενώ ο στόχος επίδοσης/αποφυγής ερμηνεύεται ως προσανατολισμός αποφυγής γιατί συνεπάγεται την προσπάθεια για αποφυγή αρνητικών αποτελεσμάτων (Elliot, 1997). Καθένας από αυτούς εκτιμάται ότι προκαλεί την εκδήλωση διαφορετικών διαδικασιών και αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τη μάθηση και την επίτευξη (Elliot, 1997· Elliot & Dweck, 1988). Στη συνέχεια, παραθέτουμε



ορισμένα από τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα των τριών στόχων επίτευξης, που συναντήσαμε εξετάζοντας τη βιβλιογραφία, ως τα πλέον αντιπροσωπευτικά.

### **3.1. Οι στόχοι μάθησης**

Οι στόχοι μάθησης προσανατολίζουν τα άτομα στην κατοχή ενός ακαδημαϊκού έργου και στην ανάπτυξη επάρκειας. Τα άτομα αυτά επιδιώκουν την εμπλοκή με το έργο, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, εστιάζοντας στην προσωπική τους βελτίωση, στο να μαθαίνουν όσα περισσότερα μπορούν και στο να κατέχουν «τέλεια» τη γνώση (Ames & Archer, 1987· Elliot, 1994· Elliot & Harackiewicz, 1996). Στα περιβάλλοντα που είναι προσανατολισμένα στη μάθηση, εκφράζεται η άποψη ότι η μάθηση είναι σημαντική, οι μαθητές είναι πολύτιμοι, είναι σημαντικό να προσπαθεί κανείς σκληρά και ότι όλοι μπορούν να επιτύχουν αρκεί να καταβάλουν προσπάθεια (Midgley et al., 1998). Η ικανότητα για όσους εστιάζουν στην κατοχή είναι κάτι που αποκτιέται και αυξάνεται και η εξάσκηση και βελτίωση των ικανοτήτων είναι αυτοσκοπός για τα άτομα αυτά (Nicholls et al., 1989). Κεντρική για το στόχο μάθησης είναι η αντίληψη ότι η προσπάθεια οδηγεί στην επιτυχία. Κατά συνέπεια, τα άτομα που υιοθετούν στόχους μάθησης αποδίδουν κάθε φορά την επιτυχία ή αποτυχία τους στην ενισχυμένη προσπάθεια ή στην έλλειψη προσπάθειας, αντίστοιχα (Archer, 1994). Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1, η υιοθέτηση τέτοιων στόχων παράγει εκείνα τα αποτελέσματα σε περιβάλλοντα επίτευξης που σχετίζονται με θετικές συμπεριφορές μάθησης και προκαλούν θετικά συναισθήματα για το ίδιο το άτομο.

**Πίνακας 1.** Χαρακτηριστικά γνωρίσματα στόχων μάθησης

**Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των στόχων μάθησης**

- υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα
- θετική στάση απέναντι στη μάθηση
- εμπλοκή με το έργο
- αυξημένη προσπάθεια & επιμονή
- προθυμία για αναζήτηση βοήθειας
- επιλογή δύσκολων & προκλητικών έργων
- ανάληψη ακαδημαϊκού ρίσκου
- επιμονή εν όψει εμποδίων
- χρήση γνωστικών & μεταγνωστικών στρατηγικών:  
(ανακεφαλαίωση, εμβάθυνση στην επεξεργασία της πληροφορίας, αφομοίωση, μακροπρόθεσμη συγκράτηση πληροφορίας)
- αυξημένη απόλαυση, ικανοποίηση & υπερηφάνεια
- διευκόλυνση εσωτερικού κινήτρου

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που υιοθετούν στόχους μάθησης έχουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση γενικότερα, εμπλέκονται πιο ενεργά στην αυτορύθμιση της μάθησής τους (Middleton & Midgley, 1997· Pintrich & De Groot, 1990) και ενισχύουν την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητά τους (Anderman & Midgley, 1997· Anderman & Young, 1994· Midgley & Urdan, 1995). Επίσης, οι μαθητές αυτοί καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια προκειμένου να μάθουν και να έχουν επίγνωση του ότι κατανοούν αυτά που μαθαίνουν (Middleton & Midgley, 1997). Αναφέρουν τη χρήση πιο αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης από ότι οι άλλοι

(Anderman & Young, 1994· Kaplan & Midgley, 1997· Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988). Η γνώση και η χρήση των κατάλληλων κάθε φορά στρατηγικών εξαρτάται από την πεποίθηση ότι η προσπάθεια οδηγεί στην επιτυχία ή αποτυχία και, επομένως, οι στρατηγικές που βασίζονται στην προσπάθεια είναι πιο πιθανό να αξιοποιηθούν από τους μαθητές που προσανατολίζονται σε αυτούς (Ames & Archer, 1988). Ορισμένες από τις στρατηγικές που συνδέονται με την υιοθέτηση στόχων μάθησης είναι οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Archer, 1994· Elliot & McGregor, 2001· Wolters, 2004), όπως οι στρατηγικές αυτο-παρακολούθησης (Meece et al., 1988· Nolen, 1988), οι στρατηγικές ανακεφαλαίωσης και ελεύθερης απόδοσης που βοηθούν στην κατανόηση (Archer, 1994· Archer & Scevak, 1998· Leondari, 1999), οι στρατηγικές εμπάθυνσης στην επεξεργασία της πληροφορίας (Ames & Archer, 1988· Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnick, 1989· Nolen, 1988) και οι στρατηγικές που αφορούν στη μακροπρόθεσμη συγκράτηση της πληροφορίας και την αφομοίωση (Elliot & McGregor, 1999).

Γενικά, οι μαθητές που υιοθετούν στόχους μάθησης χαρακτηρίζονται από αυξημένη προσπάθεια και επιμονή εν όψει δυσκολιών και αποτυχίας και από μεγαλύτερη προθυμία για αναζήτηση βοήθειας (Elliot & Church, 1997· Elliot & Harackiewicz, 1996· Elliot & McGregor, 1999). Επιδιώκουν ή δείχνουν προτίμηση σε έργα μέτριας δυσκολίας που συνιστούν πρόκληση και είναι πιο πρόθυμοι να αναλάβουν ακαδημαϊκά ρίσκα προκειμένου να κατακτήσουν τη γνώση και να αποκτήσουν ικανότητες (Archer, 1994· Elliot & Church, 1997· Elliot & Dweck, 1988). Μάλιστα, η επιλογή των προκλητικών έργων γίνεται ανεξάρτητα από το αν πιστεύουν ότι έχουν υψηλή ή χαμηλή ικανότητα (Elliot & Dweck, 1988). Αυτό συμβαίνει γιατί έμφαση δίνεται στην καταβολή προσπάθειας και, άρα, η απόδοση της επιτυχίας θα οφείλεται στην προσπάθεια ενώ της

αποτυχίας στην έλλειψη προσπάθειας (Archer, 1994). Αυτό είναι κάτι που δεν επηρεάζει ούτε απειλεί την αίσθηση αυτοαξίας των μαθητών όπως θα συνέβαινε σε διαφορετική περίπτωση.

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι όταν ενθαρρύνεται η εμπλοκή του μαθητή και η δέσμευσή του στη μάθηση, τότε προκαλούνται θετικά συναισθήματα στο άτομο τόσο σε σχέση με τον εαυτό του όσο και με τη μάθηση γενικότερα (Anderman & Maehr, 1994). Κάποια από αυτά είναι η αυξημένη ευχαρίστηση από τα έργα (Elliot & Church, 1997) το μειωμένο άγχος (Ames, 1992), η υπερηφάνεια, η ικανοποίηση και η απόλαυση (Archer, 1988). Τα συναισθήματα ικανοποίησης, απόλαυσης και υπερηφάνειας σχετίζονται με την επιτυχημένη προσπάθεια (Ames, 1992· Jagacinski & Nicholls, 1984) ενώ η ενοχή σχετίζεται με την ανεπαρκή προσπάθεια (Wentzel, 1989).

Επίσης, η απόλαυση της προσπάθειας και το ενδιαφέρον για ένα έργο είναι παράγοντες που διευκολύνουν το εσωτερικό κίνητρο. Τα άτομα που εστιάζουν στην μάθηση υποκινούνται από εσωτερικά κίνητρα. Σκοπός τους είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω της προσπάθειας που θα οδηγήσουν με τη σειρά τους στην προσωπική βελτίωση δίχως το άτομο να προσμένει κάποιο αντάλλαγμα, αλλά καθαρά για λόγους αυτο-ικανοποίησης (Elliot & Church, 1997· Elliot & Harackiewicz, 1996· Stipek & Kowalski, 1989).

### 3.2. Οι στόχοι επίδοσης/προσέγγισης

Πρόκειται για στόχους που παρακινούν θετικά τα άτομα να επιδείξουν την επάρκειά τους. Οι μαθητές που προσανατολίζονται σε στόχους επίδοσης/προσέγγισης, εστιάζουν στις ικανότητες τους και συνηθίζουν να συγκρίνονται με τις επιδόσεις των άλλων προβάλλοντας τη δική τους ικανότητα ως ανώτερη (Elliot, 1999). Η υιοθέτηση αυτών των στόχων είναι πιο πιθανό να εκδηλωθεί σε περιβάλλοντα ανταγωνισμού και κοινωνικής σύγκρισης (Nicholls, 1989). Είναι εκείνα τα περιβάλλοντα που «επικοινωνούν» στους μαθητές ότι το να είναι κανείς επιτυχημένος σημαίνει να λαμβάνει εξωτερικές αμοιβές, να επιδεικνύει υψηλή ικανότητα και να τα πηγαίνει καλύτερα από ότι οι άλλοι (Midgley et al., 1998). Όταν κάτι τέτοιο συμβεί, η δημόσια αναγνώριση που λαμβάνουν αυτά τα άτομα για τα επιτεύγματά τους είναι ιδιαίτερα σημαντική (Covington & Beery, 1976· Meece et al., 1988). Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι, ο λόγος που προσανατολίζονται στο να λαμβάνουν υψηλούς βαθμούς είναι γιατί με αυτόν τον τρόπο επιδιώκουν να κερδίσουν την εύνοια και έγκριση των «σημαντικών» άλλων και να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους ή να αποδείξουν την αυτοαξία τους δημοσίως (Somuncuoğlu & Yildirim, 1999· Wolters, 2004).

Όπως γίνεται αντιληπτό, ουσιώδης για τους στόχους επίδοσης/προσέγγισης είναι η εστίαση στην ικανότητα του ατόμου και στην πεποίθηση ότι πρόκειται για μία σταθερή ιδιότητα - είτε την έχει κανείς είτε όχι- (Dweck & Leggett, 1988), αλλά και η εστίαση στην αίσθηση της αυτοαξίας του (Covington, 1984· Dweck, 1986· Nicholls, 1984). Σύμφωνα με τον Nicholls (1984), υψηλή ικανότητα συνάγεται όταν κάποιος υπερέχει σε επίδοση, ενώ δαπανά ίση προσπάθεια με τους υπόλοιπους, ή έχει τις ίδιες επιδόσεις, ενώ

καταβάλλει λιγότερη προσπάθεια. Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση αυτών των στόχων και συχνά ταυτίζεται με την αυτοαξία του ατόμου. Καθοδηγεί, δηλαδή, τη συμπεριφορά προς επίτευξη με τέτοιο τρόπο, ώστε η αυτοαξία του ατόμου να καθοριστεί σύμφωνα με την αντίληψη που έχει για την ικανότητά του για επίδοση (Covington & Beery, 1976· Covington & Omelich, 1984· Dweck, 1986).

Τα άτομα με υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα και υψηλές προσδοκίες για επάρκεια που προσανατολίζονται στους στόχους επίδοσης/προσέγγισης επιλέγουν την εμπλοκή με εκείνα τα έργα στα οποία αναμένουν να μεγιστοποιήσουν τις ευκαιρίες για επίδειξη υψηλής ικανότητας. Τέτοια είναι τα έργα μέτριας πρόκλησης και δυσκολίας ή παραπάνω του μετρίου, η επιλογή των οποίων γίνεται ανάλογα με το πόσο ικανά αισθάνονται τα ίδια τα άτομα (Elliot, 1997· Nicholls, 1984). Η επίτευξη αυτών των έργων και η επαναλαμβανόμενη επιτυχία σε αυτό το επίπεδο δυσκολίας φανερώνουν υψηλή ικανότητα (Nicholls, 1984). Επίσης, τα άτομα με υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα που υιοθετούν στόχους επίδοσης/προσέγγισης οδηγούνται στην αυξημένη επίδοση μέσω της επιμονής και προσπάθειας (Elliot, 1997· Elliot, McGregor & Gable, 1999· Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000· Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia, & Tauer, 2008). Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι στόχοι αυτοί σχετίζονται τόσο με θετικά αποτελέσματα ως προς την επίτευξη όσο και με αρνητικά. Ορισμένα από αυτά τα αποτελέσματα παρατίθενται στον Πίνακα 2.

## Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα στόχων επίδοσης/προσέγγισης

### Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των στόχων επίδοσης/προσέγγισης

- χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα
- υψηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη
- αυξημένη προσπάθεια & επιμονή
- επιλογή έργων μέτριας πρόκλησης & δυσκολίας
- χρήση επιφανειακών στρατηγικών μάθησης
- ενθουσιασμός & απορρόφηση από το έργο
- διευκόλυνση εσωτερικού κινήτρου
- αυξημένη επίδοση
- άγχος
- απροθυμία για αναζήτηση βοήθειας

Κάποια από τα θετικά είναι η πρόκληση, ο ενθουσιασμός και η αφοσίωση στο έργο, τα υψηλότερα επίπεδα προσδοκίας, η προσπάθεια και επιμονή κατά το διάβασμα, η ηρεμία κατά τη διαδικασία αξιολόγησης λόγω επαρκούς προετοιμασίας (Elliot & Church, 1997· Elliot & Harackiewicz, 1996· McGregor & Elliot, 1999· Middleton & Midgley, 1997· Skaalvik, 1997), η απορρόφηση κατά την εμπλοκή με το έργο (Elliot & Harackiewicz, 1996), τα υψηλά αποτελέσματα επίδοσης (Elliot & Church, 1997), η υψηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Pajares, Britner, & Valiante, 2000· Skaalvik, 1997) και το εσωτερικό κίνητρο (Elliot & Harackiewicz, 1996). Στα αρνητικά αποτελέσματα συγκαταλέγονται το άγχος στις εξετάσεις και γενικότερα κατά την διαδικασία αξιολόγησης (Elliot & McGregor, 1999· Middleton & Midgley, 1997), η χρήση κάποιων επιφανειακών στρατηγικών μάθησης όπως η επιφανειακή επεξεργασία της πληροφορίας

(Elliot & Dweck, 1988· Middleton & Midgley, 1997· Nolen, 1988), η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Skaalvik, 1997) και η απροθυμία για αναζήτηση βοήθειας (Middleton & Midgley, 1997· Ryan & Pintrich, 1997).

### **3.3. Οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής**

Σύμφωνα με τον Elliot (1997), υπάρχουν και κάποιοι μαθητές που όταν βρεθούν σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα αισθάνονται ανεπαρκείς και ότι υστερούν σε ικανότητες. Προτεραιότητά τους είναι η αποφυγή της αποτυχίας. Ο φόβος αποτυχίας είναι το κατεξοχήν κίνητρο αποφυγής που ωθεί τα άτομα αυτά στην υιοθέτηση του στόχου επίδοσης/αποφυγής (Wolters, 2004). Οι μαθητές αυτοί ανησυχούν περισσότερο μήπως αποτύχουν ή φανούν ανίκανοι στα μάτια των άλλων, κάτι που με τη σειρά του προκαλεί ντροπή και αμηχανία. Προτιμούν να λάβουν ένα χαμηλό βαθμό από το να δείξουν στους άλλους ότι δεν είναι ικανοί να ολοκληρώσουν ένα έργο. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι άνθρωποι που υιοθετούν τέτοιους στόχους σε περιβάλλοντα επίτευξης συνήθως ανησυχούν για την απόρριψη από τους κοντινούς τους (Elliot & Reis, 2003· Elliot & Trash, 2004), επιδιώκουν να αποφεύγουν τις δυσμενείς κρίσεις για την επάρκειά τους (Elliot & Harackiewicz, 1996) και, γενικά, τείνουν να παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς από τους ομότιμους τους (Elliot & Church, 1997· Elliot & McGregor, 1999, 2001).

Σε γενικές γραμμές, αυτοί οι μαθητές βλέπουν τους εαυτούς τους ως άτομα με ελλειπείς ικανότητες που αποφεύγουν δημόσιες επιδείξεις επίτευξης, οι οποίες θα επιβεβαίωναν αυτήν την έλλειψη ικανοτήτων. Κατά συνέπεια, καθορίζουν την αυτοαξία



τους βάσει της ικανότητάς τους και, λόγω του ότι έχουν χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα, αισθάνονται μειονεκτικά για τον εαυτό τους (Was, 2006). Προκειμένου να προστατέψουν την αυτοαξία τους, αναπτύσσουν στρατηγικές αποφυγής της αποτυχίας, οι οποίες με τη σειρά τους παράγουν αρνητικές διαδικασίες για τη μάθηση που απορρέουν από το φόβο. Τέτοιες είναι το να θέτουν μη ρεαλιστικούς στόχους (είτε πολύ υψηλούς είτε πολύ χαμηλούς), η απόσυρση από το έργο που συνιστά απειλή, η απόδοση της αποτυχίας σε εξωτερικά αίτια, οι αδύναμες προσπάθειες, η αποφυγή ακαδημαϊκών ρίσκων, η αδιαφορία, η αναβλητικότητα (McGregor & Elliot, 2002) και άλλες στρατηγικές προστασίας όπως η «αυτο – προστασία» (Covington, 1998). Όλες αυτές οι στρατηγικές αποφυγής της αποτυχίας που υιοθετούνται από το μαθητή για να προστατέψει την αυτοαξία του προκαλούν, τελικά, εκείνες τις αποτυχίες που ο ίδιος προσπαθούσε να αποφύγει εξ' αρχής. Ο μαθητής, στη συνέχεια, οδηγείται σε συμπεριφορές αποδοχής της αποτυχίας και απόδοσής της στην έλλειψη ικανότητας και σε μια βεβαιότητα ότι δε μπορεί να ξεφύγει άλλο από αυτήν (Was, 2006).

Όλα αυτά οδηγούν σε μια σειρά αρνητικών αποτελεσμάτων και συναισθημάτων σχετικών με την επίτευξη, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

**Πίνακας 3.** Χαρακτηριστικά γνωρίσματα στόχων επίδοσης/αποφυγής

**Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των στόχων επίδοσης/αποφυγής**

- χαμηλή αυτορυθμιζόμενη μάθηση
- αρνητική στάση απέναντι στη μάθηση
- επιλογή εξαιρετικά εύκολων ή εξαιρετικά δύσκολων έργων
- αποφυγή ακαδημαϊκών ρίσκων
- χρήση επιφανειακών στρατηγικών μάθησης όπως η αποστήθιση, απαρίθμηση, επιφανειακή επεξεργασία πληροφοριών, κ.α.
- διάσπαση προσοχής
- ανοργάνωτο διάβασμα
- υπονόμηση εσωτερικού κινήτρου
- μειωμένη επίδοση
- άγχος
- αδιαφορία
- απροθυμία για αναζήτηση βοήθειας

Πιο αναλυτικά, το άγχος της αξιολόγησης, η ανησυχία (Deci, 1975), η ντροπή και η αμηχανία (Jagacinski & Nicholls, 1984) είναι συναισθήματα που λειτουργούν απειλητικά για το άτομο κατά τη μελέτη. Αυτά, με τη σειρά τους, συνδέονται με τη διάσπαση της προσοχής των μαθητών, τη χαμηλή απορρόφηση κατά την εμπλοκή με το έργο, τη μελέτη άνευ μεθοδικότητας, το ανοργάνωτο διάβασμα (Elliot & McGregor, 1999), τη λιγότερη αυτορυθμιζόμενη μάθηση, την απροθυμία για αναζήτηση βοήθειας κατά το διάβασμα, την επιφανειακή επεξεργασία της πληροφορίας και δυσκολία στη συγκράτηση της πληροφορίας, την τάση για αποφυγή της αξιολόγησης και, γενικά, τη

χρήση επιφανειακών και βραχυπρόθεσμων στρατηγικών μάθησης όπως η αποστήθιση και η απαρίθμηση (Elliot & Church,1997· Elliot & Harackiewicz, 1996· McGregor & Elliot, 1999· Meece et al., 1988· Middleton & Midgley, 1997· Nolen, 1988· Skaalvik,1997). Επιπλέον, η υιοθέτηση στόχων επίδοσης/αποφυγής υπονομεύει την ακαδημαϊκή επίδοση μέσα στην τάξη αλλά και το εσωτερικό κίνητρο των μαθητών (Cury, Elliot, Da Fonseca & Moller, 2006· Elliot & Harackiewicz, 1996).

Οι μαθητές αυτοί λόγω του ότι χαρακτηρίζονται από χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητά τείνουν να επιλέγουν εξαιρετικά εύκολα ή δύσκολα έργα. Η εξήγηση είναι απλή. Με την επιλογή των πολύ εύκολων έργων που απαιτούν λίγη προσπάθεια και η πιθανότητα επιτυχίας είναι υψηλή ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες να αποτύχουν. Από την άλλη, στα πολύ δύσκολα έργα η πιθανότητα επιτυχίας είναι χαμηλή. Μάλιστα, είναι πιο πιθανό και συχνά αναμενόμενο τα άτομα να αποτύχουν λόγω της αντικειμενικής δυσκολίας των έργων. Το να εμπλακεί κανείς σε ένα τέτοιο έργο και να αποτύχει προκαλεί λιγότερη ντροπή στο άτομο, δεν απειλεί την αίσθηση της αξίας του και επιπλέον, δε φανερώνει οποιαδήποτε ανεπάρκεια ή έλλειψη ικανοτήτων (Nicholls, 1984).

#### **4. Οι στόχοι αποφυγής εργασίας : μια διαφορετική κατηγορία στόχων επίτευξης**

Εκτός από τους στόχους μάθησης, επίδοσης/προσέγγισης και επίδοσης/αποφυγής που περιλαμβάνει το θεωρητικό μοντέλο του Elliot, οι θεωρητικοί υποστήριξαν την ύπαρξη μιας νέας κατηγορίας στόχων. Πρόκειται για τους στόχους αποφυγής εργασίας (work-avoidant goal). Είναι γνωστοί και ως στόχοι «ακαδημαϊκής αποξένωσης» (Meece, Blumenfield & Hoyle, 1988· Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985· Nolen, 1988). Τα άτομα που προσανατολίζονται σε αυτούς εστιάζουν στην αποφυγή της αποτυχίας και η επίτευξη εξισώνεται με το να ολοκληρώνει κανείς το έργο χωρίς ιδιαίτερα σκληρή δουλειά (Brophy, 1983· Nicholls, 1989). Σκοπός εδώ δεν είναι η επίτευξη ή επίδειξη επάρκειας, αλλά η ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών έργων καταβάλλοντας την ελάχιστη προσπάθεια (Duda & Nicholls, 1992· Nicholls et al., 1985· Nolen, 1988). Οι στόχοι αποφυγής εργασίας διαφέρουν από τους στόχους επίδοσης. Η επιθυμία ενός αποξενωμένου ακαδημαϊκά μαθητή να δαπανήσει όση λιγότερη προσπάθεια είναι δυνατόν διακρίνεται από την επιθυμία του προσανατολισμένου στην προσέγγιση της επίδοσης μαθητή, αφού για το δεύτερο η επιτυχία με λίγη προσπάθεια αποτελεί απόδειξη υψηλής ικανότητας. Επίσης διακρίνεται και από την παρόμοια επιθυμία του προσανατολισμένου μαθητή στην αποφυγή της επίδοσης αφού η αποτυχία με λίγη προσπάθεια δεν αποδεικνύει χαμηλή ικανότητα. Για τους αποξενωμένους ακαδημαϊκά μαθητές, τα ενδιαφέροντα και η πηγή αυτοεκτίμησής τους βρίσκονται έξω από τον χώρο της τάξης (Archer, 1994).

Πρόκειται για μία κατηγορία στόχων που δεν έχει εξεταστεί ακόμα ενδελεχώς. Δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες σχετικά με τις συμπεριφορές που προκαλεί. Ωστόσο, οι

λιγοστές που συναντάμε στη βιβλιογραφία μαρτυρούν ότι πρόκειται για τους πιο επιζήμιους και επιβλαβείς στόχους σε αποτελέσματα μάθησης που μπορεί να υιοθετηθούν μέσα σε ένα περιβάλλον επίτευξης (Archer, 1994· Duba & Nicholls, 1992· Meece, Blumenfield & Hoyle, 1988). Στον Πίνακα 4 παρατίθενται τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα τους.

**Πίνακας 4.** Χαρακτηριστικά γνωρίσματα στόχων αποφυγής εργασίας

#### **Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των στόχων αποφυγής εργασίας**

- απεμπλοκή από το ακαδημαϊκό έργο
- αρνητική στάση απέναντι στη μάθηση
- μειωμένο ενδιαφέρον κατά τις παρακολουθήσεις των μαθημάτων
- μειωμένη προσπάθεια
- μειωμένη απόλαυση
- επιλογή εύκολων έργων
- χρήση επιφανειακών στρατηγικών μάθησης
- μειωμένη απόλαυση από το έργο
- απροθυμία για μελέτη
- υπονόμευση εσωτερικού κινήτρου
- μειωμένη επίδοση
- αναβλητικότητα
- αποξένωση
- κυνισμός

Σε αντίθεση με τους μαθητές που προσανατολίζονται στους στόχους μάθησης εικάζεται ότι αυτοί που υιοθετούν τους στόχους αποφυγής εργασίας δεν εκτιμούν τη σκληρή δουλειά και την προσπάθεια. Συγκρίνοντάς τους με τους μαθητές που προσεγγίζουν την επίδοση, εκείνοι με προσανατολισμό στην αποφυγή εργασίας δεν αισθάνονται την ανάγκη να συγκριθούν κοινωνικά και να επιδείξουν τις ικανότητές τους. Με άλλα λόγια, απλά επιθυμούν να ολοκληρώσουν την παρακολούθηση ενός μαθήματος ή προγράμματος σπουδών, καταβάλλοντας την ελάχιστη δυνατή προσπάθεια. Επιπλέον, αναφέρεται ότι αυτοί οι μαθητές απολαμβάνουν λιγότερο την παρακολούθηση των μαθημάτων, έχουν μειωμένο ενδιαφέρον και λαμβάνουν χαμηλότερες βαθμολογίες (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000· Meece et al., 1988). Σύμφωνα με την Archer (1994), ο προσανατολισμός σε αυτό το στόχο σχετίζεται αρνητικά με τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση γενικότερα, την προθυμία να συνεχίσει κανείς το διάβασμα, τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης, την προτίμηση σε προκλητικά έργα, την απόδοση της επιτυχίας ή αποτυχίας στην προσπάθεια. Ωστόσο, σχετίζονται θετικά με την επιλογή εύκολων έργων (Archer, 1994) και αποτελούν τον πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής αναβλητικότητας (Wolters, 2003) .

Ο Elliot (1999) υποστήριξε ότι οι στόχοι αποφυγής εργασίας ενδέχεται να αντιπροσωπεύουν στην πραγματικότητα την απουσία και όχι την παρουσία ενός στόχου επίτευξης σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον. Αντίθετα, οι Dowson & McInerney (2001) και Was (2006) ισχυρίζονται ότι αποτελεί σημαντική πτυχή του ακαδημαϊκού κινήτρου. Στην παρούσα έρευνα θα γίνει προσπάθεια διερεύνησης του κατά πόσο, τελικά, οι εν λόγω στόχοι είναι εμφανείς μέσα στα μαθησιακά περιβάλλοντα. Για το σκοπό αυτό,

ενσωματώσαμε αυτήν την υποκατηγορία στόχων μέσα στο τριχοτομημένο μοντέλο στόχων επίτευξης του Elliot.

## **5. Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στη βιβλιογραφία για τους Στόχους Επίτευξης**

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία αρκετές είναι οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στους στόχους επίτευξης και σε παράγοντες όπως τα κίνητρα επίτευξης (ανάγκη για επίτευξη και φόβος αποτυχίας), οι αντιλήψεις των μαθητών για την ικανότητα και την ευφυΐα τους, η αντιλαμβανόμενη επάρκεια, οι προσδοκίες των μαθητών για επάρκεια και το περιβάλλον της τάξης (Chen & Pajares, 2010· Elliot & Church, 1997· Elliot & McGregor, 2001· Leondari, 1999· Pintrich, Conley & Kempler, 2003· Urdan & Midgley, 2003· Vandewalle, 1997· Συγκολλίτου & Γωνίδα, 2005). Πρόκειται για μεταβλητές που επεξηγούν την υιοθέτηση των στόχων επίτευξης και αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως «προγνωστικοί παράγοντες» των στόχων επίτευξης (Elliot, 1994· Elliot & Church, 1997).

Ωστόσο, το ερευνητικό ενδιαφέρον της τελευταίας εικοσαετίας επικεντρώνεται, κυρίως, στα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από την επιδίωξη στόχων επίτευξης. Με άλλα λόγια, το μεγαλύτερο σώμα των ερευνών που συναντά κανείς στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία εστιάζει στη συνεξέταση των στόχων επίτευξης με μεταβλητές όπως το εσωτερικό κίνητρο (Cury, Elliot, Da Fonseca & Moller, 2006· Elliot & Church, 1997· Elliot & Harackiewicz, 1996), οι στρατηγικές μάθησης (Anderman & Young, 1994· Archer, 1994· Elliot & McGregor, 2001· Middleton & Midgley, 1997· Pintrich, 2000· Wolters, 2004), η επίδοση (Elliot & Church, 1997· Elliot & McGregor,

1999· Skaalvik, 1997· Wolters, 2004 ) και η αυτοεκτίμηση (Roeser, Strobel & Quihuis,, 2002· Sideridis, 2005· Skaalvik ,1997). Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση των στόχων επίτευξης σε σχέση με τις μεταβλητές της επίδοσης και αυτοεκτίμησης.

## **6. Η σχέση των στόχων επίτευξης με την ακαδημαϊκή επίδοση**

Οι πιο πρόσφατες έρευνες στο σύνολό τους αναφέρουν ότι οι στόχοι που ασκούν υψηλή θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών μέσα στα περιβάλλοντα επίτευξης είναι οι στόχοι επίδοσης/προσέγγισης (Durik, Lovejoy & Johnson, 2009· Elliot & Church, 1997· Harackiewicz et al., 1997· Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000· Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia, & Tauer, 2008· Wolters, 2004). Οι μαθητές που υιοθετούν αυτούς τους στόχους αυξάνουν την επιμονή και την προσπάθειά τους, κάτι που τους οδηγεί στην αύξηση της επίδοσης και στην επιτυχία.

Από την άλλη, η βιβλιογραφία μαρτυρά ότι οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής υπονομεύουν την επίδοση και οι μαθητές που αναφέρουν την υιοθέτηση των συγκεκριμένων στόχων έχουν την τάση να λαμβάνουν χαμηλότερους βαθμούς από ότι οι άλλοι συμμαθητές τους (Durik, Lovejoy & Johnson, 2009· Elliot & Church, 1997· Elliot & Harackiewicz, 1996· Elliot & McGregor, 1999 · 2001· Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002· Skaalvik, 1997). Ωστόσο, ο Wolters (2004) αναφέρει ότι όσοι υιοθετούν στόχους επίδοσης/αποφυγής δεν έχουν την τάση να παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς από ότι οι άλλοι. Το γεγονός ότι αυτοί οι στόχοι ευθύνονται για τη μειωμένη επίδοση των μαθητών εύκολα εξηγείται, αν λάβει κανείς υπόψη ότι σχετίζονται με διαδικασίες που υποκινούνται από το φόβο αποτυχίας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να εμπλέκονται σε ανοργάνωτο διάβασμα (Elliot & McGregor, 1999). Τέτοιες διαδικασίες



είναι η αίσθηση της απειλής, το άγχος, η ανησυχία, η διάσπαση της προσοχής και διαδικασίες αυτο-προστασίας, όπως η στρατηγική απόσυρσης της προσπάθειας, η αναβλητικότητα, η «αυτοαναπηρία» (Covington & Omelich, 1979· Rhodewalt, 1990· Rothblum, 1990), οι οποίες υπονομεύουν και φθείρουν την ακαδημαϊκή επίδοση (Cury, Elliot, Da Fonseca & Moller, 2006· Elliot & Harackiewicz, 1996) .

Η σχέση ανάμεσα στους στόχους μάθησης και τη βαθμολογημένη επίδοση είναι δύσκολο να παρατηρηθεί από την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Οι μισές έρευνες καταδεικνύουν μηδενική επίδραση (Durik, Lovejoy & Johnson, 2009· Elliot & Church, 1997· Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000· McWhaw & Abrami, 2001· Pintrich, 2000· Skaalvik, 1997· Urdan, 1997· Wolters, 2004) και οι άλλες μισές αναφέρουν θετική σχέση (Ames & Archer, 1988· Meece et al., 1988· Nolen, 1988 : Pintrich & De Groot, 1990). Η θετική σχέση ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι οι στόχοι μάθησης συνδέονται, όπως προαναφέρθηκε, με τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, οι οποίες εικάζεται ότι αυξάνουν την επίδοση.

## **7. Η σχέση των στόχων επίτευξης με την αυτοεκτίμηση**

Αρκετές έρευνες αποπειράθηκαν να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στη γενική αυτοεκτίμηση (global self-esteem) και καθέναν από τους στόχους επίτευξης. Προτού παραθέσουμε τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα που εντοπίσαμε στη βιβλιογραφία, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά, αρχικά, στην έννοια της αυτοεκτίμησης, στους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν αποδοθεί σε αυτήν και στο ρόλο που διαδραματίζει η μεταβλητή αυτή μέσα στα μαθησιακά περιβάλλοντα.

## 7.1. Η έννοια της αυτοεκτίμησης

Πρόκειται για μία ψυχολογική έννοια ιδιαίτερα δημοφιλή, η οποία έχει απασχολήσει αρκετά τους θεωρητικούς τόσο ως προς την εννοιολογική αποσαφήνισή της, όσο και ως προς τον τρόπο μέτρησής της. Ο λόγος που η αυτοεκτίμηση συγκέντρωνε και συνεχίζει να συγκεντρώνει το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι αποτελεί μια έννοια καθοριστική για τη διαμόρφωση και εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου.

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς, η αυτοεκτίμηση αποτελεί τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού ενώ η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική (Burns, 1982). Οι δύο αυτοί όροι σύμφωνα με τη Λεονταρή (1997) διαφοροποιούνται στη βιβλιογραφία και παρά τη σαφή σχέση αλληλεξάρτησης που υπάρχει ανάμεσά τους δεν πρέπει να συγχέονται. Η αυτοαντίληψη (self-concept) ορίζεται ως «το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του, οι οποίες συνεπάγονται διάφορες αυτοαξιολογήσεις και τάσεις συμπεριφοράς» (Φλουρής, 1989, σελ. 5). Η αυτοεκτίμηση «είναι ένας συνδυασμός μιας γενικής αίσθησης αυταρέσκειας και ικανοποίησης με τον τρόπο ζωής μας (γενική αυτοεκτίμηση-global self-esteem) και της αποτίμησης που κάνουμε γύρω από τις ικανότητές μας σε συγκεκριμένες περιοχές οι οποίες είναι σημαντικές σε κάποιο στάδιο της ζωής μας» (Γουβιάς, 2003, σελ. 83). Σύμφωνα με την Μακρή-Μπότσαρη (2001) πρόκειται για μια ξεχωριστή σφαιρική αυτο-αξιολόγηση ως προς τις αυτοαντιλήψεις του ατόμου στους διάφορους τομείς της ζωής του ή αλλιώς, είναι ο τρόπος που το άτομο αξιολογεί την αυτοαντίληψή του.

Ο William James (1890/1963) υποστήριξε ότι αυτή η σφαιρική άποψη που έχουμε για την αξία μας ως άτομα και ονομάζεται αυτοεκτίμηση ορίζεται μέσα από μία μαθηματική σχέση, ως το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις επιδιώξεις ή φιλοδοξίες του. Σύμφωνα με αυτό το κλάσμα, η αυτοεκτίμηση αυξάνεται όσο αυξάνεται ο αριθμητής του κλάσματος, δηλαδή, όσο αυξάνονται οι επιτυχίες μας τόσο αυξάνεται η αυτοεκτίμηση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, σελ. 21) :

$$\text{Αυτοεκτίμηση} = \frac{\text{Επιτυχίες}}{\text{Επιδιώξεις}}$$

Στη συνέχεια, ο Morris Rosenberg (1965) όρισε την αυτοεκτίμηση ως «τη θετική ή αρνητική στάση του ατόμου απέναντι σε ένα ιδιαίτερο αντικείμενο, δηλαδή, τον εαυτό του» (σελ. 30). Τα άτομα με θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση ενώ αυτά με αρνητική έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Γεωργογιάννης, 2007). Ο Stanley Coopersmith (1967) προσθέτει ότι «με την αυτοεκτίμηση αναφερόμαστε στην ενδοπροσωπική αξιολόγηση ενός ανθρώπου, η οποία διατηρείται συνήθως αναλλοίωτη και εκφράζει μια πεποίθηση αποδοχής ή αποδοκιμασίας. Είναι μια εσωτερικευμένη κριτική για το κατά πόσο κάποιος θεωρείται ικανός, σημαντικός, επιτυχημένος και άξιος» (σελ. 4-5).

Η αυτοεκτίμηση, είτε είναι θετική είτε αρνητική, δεν είναι έμφυτη, αλλά είναι το αποτέλεσμα της ποιότητας των εμπειριών του ατόμου και των αλληλεπιδράσεών του με το κοινωνικό και ψυχολογικό περιβάλλον. Αναπτύσσεται νωρίς στη ζωή μας και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκειά της (Λεονταρή, 1998). Συγκεκριμένα, διαμορφώνεται κατά τις πρώτες εβδομάδες της ζωής μας και καθώς περνάνε τα χρόνια μεταβάλλεται

στα διάφορα στάδια ανάπτυξής μας (Harter, 1983). Στη διαμόρφωσή της παίζουν καθοριστικό ρόλο οι «σημαντικοί άλλοι», δηλαδή, οι γονείς, οι συνομήλικοι, οι φίλοι και οι δάσκαλοι/καθηγητές μας (Γουβιάς, 2003).

## **7.2. Η αυτοεκτίμηση μέσα στα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα**

Αρκετοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι οι προσωπικοί στόχοι των ατόμων και το πώς αυτοί εκτιμώνται παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και διατήρηση της αυτοεκτίμησής τους. Ιδιαίτερα στα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, η επιδίωξη στόχων από τους μαθητές αντικατοπτρίζει την προσπάθειά τους να κερδίσουν μια αίσθηση νοήματος, σκοπού και κατεύθυνσης, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται ως άτομα (Σιδερίδης, 2005). Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοαξίας, οι στόχοι που υιοθετούνται αντικατοπτρίζουν την προσπάθεια των μαθητών να εδραιώσουν και να διατηρήσουν την αίσθηση της αξίας τους (Covington, 1992, 2000· Covington & Beery, 1976).

Κάθε φορά που οι μαθητές βρίσκονται σε περιβάλλοντα επίτευξης και θέτουν στόχους οδηγούνται στην επιτυχία ή στην αποτυχία. Η διαδικασία που ακολουθείται είναι η εξής : Αφού θέσουν έναν στόχο και προσπαθήσουν να ολοκληρώσουν ένα έργο που είναι σημαντικό για αυτούς, στη συνέχεια, συγκρίνουν την πρόοδο τους με τον στόχο αυτό. Όταν τα συναισθήματα που προκύπτουν από τη σύγκριση με τα πρότυπα και τους στόχους που έθεσαν είναι θετικά, οδηγούνται σε αύξηση της αυτοεκτίμησης. Όταν οι προσδοκίες και τα προσωπικά τους πρότυπα δεν συναντηθούν μεταξύ τους, τότε δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα, αισθάνονται ανεπαρκείς και η αυτοεκτίμησή τους απειλείται και μειώνεται σημαντικά. Με άλλα λόγια, η επιτυχία ή αποτυχία στην

επίτευξη των στόχων τους επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αξιολογούν τα γεγονότα που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή τους επίτευξη και κατά συνέπεια επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους (Boekaerts, 1993· Boekaerts & Niemivirta, 2000). Η επιτυχία στην επίτευξη στόχων σχετικών με τον εαυτό μπορεί να την αυξήσει ενώ η αποτυχία να τη μειώσει (Bongers, Dijksterhuis & Spears, 2009). Αρκετές έρευνες επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από την επιτυχία και αποτυχία (Brown & Dutton, 1995· Crocker, Sommers, & Luhtanen, 2002· Greenberg & Pyszczynski, 1985· Heatherton & Polivy, 1991). Για παράδειγμα, οι Heatherton & Polivy (1991), εξέτασαν τις αρνητικές επιπτώσεις της αποτυχίας στην αυτοεκτίμηση και υποστήριξαν ότι οι μαθητές που παίρνουν χαμηλούς βαθμούς αναφέρουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από εκείνους που παίρνουν υψηλούς. Οι Tuominen et al., (2008) συμπληρώνουν ότι η αντιλαμβανόμενη και παρατεταμένη επιτυχία ή αποτυχία των προσπαθειών μας είναι ένας σημαντικός καθοριστικός παράγοντας του πως αισθανόμαστε με τον εαυτό μας σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

Όπως έγινε κατανοητό, οι συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλούνται κατά την επίτευξη ή μη στόχων που σχετίζονται με τον εαυτό επηρεάζουν σημαντικά την αίσθηση της αξίας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Συναισθήματα θετικά όπως η υπερηφάνεια, η ικανοποίηση, ο ενθουσιασμός σχετίζονται με την επιτυχία στην επίτευξη στόχων ενώ η αποτυχία μπορεί να οδηγήσει σε συναισθήματα ματαιότητας, απαισιοδοξίας, μελαγχολίας και απόγνωσης, ιδιαίτερα όταν γίνονται συγκρίσεις με άλλους που φανερώνουν ότι το άτομο είναι ανεπαρκές (Bandura, Pastorelli, Barbanelli & Caprara, 1999). Σύμφωνα με το Σιδερίδη (2005), η ακαδημαϊκή αποτυχία μπορεί να έχει εξουθενωτικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών,

κάτι που με τη σειρά του προωθεί συμπεριφορές αποφυγής και απόσυρσης της προσπάθειας. Παρακάτω, γίνεται λόγος για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε καθέναν από τους στόχους μάθησης, επίδοσης/προσέγγισης, επίδοσης/αποφυγής και αποφυγής εργασίας και την αυτοεκτίμηση.

#### **α) Στόχοι μάθησης & αυτοεκτίμηση**

Γενικά, η εστίαση των μαθητών στην αυτοβελτίωση και την προσωπική τους ανάπτυξη και κατά συνέπεια ο προσανατολισμός τους στην υιοθέτηση στόχων μάθησης σχετίζεται με την αύξηση της αυτοεκτίμησής τους. Έρευνες μαρτυρούν ότι η υιοθέτηση στόχων μάθησης σχετίζεται με θετικά συναισθήματα εν όψει εμποδίων, με τη δημιουργία καλών σχέσεων με τους συνομηλίκους, με χαμηλότερα επίπεδα θυμού και λύπης, με λιγότερο άγχος, χαμηλά επίπεδα κατάθλιψης και καταπτόησης και υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Dykman, 1998· Elliot & Dweck ,1988· Kaplan & Maehr, 1999· Roeser, Strobel & Quihuis,, 2002· Σιδερίδης, 2005· Skaalvik, 1997· Tuominen et al., 2008).

#### **β) Στόχοι επίδοσης/προσέγγισης & αυτοεκτίμηση**

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην προσέγγιση της επίδοσης συνήθως σχετίζεται με αύξηση της αυτοεκτίμησής τους. Ιδιαίτερα, λόγω του οι μαθητές που εστιάζουν στην επίδειξη των ικανοτήτων τους και στην επίδοσή τους, συνδέουν την αίσθηση της αυτοαξίας τους με τα επιτεύγματά τους, είναι πιο πιθανό να αναφέρουν αυξημένη αυτοεκτίμηση. Ωστόσο, για τους ίδιους λόγους ενδέχεται να αναφέρουν εξάντληση και άγχος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους στόχους. Η πλειοψηφία των

ερευνών αναφέρει την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα σε αυτήν την κατηγορία στόχων και στην αυτοεκτίμηση (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002· Σιδερίδης, 2005· Skaalvik, 1997· Tuominen et al., 2008).

### **γ) Στόχοι επίδοσης/αποφυγής & αυτοεκτίμηση**

Αντίθετα, οι μαθητές που προσανατολίζονται στην αποφυγή της επίδοσης, λόγω του ότι τους απασχολεί περισσότερο η αποτυχία και εστιάζουν στην αποφυγή της και λόγω του ότι η αίσθηση της αυτοαξίας τους συνδέεται με την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Boekaerts & Niemivirta, 2000· Elliot & Church, 1997), χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές προκειμένου να αποφύγουν μια ενδεχόμενη αποτυχία και να προστατέψουν την αυτοαξία τους. Άρα, είναι πιο πιθανό να αναφέρουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και υψηλότερα συμπτώματα καταπτόησης από ότι οι άλλοι (Σιδερίδης, 2005). Μια πιθανή εξήγηση αυτού είναι ότι, όταν οι μαθητές ανησυχούν μήπως φανούν ανόητοι ή μήπως γίνουν αποδέκτες αρνητικών κρίσεων, η αυτοεκτίμησή τους επηρεάζεται αρνητικά (Skaalvik et al., 1994). Αρκετές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές που προσανατολίζονται σε στόχους αποφυγής της επίδοσης χαρακτηρίζονται από αρνητικά συναισθήματα εν όψει εμποδίων (Elliot & Dweck, 1988), έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, υψηλότερα επίπεδα θυμού και λύπης και χαρακτηρίζονται από συμπεριφορά απόσυρσης (Roeser et al., 2002· Skaalvik, 1997· Tuominen et al., 2008). Επίσης, είναι πολύ πιο αγχώδεις εν αναμονή ενός αγχογόνου γεγονότος, χαρακτηρίζονται από απεμπλοκή από το έργο και αποκαρδίωση μετά από ένα αρνητικό γεγονός (Dykman, 1998). Συνήθως, προτιμούν να τα παρατούν, λόγω του ότι η αυτοαξία

τους απειλείται, και, γενικά, είναι ανίκανοι να ρυθμίσουν τα συναισθήματα τους (Harackiewicz et al., 2002· Σιδερίδης, 2005).

#### **δ) Στόχοι αποφυγής εργασίας & αυτοεκτίμηση**

Οι μαθητές με προσανατολισμό στην αποφυγή της εργασίας είναι αποξενωμένοι από το σχολείο και δεν εκτιμούν την ακαδημαϊκή επίτευξη και επάρκεια. Συνεπώς, αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αδιαφορίας, κυνισμού και αποξένωσης και χαμηλότερα επίπεδα προσπάθειας και δέσμευσης στους στόχους (Roeser et al., 2002· Seifert, 2004). Είναι πιο πιθανό να επιδείξουν λιγότερο άγχος και εξάντληση και ενδέχεται η αυτοεκτίμησή τους να είναι χαμηλή (Roeser et al., 2002· Tuominen et al., 2008) ή να μην επηρεαστεί σημαντικά από την υιοθέτηση αυτών των στόχων (Skaalvik, 1997). Όσοι υιοθετούν στόχους αποφυγής της εργασίας δεν ενδιαφέρονται για τη μάθηση ή την επίδοση, ούτε προσπαθούν να αποφύγουν καταστάσεις επίτευξης. Αυτό συμβαίνει, διότι, τα ενδιαφέροντα και η πηγή αυτοεκτίμησής τους βρίσκονται έξω από τον χώρο της τάξης (Archer, 1994).



### **7.3. Η σχέση της αυτοεκτίμησης με την ακαδημαϊκή επίδοση**

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία και εντοπίζοντας έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί γύρω από την αυτοεκτίμηση και τη σχέση της με την ακαδημαϊκή επίδοση, εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι υπάρχουν δύο διαφορετικές μεταξύ τους τάσεις. Η πρώτη αντιμετωπίζει την αυτοεκτίμηση ως την αιτία για υψηλή ή χαμηλή επίδοση αναδεικνύοντάς την ως έναν από τους βασικούς προγνωστικούς παράγοντες της επίδοσης (Davies & Brember, 1999· Hansford & Hattie, 1982· Σιδερίδης, 2005· Tuominen et al., 2008). Από την άλλη, η δεύτερη τάση υποστηρίζει την άποψη ότι η αυτοεκτίμηση είναι το αποτέλεσμα και όχι η αιτία της επίδοσης, με την έννοια ότι η υψηλή βαθμολογία αυξάνει την αυτοεκτίμηση του μαθητή (Bachman & O'Malley, 1986· Bowles, 1999· Maruyama, Rubin & Kingsbury, 1981· Skaalvik & Hagtvet, 1990). Κάποιες άλλες έρευνες αναφέρουν ότι η αυτοεκτίμηση και η επίδοση σχετίζονται ασθενώς μεταξύ τους ως προς την αιτιακή τους σχέση και, άρα, η υψηλή αυτοεκτίμηση δεν οδηγεί απαραίτητα σε καλύτερους βαθμούς (Baumeister, Campbell & Vohs, 2003· Zimmerman, Copeland, Shope & Dielman, 1997).

Παρόλο που η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η αυτοεκτίμηση παίζει σημαντικό ρόλο στα ακαδημαϊκά συμφραζόμενα, αρκετές έρευνες υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (self-concept) είναι αυτή που προβλέπει καλύτερα την επίτευξη (Ahmed & Bruinsma, 2006· Harter, 1982· Hattie, 1992· Marsh, 1992· Reynolds, 1988· Skaalvik & Hagtvet, 1990· Γιαννέλος, 2003· Μακρή – Μπότσαρη, 2001· Φλουρής, 1989). Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη ορίζεται ως η συνολική αντίληψη των ατόμων για τα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα και αναφέρεται σε αυτοαξιολογήσεις στον ακαδημαϊκό χώρο.

Η αυτοεκτίμηση των μαθητών επηρεάζει θετικά την αυτοαντίληψή τους, με την έννοια ότι αυτοί που αισθάνονται θετικά για τους εαυτούς τους στη ζωή είναι πιο πιθανό να αξιολογούν τους εαυτούς τους θετικά και να αισθάνονται επαρκείς στον ακαδημαϊκό χώρο (Ahmed & Bruinsma, 2006). Μάλιστα, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η αυτοεκτίμηση είτε σχετίζεται μέτρια με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Marsh, 1992· Pelham & Swann, 1989 ) είτε υψηλά (Ahmed & Bruinsma, 2006· Γιαννέλος, 2003).

## 8. Στόχοι της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να καλύψει το ερευνητικό κενό που παρατηρήθηκε ανατρέχοντας στην ελληνική βιβλιογραφία. Ελάχιστες είναι εκείνες οι έρευνες που αφορούν στον προσανατολισμό σε στόχους επίτευξης μαθητών γυμνασίου και λυκείου, ενώ σε ότι αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε φοιτητές πανεπιστημίου, έως αυτή τη στιγμή δεν έχει διεξαχθεί κάποια αντίστοιχη έρευνα. Πρωταρχικός στόχος της έρευνάς μας είναι ο έλεγχος της ισχύος του μοντέλου των τεσσάρων στόχων επίτευξης (μάθησης, επίδοσης/προσέγγισης, επίδοσης/αποφυγής, αποφυγής εργασίας) μέσα σε μαθησιακά περιβάλλοντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεύτερος στόχος είναι η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο προσανατολίζονται οι φοιτητές πιο συχνά μέσα στην τάξη σε στόχους επίτευξης και η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους προσανατολισμούς των φοιτητών σε στόχους επίτευξης. Τρίτο στόχο αποτελεί (α) η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους προσανατολισμούς των φοιτητών σε στόχους επίτευξης και στην αυτοεκτίμησή τους και (β) ο έλεγχος του κατά πόσο οι πρώτοι προβλέπουν την αυτοεκτίμηση των φοιτητών. Η διερεύνηση του κατά πόσο υπάρχουν ατομικές διαφορές στους φοιτητές ως προς τον προσανατολισμό τους σε στόχους επίτευξης και ως προς το βαθμό αυτοεκτίμησής τους αποτελεί τον τέταρτο στόχο της έρευνας. Μάλιστα οι ατομικές διαφορές των φοιτητών θα διερευνηθούν σε σχέση με τους δημογραφικούς παράγοντες του ερωτηματολογίου, δηλαδή, το φύλο, την ηλικία, το έτος σπουδών και τον αριθμό χρωστούμενων μαθημάτων. Ο πέμπτος και τελευταίος στόχος αφορά (α) στη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους προσανατολισμούς των φοιτητών σε στόχους επίτευξης, στην αυτοεκτίμηση και στην

επίδοσή τους και (β) στον έλεγχο του κατά πόσο οι τέσσερις στόχοι επίτευξης που υιοθετούνται στην τάξη και η αυτοεκτίμηση των φοιτητών μπορούν να προβλέψουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Προκειμένου να μετρηθεί η επίδοση των φοιτητών, χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος βαθμολογίας των φοιτητών/τριών.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το θεωρητικό μοντέλο των 4 στόχων επίτευξης (στόχοι μάθησης, επίδοσης/προσέγγισης, επίδοσης/αποφυγής, αποφυγής εργασίας), το οποίο χρησιμοποιήθηκε σε αντίστοιχη έρευνα του Was (2006).

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

#### 9. Μεθοδολογία της έρευνας

##### 9.1. Περιγραφή του δείγματος

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 81 προπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Σπουδών της Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα επρόκειτο για φοιτητές με κατεύθυνση «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση» και «Ειδική Αγωγή» που φοιτούσαν σε εαρινά εξάμηνα του ακαδημαϊκού έτους 2009 – 2010, δηλαδή, βρίσκονταν στα Β', Δ', ΣΤ' και Η' εξάμηνα σπουδών.

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, το δείγμα μας αποτελείται από 66 γυναίκες (81,5%) και 15 άνδρες (18,5%). Ο μέσος όρος ηλικίας του συνολικού δείγματος είναι τα 20,7 χρόνια και η τυπική απόκλιση τα 3,3 χρόνια. Ο μέσος όρος αριθμού χρωστούμενων μαθημάτων των φοιτητών/τριών είναι τα 2,4 μαθήματα και η τυπική απόκλιση τα 2,5 μαθήματα. Σε ό,τι αφορά το έτος σπουδών, 28 συμμετέχοντες (34,6%) είναι πρωτοετείς, 49 βρίσκονται στο δεύτερο με τέταρτο έτος σπουδών (60,5%), ενώ 4 είναι σε προχωρημένα έτη σπουδών, δηλ. επί πτυχίω (4,9%).

Τέλος, συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών/τριών. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία του συνολικού δείγματος, δηλαδή, 59 φοιτητές/τριες (72%) έχουν μέσο όρο βαθμολογίας 6-8, οι 20 από αυτούς (24,7%)

αναφέρουν μέσο όρο βαθμολογίας περίπου 8–10 και, τέλος, 2 φοιτητές/τριες (2,5%)  
αναφέρουν χαμηλό μέσο όρο βαθμολογίας περίπου 5-6.

## **9.2. Ερευνητικά εργαλεία**

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε και κατόπιν χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες φοιτητές και φοιτήτριες προς συμπλήρωση ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς (παρατίθεται στο παράρτημα) το οποίο αποτελείται από τρία μέρη :

### ***A. Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων***

Περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων, την ηλικία τους, το τρέχον έτος σπουδών τους, τον κατά προσέγγιση μέσο όρο βαθμολογίας και κατά προσέγγιση αριθμό χρωστούμενων μαθημάτων τους.

### ***B. Ερωτηματολόγιο στόχων επίτευξης***

Για τη μέτρηση των στόχων επίτευξης στους οποίους προσανατολίζονται οι φοιτητές χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών του Christopher Was (2006). Πρόκειται για ένα εργαλείο μέτρησης που κατασκευάστηκε για να μετρήσει τον προσανατολισμό των φοιτητών σε στόχους μάθησης, επίδοσης/προσέγγισης, επίδοσης/αποφυγής και αποφυγής εργασίας μέσα στην τάξη. Για την κατασκευή του ο Was συνδύασε στοιχεία από δύο ερωτηματολόγια που υπάρχουν στη βιβλιογραφία :

- Το πρώτο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα του Andrew Elliot (1999) και εστιάζει στις διαφορές ανάμεσα στους στόχους μάθησης, τους στόχους επίδοσης/προσέγγισης και επίδοσης/αποφυγής.
- Το δεύτερο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τους Harackiewicz et al., (2000) και εστιάζει στις διαφορές ανάμεσα στους στόχους μάθησης, τους στόχους επίδοσης, χωρίς να τους διακρίνει σε συνιστώσες προσέγγισης/αποφυγής, και στους στόχους αποφυγής εργασίας.

Το ερωτηματολόγιο του Was αποτελείται από 33 ερωτήσεις οι οποίες είναι διαρθρωμένες σε 4 υποκλίμακες: α) Την υποκλίμακα που μετρά τον προσανατολισμό στους στόχους μάθησης, η οποία περιλαμβάνει 13 προτάσεις (π.χ. *«Παρόλο που μπορεί να τα πηγαίνω καλά σε αυτό το μάθημα, θα συνεχίσω να δουλεύω σκληρά προκειμένου να κατανοήσω επαρκώς το περιεχόμενο του μαθήματος»*). Εκφράζει απόψεις σχετικά με τον ρόλο που παίζει η προσπάθεια του ατόμου στην κατάκτηση της γνώσης, την κατανόηση του διδακτικού υλικού, την προσωπική βελτίωση του μαθητή και την ανάπτυξη των ικανοτήτων του. β) Την υποκλίμακα που μετρά τον προσανατολισμό στους στόχους επίδοσης/προσέγγισης, η οποία αποτελείται από 8 προτάσεις (π.χ. *«Είναι σημαντικό για εμένα να τα πάω καλά σε σύγκριση με τους άλλους συμφοιτητές μου στην τάξη»*). Εκφράζει απόψεις σχετικά με τη σημασία της ικανότητας στην επίδοση, την κοινωνική σύγκριση, τον ανταγωνισμό, την υψηλή βαθμολογία και την αναγνώριση από τους άλλους. γ) Την υποκλίμακα που μετρά τον προσανατολισμό στους στόχους επίδοσης/αποφυγής, η οποία αποτελείται από 7 προτάσεις (π.χ. *«Συχνά ανησυχώ μήπως η επίδοσή μου στην τάξη είναι χαμηλή»*). Εκφράζει απόψεις σχετικά με την ανησυχία των ατόμων για χαμηλές επιδόσεις, για την επίδειξη της ανεπάρκειάς τους στους άλλους ή για το ενδεχόμενο να φανούν ανεπαρκείς στα μάτια των τρίτων. δ) Την υποκλίμακα που μετρά τον προσανατολισμό στους στόχους αποφυγής της εργασίας, η οποία αποτελείται από 5 προτάσεις (π.χ. *«Δε θέλω να διαβάσω περισσότερο από όσο είναι απολύτως απαραίτητο προκειμένου να ανταπεξέλθω στην τάξη»*). Αφορά σε απόψεις σχετικές με την καταβολή της ελάχιστης δυνατής προσπάθειας προκειμένου να ολοκληρωθεί το εκπαιδευτικό έργο.

Αυτό το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα που διεξήχθη σε Πανεπιστήμιο των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής και συμμετείχαν σε αυτήν προπτυχιακοί φοιτητές που παρακολουθούσαν μαθήματα ψυχολογίας, πολιτικών επιστημών, κ.α. Σε ό,τι αφορά στην δική μας έρευνα, μεταφράστηκε στα ελληνικά και έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές προκειμένου να προσαρμοστεί στα δεδομένα της παρούσας έρευνας, με την έννοια ότι οι ερωτήσεις θα έπρεπε



να ανταποκρίνονται σε φοιτητές/τριες ελληνικού ιδρύματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δώσουν τις απαντήσεις τους χρησιμοποιώντας την κλίμακα Lickert. Δήλωσαν το βαθμό στον οποίο καθεμία από τις προτάσεις ήταν αντιπροσωπευτική για αυτούς χρησιμοποιώντας μια κλίμακα 6 σημείων (όπου 1= Πολύ αναληθές, 2=Αρκετά αναληθές, 3=Λίγο αναληθές, 4= Λίγο αληθές, 5=Αρκετά αληθές, 6=Πολύ αληθές ).

### ***Γ. Ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης***

Για τη μέτρηση του βαθμού αυτοεκτίμησης των φοιτητών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης της αυτοεκτίμησης (RSE) του Morris Rosenberg (1965). Πρόκειται για ένα εργαλείο μέτρησης της αυτοεκτίμησης που χρησιμοποιείται ευρέως στη βιβλιογραφία. Πληθώρα ερευνών επιβεβαιώνει την αξιοπιστία και εγκυρότητα της εν λόγω κλίμακας (McCarthy & Hoge, 1982· Shahani, Dipboye, & Phillips 1990· Silbert & Tippet, 1965). Αποτελείται από δέκα ερωτήματα που έχουν ως στόχο να μετρήσουν τη σφαιρική αυτοεκτίμηση (global self-esteem) του ατόμου. Οι μισές ερωτήσεις έχουν θετική διατύπωση (ερώτηση 1, 3, 4, 7,10) μετρούν, δηλαδή, την υψηλή αυτοεκτίμηση και αφορούν δηλώσεις του τύπου : «Σε γενικές γραμμές είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου». Οι άλλες μισές έχουν αρνητική διατύπωση (ερώτηση 2, 5, 6, 8, 9), μετρούν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και περιλαμβάνουν δηλώσεις του τύπου : «Γενικά, νιώθω ότι είμαι αποτυχημένος/η». Η κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά και ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν σε κάθε πρόταση το βαθμό που εκφράζει το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον εαυτό τους χρησιμοποιώντας μια κλίμακα Likert 4 σημείων (όπου 1=Διαφωνώ τελείως, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ τελείως ).

### 9.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διεξήχθη μέσα στο χώρο του Πανεπιστημίου και συγκεκριμένα στις τάξεις και τα αμφιθέατρα στα οποία οι φοιτητές/τριες του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής παρακολουθούσαν τα μαθήματα του εξαμήνου τους. Η διανομή των ερωτηματολογίων και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στα τέλη Μαρτίου με αρχές Απριλίου, και συγκεκριμένα από 22/3 έως 16/4/2010.

Σε πρώτη φάση, ζητήθηκε προφορική άδεια από τους υπεύθυνους για τα μαθήματα καθηγητές λίγο πριν την έναρξη των μαθημάτων. Υπήρξε διαβεβαίωση από τη μεριά μας ότι πρόθεσή μας δεν ήταν η οποιαδήποτε παρεμπόδιση στην ομαλή λειτουργία του έργου τους, γι' αυτό και συμφωνήθηκε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων να γίνει από τους φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια του διαλείμματός τους. Η ανταπόκριση όλων των καθηγητών στους οποίους απευθυνθήκαμε υπήρξε άμεση. Εφόσον χορηγήθηκε η άδεια, στο διάλειμμα ενημερώσαμε τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνάς μας, διευκρινίσαμε ότι πρόκειται για εθελοντική και ανώνυμη συμμετοχή και ότι οι απαντήσεις θα χρησιμοποιούνταν για ερευνητικό και όχι ατομικό σκοπό. Στη συνέχεια, ζητήθηκε ευγενικά η συμμετοχή και η ανταπόκριση των φοιτητών. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε από 10-15 λεπτά και κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του δεν έγιναν από τους συμμετέχοντες διευκρινιστικές ερωτήσεις. Από τα 150 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν συνολικά παραλάβαμε τα 81.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### 10. Αποτελέσματα έρευνας

#### *10.1. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου των στόχων επίτευξης*

Αρχικά εξετάστηκε η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου των στόχων επίτευξης προκειμένου να καθοριστεί ο αριθμός των παραγόντων τους οποίους περιγράφει, ενώ για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των παραγόντων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$ . Για την στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 18. Για να εξεταστεί η δομή των παραγόντων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Exploratory Factor Analysis) στις 33 μεταβλητές του ερωτηματολογίου με ορθογώνια περιστροφή αξόνων (Varimax). Η ανάλυση έδειξε ότι οι μεταβλητές ομαδοποιούνται σε τέσσερις παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας. Οι τέσσερις αυτοί παράγοντες αντιπροσωπεύουν το 42,87% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων, τιμή που θεωρείται ικανοποιητική. Επιπλέον, ο στατιστικός έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου των Στόχων Επίτευξης που έγινε σύμφωνα με το κριτήριο Cronbach έδειξε ότι ήταν σε αποδεκτό επίπεδο ( $\alpha=0,638$ ).

Στον Πίνακα. 5 παρουσιάζεται αναλυτικά ο αριθμός των παραγόντων του ερωτηματολογίου, οι φορτίσεις των μεταβλητών σε κάθε παράγοντα και το ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύουν οι παράγοντες. Στο σημείο αυτό πρέπει να προσθέσουμε ότι οι ερωτήσεις 4, 10, 15 του ερωτηματολογίου εξαιρέθηκαν από την περαιτέρω ανάλυση, λόγω του ότι δεν φόρτιζαν σε κανέναν από τους 4 παράγοντες. Επιπλέον, οι ερωτήσεις 22, 23, 25 φόρτιζαν ταυτόχρονα σε δύο παράγοντες και προκειμένου να συμπεριληφθούν στην περαιτέρω ανάλυση αποδόθηκαν στον πιο συγγενικό τους εννοιολογικά παράγοντα.

**Πίνακας 5.** Η ανάλυση των παραγόντων του ερωτηματολογίου των στόχων επίτευξης

Ερωτήματα	Παράγοντες			
	στόχοι μάθησης	στόχοι προσωπικής ανάπτυξης	στόχοι επίδοσης/αποφυγής	στόχοι επίδοσης/προσέγγισης
5.Θέλω να κάνω όσο το δυνατόν γίνεται λιγότερη δουλειά σε αυτήν την «τάξη».	- .417			
7. Παρόλο που μπορεί να τα πηγαίνω καλά σ' αυτό το μάθημα, θα συνεχίσω να δουλεύω σκληρά προκειμένου να κατανοήσω επαρκώς το περιεχόμενο του μαθήματος.	.531			
8.Προτιμώ το υλικό στην «τάξη» που μου διεγείρει την περιέργεια, παρόλο που μπορεί να είναι δύσκολο να το μάθω.	.735			
9. Πιστεύω ότι η προσπάθεια που οδηγεί στη βελτίωση, μπορεί να ενισχύσει τις ικανότητές μου.	.576			
17. Με ανησυχεί περισσότερο μήπως πάρω κακό βαθμό και λιγότερο το εάν θα κατανοήσω το υλικό(διδακτέα ύλη).	-.480			
28. Πρωταρχικός μου στόχος σε αυτό το μάθημα είναι να αποφύγω να πάρω κακό βαθμό.	-.430			
29. Το να κατανοήσω το περιεχόμενο του μαθήματος είναι πιο σημαντικό από το να πάρω απλά έναν καλό βαθμό.	.653			
31. Σε αυτήν την «τάξη» προτιμώ το υλικό που συνιστά πρόκληση.	.486			
1.Το να θέτω στόχους σύμφωνα με τα αποτελέσματα των προηγούμενων μου εξετάσεων, αποτελεί πρόκληση για εμένα.		.509		

12. Θέλω να τα πηγαίνω καλά στη «τάξη» ώστε οι φίλοι, οικογένεια, συμφοιτητές και καθηγητής/τρια μου να αναγνωρίσουν τις ικανότητές μου.	.470
14. Στόχος μου σε αυτό το μάθημα είναι να βάλω τα δυνατά μου, ακόμα κι αν οι άλλοι τα πάνε καλύτερα.	.625
18. Προσπαθώ να βελτιώνω τους βαθμούς μου κατά την διάρκεια του εξαμήνου.	.758
26. Θα δίνω τον καλύτερό μου εαυτό σε κάθε εξέταση, ακόμη κι αν γνωρίζω ότι δε χρειάζεται να προσπαθήσω σκληρά για να πάρω έναν καλό βαθμό.	.692
27. Το να τα πηγαίνω καλά σε μια εξέταση λειτουργεί ενθαρρυντικά, ώστε να τα πάω ακόμη καλύτερα την επόμενη φορά.	.786
2.Θεωρώ ότι οι φοιτητές που δεν προσπαθούν σκληρά στην «τάξη» και παρόλα αυτά τα πάνε καλά, τότε πρέπει να είναι έξυπνοι.	.686
11. Θεωρώ ότι η ευφυΐα είναι κάτι με το οποίο γεννιέται κανείς.	.502
13. Όταν παίρνω τους βαθμούς των εξετάσεων ή εργασιών που αφορούν στο μάθημα, δε θέλω να ξέρουν οι άλλοι πως τα πήγα.	.425
20. Εάν ξέρω ότι θα πάρω τον υψηλότερο βαθμό στην «τάξη», δίχως να καταβάλλω πολλή προσπάθεια, τότε είμαι πιο χαλαρός/ή.	.456
21. Μου αρέσουν περισσότερο εκείνα τα μαθήματα στα οποία δεν υπάρχουν και πολλά να μάθω.	.536
22. Το να πάρω καλό βαθμό σε αυτό το μάθημα είναι πιο σημαντικό από το να κατανοήσω την διδακτέα ύλη.	.530
23. Δε θέλω να διαβάσω περισσότερο απ' όσο είναι απολύτως απαραίτητο, προκειμένου να	.499

ανταπεξέλω στην τάξη.

24. Πιστεύω ότι εάν κάποιος/α φοιτητής/τρια προσπαθεί σκληρά στην «τάξη» και παρόλα αυτά η επίδοσή του/της είναι χαμηλή, τότε δεν πρέπει να είναι πολύ ευφυής	.630
33. Θεωρώ ότι το να πρέπει να προσπαθήσω σκληρά ώστε να τα πάω καλά στη «τάξη», αποδεικνύει ότι υστερώ σε ικανότητες.	.427
3. Με απασχολεί περισσότερο η εβδομαδιαία μου βελτίωση στα μαθήματα από το να ξεπερνάω σε επιδόσεις τους υπόλοιπους συμφοιτητές μου.	-.462
6. Είναι σημαντικό για εμένα να τα πάω καλά σε σύγκριση με τους άλλους συμφοιτητές στην «τάξη».	.580
16. Όταν παίρνω τα αποτελέσματα των εξετάσεών μου, θέλω αμέσως να δω πως τα πήγα σε σύγκριση με τους συμφοιτητές μου.	.710
19. Πιστεύω ότι οι άνθρωποι μπορούν να βελτιώσουν τις πνευματικές τους ικανότητες μέσω της προσπάθειας.	-.473
25. Ο μοναδικός στόχος μου γι' αυτό το μάθημα είναι να πάρω τον υψηλότερο βαθμό στην «τάξη».	.427
30. Με ενδιαφέρει περισσότερο να τα πηγαίνω καλύτερα από τους συμφοιτητές μου, παρά να δίνω τον καλύτερό μου εαυτό.	.654
32. Με απασχολεί περισσότερο να δίνω τον καλύτερό μου εαυτό, από το να τα πηγαίνω καλύτερα απ' ό,τι οι άλλοι.	-.651

---

Ποσοστά εξηγούμενης διακύμανσης	11,79%	11,51 %	11,14 %	8,42 %
Συνολικό ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης		42,87 %		
Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach $\alpha$		0,638		

---

Σημείωση : Φορτίσεις μικρότερες του .40 δεν αναφέρονται.

Όπως προκύπτει από την παραγοντική ανάλυση ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 11,7% της συνολικής διακύμανσης και φορτίζεται από 8 μεταβλητές. Οι οχτώ αυτές προτάσεις αναφέρονται στις προτιμήσεις των φοιτητών μέσα στην τάξη ως προς το μαθησιακό υλικό. Συνεπώς, ο παράγοντας αυτός αφορά στους στόχους που υιοθετούν οι φοιτητές μέσα στην τάξη προκειμένου να κατέχουν το εκπαιδευτικό υλικό που τους προσφέρεται ή να κατανοήσουν επαρκώς το περιεχόμενο του μαθήματος και ονομάζεται «στόχοι μάθησης».

Ο δεύτερος παράγοντας εξηγεί το 11,5% της συνολικής διακύμανσης και φορτίζεται από 6 μεταβλητές. Οι έξι προτάσεις δηλώνουν την προσπάθεια των φοιτητών να βελτιώνονται μέσα στη τάξη, ενισχύοντας τις ικανότητές τους, να «βάζουν τα δυνατά τους» προκειμένου να ανταπεξέλθουν και να εξελίσσονται. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «στόχοι προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης».

Ο τρίτος παράγοντας εξηγεί το 11,1% της συνολικής διακύμανσης και φορτίζεται από 9 μεταβλητές. Οι εννέα προτάσεις αφορούν στον προσανατολισμό των φοιτητών στην αποφυγή της αποτυχίας, στην προσπάθειά τους να κρύψουν την ανεπάρκειά τους ή να αποφύγουν δυσμενείς για αυτήν κρίσεις. Τέλος, αναφέρεται στην τάση των φοιτητών να φυγοπονούν και να καταβάλουν ελάχιστη προσπάθεια προκειμένου να ανταπεξέλθουν ακαδημαϊκά. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «στόχοι επίδοσης/αποφυγής».

Ο τέταρτος και τελευταίος παράγοντας εξηγεί το 8,4% της συνολικής διακύμανσης και φορτίζεται από 7 μεταβλητές. Οι προτάσεις αναφέρονται στην τάση των φοιτητών για επίδειξη της επάρκειάς τους μέσα στη τάξη, για ανταγωνιστικότητα και για αναγνώριση των ικανοτήτων τους από τους άλλους. Με άλλα λόγια, πρόκειται για τον προσανατολισμό των φοιτητών σε «στόχους επίδοσης/προσέγγισης».

Πρώτος στόχος της έρευνας ήταν να ελέγξουμε εάν το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο στηρίχθηκε η έρευνά μας και το οποίο αναλύσαμε διεξοδικά στο θεωρητικό μέρος ισχύει στη

δική μας περίπτωση. Δηλαδή, στόχος μας ήταν η εξακρίβωση της ύπαρξης των 4 διαφορετικών προσανατολισμών των φοιτητών μέσα στην τάξη σε στόχους μάθησης, επίδοσης/προσέγγισης, επίδοσης/αποφυγής και αποφυγής εργασίας. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι σε γενικές γραμμές η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου των Στόχων Επίτευξης μοιάζει σε μεγάλο βαθμό με την αντίστοιχη του ερωτηματολογίου του Was (2006) στο οποίο στηριχθήκαμε.

Και στις δύο έρευνες είναι κοινοί οι στόχοι μάθησης και επίδοσης/προσέγγισης. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι στη δική μας έρευνα προέκυψε η δημιουργία ενός νέου παράγοντα στόχων επίτευξης, αυτού των στόχων προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης. Ο παράγοντας αυτός σχετίζεται με την τάση των ατόμων να βελτιώνονται μέσα στην τάξη και να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους ώστε να ανταπεξέρχονται ακαδημαϊκά. Προέκυψε από την ομαδοποίηση μεταβλητών οι οποίες σύμφωνα με την έρευνα του Was φόρτιζαν είτε στον παράγοντα των στόχων μάθησης είτε στον παράγοντα των στόχων επίδοσης/προσέγγισης. Μια δεύτερη διαφορά ανάμεσα στις δύο έρευνες είναι το γεγονός ότι οι μεταβλητές που σύμφωνα με την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου του Was φόρτιζαν και αποτελούσαν τον παράγοντα των στόχων αποφυγής εργασίας, στη δική μας έρευνα φόρτισαν στον παράγοντα των στόχων επίδοσης/αποφυγής. Με άλλα λόγια, η ύπαρξη του προσανατολισμού σε στόχους αποφυγής εργασίας ως μία διακριτή και ανεξάρτητη κατηγορία στόχων επίτευξης από τις άλλες τρεις δεν επιβεβαιώθηκε στη δική μας περίπτωση.



## ***10.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της αυτοεκτίμησης***

Στη συνέχεια, έγινε έλεγχος της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της αυτοεκτίμησης. Χρησιμοποιήθηκε και σε αυτήν την περίπτωση η διερευνητική παραγοντική ανάλυση με ορθογώνια περιστροφή αξόνων (Varimax) στις δέκα μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Προέκυψε ότι οι δέκα ερωτήσεις ομαδοποιούνται σε δύο παράγοντες, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν το 66,51% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων, τιμή που θεωρείται υψηλή. Επιπλέον, η ανάλυση αξιοπιστίας της κλίμακας της αυτοεκτίμησης που έγινε με το συντελεστή Cronbach  $\alpha$  έδειξε ότι η κλίμακα έχει αξιοπιστία σε αποδεκτό βαθμό ( $\alpha=0,630$ ). Η ταξινόμηση των μεταβλητών στους παράγοντες, οι αντίστοιχες φορτίσεις, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  και το ποσοστό των εξηγούμενων διακυμάνσεων των παραγόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 6:

**Πίνακας 6.** Η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου της αυτοεκτίμησης

Ερωτήματα	Παράγοντες	
	θετική αυτοεκτίμηση	αρνητική αυτοεκτίμηση
1) Σε γενικές γραμμές είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου.	.946	
3) Νιώθω ότι σαν άνθρωπος διαθέτω αρκετές αρετές.	.853	
4) Είμαι ικανός/ή να κάνω πράγματα εξίσου καλά με τους περισσότερους ανθρώπους.	.836	
7) Αισθάνομαι ότι σαν άνθρωπος αξίζω το λιγότερο όσο και οι άλλοι.	.941	
10) Έχω θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.	.842	
2) Μερικές φορές νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/ή.		.665
5) Νιώθω ότι δεν υπάρχουν πολλά πράγματα στη ζωή μου για τα οποία να αισθάνομαι υπερήφανος/η.		.605
6) Κάποιες φορές, ασφαλώς, νιώθω ότι δεν είμαι χρήσιμος /η τίποτα.		.659
8) Μακάρι να μπορούσα να σέβομαι περισσότερο τον εαυτό μου.		.812
9) Γενικά, νιώθω ότι είμαι αποτυχημένος/η.		.794
Ποσοστά εξηγούμενης διακύμανσης	40,49 %	26,02 %
Συνολικό ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	66,51 %	
Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach a	0,630	

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 40,49% της συνολικής διακύμανσης και φορτίζεται από 5 μεταβλητές. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στη θετική εικόνα που έχουν οι φοιτητές για τον εαυτό τους και ονομάστηκε «θετική αυτοεκτίμηση». Το 26,02% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων αντιπροσωπεύει ο δεύτερος παράγοντας, ο οποίος φορτίζεται από 5 μεταβλητές. Αναφέρεται στην αρνητική εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους οι φοιτητές και ονομάστηκε «αρνητική αυτοεκτίμηση».

### ***10.3. Οι προσανατολισμοί των φοιτητών σε στόχους επίτευξης μέσα στην τάξη***

Στη συνέχεια, με βάση τα αποτελέσματα των παραγοντικών αναλύσεων και της αξιοπιστίας των τεσσάρων παραγόντων των Στόχων επίτευξης και των δύο παραγόντων της αυτοεκτίμησης, σχηματίστηκαν έξι σύνθετες μεταβλητές οι οποίες για κάθε άτομο είχαν ως τιμές τους μέσους όρους των απαντήσεων του ατόμου στις ερωτήσεις που σχηματίζουν κάθε παράγοντα στο ερωτηματολόγιο στόχων επίτευξης και στο ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης. Ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν διττός και αφορούσε (α) στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο προσανατολίζονται οι φοιτητές πιο συχνά μέσα στην τάξη σε στόχους επίτευξης και (β) στη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους προσανατολισμούς των φοιτητών σε στόχους επίτευξης. Ως προς το πρώτο σκέλος, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της παραπάνω ανάλυσης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 7 :

**Πίνακας 7.** Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων του ερωτηματολογίου

<b>Παράγοντες</b>	<b>Μέσοι όροι (M.O)</b>	<b>Τυπική απόκλιση (T.A)</b>
Στόχοι μάθησης	4,243	0,471
Στόχοι προσωπικής ανάπτυξης	4,672	0,762
Στόχοι επίδοσης/προσέγγισης	3,689	0,472
Στόχοι επίδοσης/αποφυγής	3,113	0,853
Θετική αυτοεκτίμηση	3,096	0,590
Αρνητική αυτοεκτίμηση	2,461	0,677

Συγκρίνοντας τους μέσους όρους των στόχων επίτευξης, διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές προτιμούν σε αρκετά υψηλό βαθμό να προσανατολίζονται μέσα στην τάξη σε στόχους που αφορούν στην προσωπική τους ανάπτυξη και βελτίωση (M.O.=4,6) και σε στόχους μάθησης που αφορούν στη μάθηση και στην κατοχή του εκπαιδευτικού υλικού (M.O.= 4,2). Σε σχετικά υψηλό βαθμό αναφέρουν ότι ενδιαφέρονται να είναι ανταγωνιστικοί ως προς τις επιδόσεις τους και να υιοθετούν στόχους επίδοσης/προσέγγισης (M.O.=3,6). Τέλος, δηλώνουν σε ένα μέτριο προς υψηλό βαθμό ότι προσπαθούν να αποφύγουν την αποτυχία ή το να λάβουν χαμηλούς βαθμούς, υιοθετώντας στόχους επίδοσης/αποφυγής (M.O.=3,1). Επίσης, οι φοιτητές επιδεικνύουν σε σχετικά υψηλό βαθμό θετική αυτοεκτίμηση (M.O.= 3,1) και σε μέτριο προς χαμηλό βαθμό αρνητική αυτοεκτίμηση (M.O =2,4).

Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε ανάλυση συσχέτισης Pearson ανάμεσα στους παράγοντες του ερωτηματολογίου και υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας μεταξύ των παραγόντων των στόχων επίτευξης και της αυτοεκτίμησης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

**Πίνακας 8.** Δείκτες συνάφειας (Pearson r ) μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου

Παράγοντες	1	2	3	4	5	6
1. μάθησης	-					
2. προσωπικής βελτίωσης	,139	-				
3. επίδοσης/ προσέγγισης	,175	<b>,375**</b>	-			
4. επίδοσης/ αποφυγής	,182	-,164	,144	-		
5. θετική αυτοεκτίμηση	,076	,035	,175	<b>-,245*</b>	-	
6. αρνητική αυτοεκτίμηση	,213	,017	-,119	<b>,317**</b>	-,204	-

*Σημείωση:* Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με \*\*είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p < .001$   
 Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με \*είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p < .005$

Ως προς τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους προσανατολισμούς των φοιτητών σε στόχους επίτευξης, παρατηρούμε από τον παραπάνω πίνακα ότι υπάρχει μία μέτρια προς υψηλή θετική συσχέτιση των στόχων επίδοσης/προσέγγισης με τους στόχους προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης ( $r=,375, p<.01$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές οι οποίοι ενδιαφέρονται να είναι ανταγωνιστικοί και να επιδεικνύουν τις ικανότητές τους μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, την ίδια στιγμή, επιδιώκουν και την προσωπική τους ανάπτυξη και βελτίωση μέσω της μάθησης. Μάλιστα, όσο περισσότερο αυτοί οι φοιτητές τείνουν να υιοθετούν στόχους επίδοσης/προσέγγισης, άλλο τόσο προσανατολίζονται και στους στόχους προσωπικής βελτίωσης και ανάπτυξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές σχέσεις ανάμεσα στους υπόλοιπους στόχους επίτευξης.

#### ***10.4. Σχέση ανάμεσα στους στόχους επίτευξης και την αυτοεκτίμηση των φοιτητών***

Ο τρίτος στόχος αφορούσε (α) στη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους προσανατολισμούς σε στόχους επίτευξης των φοιτητών και στην αυτοεκτίμησή τους και (β) στον έλεγχο του κατά πόσο οι πρώτοι μπορούν να προβλέψουν την αυτοεκτίμηση των φοιτητών. Σύμφωνα με τον Πίνακα 8 που έχει προηγηθεί, προκύπτει μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στους στόχους επίδοσης/αποφυγής και στους δύο παράγοντες της αυτοεκτίμησης. Συγκεκριμένα, παρατηρείται μία χαμηλή και αρνητική συσχέτιση των στόχων επίδοσης/αποφυγής με τη θετική αυτοεκτίμηση ( $r=-,245, p<.05$ ) και μία μέτρια προς υψηλή θετική συσχέτιση των ίδιων στόχων με την αρνητική αυτοεκτίμηση ( $r=,317, p<.01$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές που έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και, άρα, έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενδέχεται να προσανατολίζονται λιγότερο σε στόχους επίδοσης/αποφυγής μέσα

στην τάξη. Αντίθετα, εκείνοι που έχουν αρνητική εικόνα για τους ίδιους και χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να προσανατολίζονται ολοένα και περισσότερο στους ίδιους στόχους. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν συνάφειες σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ανάμεσα στους στόχους μάθησης, προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης και επίδοσης/προσέγγισης και στην αυτοεκτίμηση.

Σε σχέση με το κατά πόσο οι στόχοι επίτευξης (μάθησης, προσωπικής βελτίωσης και ανάπτυξης, επίδοσης/προσέγγισης και επίδοσης/αποφυγής) μπορούν να προβλέψουν την αυτοεκτίμηση (θετική και αρνητική), εφαρμόστηκε μια σειρά αναλύσεων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Multiple Linear Regression) κατά βήματα. Πρόκειται για μία μέθοδο η οποία εξετάζει τη σχέση ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερες μεταβλητές ώστε να διαπιστώσει αν είναι δυνατή η ύπαρξη προβλεπτικών σχέσεων. Στην πρώτη ανάλυση, η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η θετική αυτοεκτίμηση και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι 4 παράγοντες των στόχων επίτευξης (στόχοι μάθησης, στόχοι προσωπικής ανάπτυξης, στόχοι επίδοσης/προσέγγισης και στόχοι επίδοσης/αποφυγής). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι από τις 4 ανεξάρτητες μεταβλητές των στόχων επίτευξης, εκείνη η μεταβλητή που είναι στατιστικά σημαντική στην πρόβλεψη της θετικής αυτοεκτίμησης είναι οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής συμβάλλουν αρνητικά στην πρόβλεψη της θετικής αυτοεκτίμησης ( $beta=-.24$ ,  $t=-2.24$ ). Με άλλα λόγια, διαπιστώθηκε ότι ο προσανατολισμός σε μεγάλο βαθμό των φοιτητών σε στόχους επίδοσης/αποφυγής μέσα στην τάξη έχει σαν αποτέλεσμα τη μείωση της θετικής εικόνας που μπορεί να έχουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους και, άρα, τη μείωση της αυτοεκτίμησής τους.

Έπειτα, εφαρμόστηκε κατά τον ίδιο τρόπο μια δεύτερη ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα όπου ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν πάλι οι 4 παράγοντες των στόχων επίτευξης, αλλά εξαρτημένη μεταβλητή ήταν αυτή τη φορά η αρνητική αυτοεκτίμηση. Από την ανάλυση προκύπτει ότι και πάλι η μεταβλητή των στόχων επίδοσης/αποφυγής

προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο την αρνητική αυτοεκτίμηση των φοιτητών ( $\beta = .31, t = 2.97$ ). Αυτό σημαίνει ότι ο συχνός προσανατολισμός των φοιτητών μέσα στην τάξη σε στόχους επίδοσης/αποφυγής έχει σαν αποτέλεσμα να δημιουργείται μία αρνητική εικόνα των ίδιων για τους εαυτούς τους και, άρα, να μειώνεται ο βαθμός αυτοεκτίμησής τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι κανένας άλλος στόχος επίτευξης δε φάνηκε να έχει προβλεπτική αξία στη συνολική αυτοεκτίμηση των φοιτητών.

Συμπερασματικά, ελέγχοντας εάν οι προσανατολισμοί των ατόμων μέσα στην τάξη σε στόχους επίτευξης επηρεάζουν τον βαθμό αυτοεκτίμησής τους, διαπιστώθηκε ότι μονάχα ο προσανατολισμός σε στόχους επίδοσης/αποφυγής είναι αυτός που μπορεί να προβλέψει την αυτοεκτίμηση των φοιτητών, είτε πρόκειται για θετική, είτε για αρνητική αυτοεκτίμηση. Προκύπτει ότι η υιοθέτηση στόχων επίδοσης/αποφυγής συμβάλλει θετικά στην πρόβλεψη της αρνητικής αυτοεκτίμησής και αρνητικά στην πρόβλεψη της θετικής αυτοεκτίμησής. Με άλλα λόγια, όταν κάποιος φοιτητής υιοθετεί αυτού του τύπου τους στόχους επηρεάζεται η εικόνα που έχει για τον εαυτό του. Άμεσο αποτέλεσμα αυτού του προσανατολισμού του είναι η δημιουργία μίας αρνητικής εικόνας για τον ίδιο που συμβάλλει στη μείωση της αυτοεκτίμησής του.

#### ***10.5. Ατομικές διαφορές στους στόχους επίτευξης και την αυτοεκτίμηση των φοιτητών***

Ο τέταρτος στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει πώς οι δημογραφικοί παράγοντες που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο επηρεάζουν τους στόχους επίτευξης και την αυτοεκτίμηση των φοιτητών. Συνεπώς, επόμενος στόχος ήταν η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις δημογραφικές μεταβλητές (φύλο, ηλικία, έτος σπουδών και αριθμός χρωστούμενων μαθημάτων) και στους στόχους επίτευξης και την αυτοεκτίμηση. Για το σκοπό



αυτό, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις συσχετίσεων ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές, εκτός του φύλου. Αρχικά, υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας μεταξύ των στόχων επίτευξης, της αυτοεκτίμησης και των δημογραφικών μεταβλητών της ηλικίας, του έτους σπουδών και του αριθμού χρωστούμενων μαθημάτων. Σε σχέση με τις παραπάνω μεταβλητές δεν προέκυψαν κάποιες συσχετίσεις που να είναι στατιστικά σημαντικές. Αυτό σημαίνει ότι ο προσανατολισμός των φοιτητών σε στόχους επίτευξης μέσα στην τάξη και η αυτοεκτίμησή τους δε φαίνεται να μεταβάλλονται ανάλογα με την ηλικία τους, το έτος σπουδών στο οποίο βρίσκονται ή τον αριθμό των μαθημάτων που χρωστούν.

Στην περίπτωση του φύλου πραγματοποιήθηκε ανάλυση ANOVA στην οποία εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι στόχοι μάθησης, προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης, επίδοσης/προσέγγισης, επίδοσης/αποφυγής, θετική αυτοεκτίμηση, αρνητική αυτοεκτίμηση και ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το φύλο. Παρατηρήθηκε μία στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τον προσανατολισμό τους σε στόχους προσωπικής βελτίωσης και ανάπτυξης ( $F(2,409)=4.31, p=0.04$ ). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερη τιμή στον προσανατολισμό σε στόχους προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης μέσα στην τάξη ( $M.O.=4.75, T.A.=0.74$ ) από ότι οι άνδρες φοιτητές ( $M.O.=4.31, T.A.=0.73$ ). Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν άλλες στατιστικώς σημαντικές επιδράσεις του φύλου στους άλλους 3 παράγοντες στόχων επίτευξης. Δηλαδή, τα δύο φύλα δεν παρουσιάζουν διαφορές ως προς τον προσανατολισμό τους σε στόχους μάθησης, επίδοσης/προσέγγισης και επίδοσης/αποφυγής. Ούτε στην περίπτωση της αυτοεκτίμησης φάνηκε να παρουσιάζουν διαφορές τα δύο φύλα.

#### **10.6. Σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση, τους στόχους επίτευξης και την αυτοεκτίμηση των φοιτητών**

Ο πέμπτος στόχος της έρευνας αφορούσε αρχικά, στη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην επίδοση και τους στόχους επίτευξης και την αυτοεκτίμηση των φοιτητών και στο κατά πόσο μπορεί η επίδοση να προβλεφθεί από τα παραπάνω. Προκειμένου να μετρηθεί η επίδοση των φοιτητών χρησιμοποιήθηκε η μεταβλητή του μέσου όρου βαθμολογίας μαθημάτων. Σε ό,τι αφορά στη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους παραπάνω παράγοντες και την επίδοση εφαρμόστηκε ανάλυση συσχέτισης Pearson και υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας. Διαπιστώθηκε ότι η επίδοση των φοιτητών σχετίζεται στατιστικά σημαντικά μόνο με τους στόχους επίδοσης/αποφυγής. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε η ύπαρξη αρνητικής σχέσης ανάμεσα στο μέσο όρο βαθμολογίας μαθημάτων των φοιτητών και στον προσανατολισμό τους σε στόχους επίδοσης/αποφυγής ( $r=-.266, p<.05$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές που συνήθως έχουν χαμηλό μέσο όρο βαθμολογίας και οι επιδόσεις τους είναι χαμηλές τείνουν να προσανατολίζονται πιο συχνά σε στόχους επίδοσης/αποφυγής. Επίσης, παρατηρήθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής και αρνητικής σχέσης ανάμεσα στο μέσο όρο βαθμολογίας μαθημάτων και στην αρνητική αυτοεκτίμηση των φοιτητών ( $r=-.227, p<.05$ ). Δηλαδή, οι φοιτητές που έχουν χαμηλές επιδόσεις μέσα στην τάξη είναι αυτοί που γενικά, έχουν παγιωμένη μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους. Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας μεταξύ της επίδοσης και των παραγόντων των στόχων επίτευξης και της αυτοεκτίμησης.

**Πίνακας 9.** Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ της επίδοσης των παραγόντων του ερωτηματολογίου

μεταβλητή	Παράγοντες					
	Στόχοι μάθησης	Στόχοι βελτίωσης & προσωπικής ανάπτυξης	Στόχοι επίδοσης/ προσέγγισης	Στόχοι επίδοσης/ αποφυγής	θετική αυτοεκτίμηση	αρνητική αυτοεκτίμηση
Μέσος όρος βαθμολογίας μαθημάτων	,105	,081	,016	<b>-,266*</b>	,134	<b>-,227*</b>

Σημείωση: Οι συσχετίσεις που σημειώνονται με \* είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p < .005$

Τέλος, προκειμένου να ελεγχθεί εάν είναι εφικτή η πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επίδοσης από τις μεταβλητές των στόχων επίτευξης και της αυτοεκτίμησης, εφαρμόστηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Multiple Linear Regression) κατά βήματα. Το μοντέλο που ελέγχθηκε περιλάμβανε ως εξαρτημένη μεταβλητή το μέσο όρο βαθμολογίας μαθημάτων και ως ανεξάρτητες μεταβλητές τους στόχους μάθησης, προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης, επίδοσης/προσέγγισης, επίδοσης/αποφυγής, τη θετική αυτοεκτίμηση και την αρνητική αυτοεκτίμηση. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής προέκυψε ότι μόνο η μεταβλητή των στόχων επίδοσης/αποφυγής είναι στατιστικά σημαντική στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επίδοσης των φοιτητών μέσα στην τάξη. Μάλιστα, οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής συμβάλλουν αρνητικά στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επίδοσης ( $beta = -.26, t = -2.44$ ). Αυτό σημαίνει ότι η τάση των φοιτητών να υιοθετούν συχνότερα στόχους επίδοσης/αποφυγής μέσα στην τάξη έχει σαν αποτέλεσμα να υπονομεύεται η επίδοσή τους και να παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση πρόβλεψης της επίδοσης από την αυτοεκτίμηση.

## Κεφάλαιο 4

### 11. Συζήτηση

#### *11.1. Ο έλεγχος της ισχύος του μοντέλου των 4 στόχων επίτευξης (μάθησης, επίδοσης/προσέγγισης, επίδοσης/αποφυγής, αποφυγής εργασίας)*

Ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να ελεγχθεί η ισχύς του μοντέλου των τεσσάρων στόχων επίτευξης (μάθησης, επίδοσης/προσέγγισης, επίδοσης/αποφυγής, αποφυγής εργασίας) της έρευνας του Was μέσα σε μαθησιακά περιβάλλοντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των στόχων επίτευξης που εφαρμόστηκε, προέκυψαν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, εξήχθησαν 4 παράγοντες στόχων επίτευξης σύμφωνα με την αρχική μας πρόβλεψη, ωστόσο, η ομαδοποίηση των 33 μεταβλητών και οι αντίστοιχες φορτίσεις τους στους 4 παράγοντες διέφεραν σε σύγκριση με την έρευνα του Was (2006) στην οποία βασιστήκαμε.

Οι στόχοι μάθησης της έρευνάς μας αφορούν στην κατοχή ενός ακαδημαϊκού έργου. Οι φοιτητές που προσανατολίζονται σε στόχους μάθησης εκτιμούν ιδιαίτερα την προσπάθεια, τη συνεισφορά της στην κατάκτηση της γνώσης και πιστεύουν ότι η προσπάθεια είναι κάτι που οδηγεί στην επιτυχία. Εστιάζουν στο να μαθαίνουν όσα περισσότερα μπορούν, στο να κατέχουν «τέλεια» τη γνώση και όχι στο να λάβουν απλά έναν καλό βαθμό. Επίσης, προτιμούν την εμπλοκή τους με έργα μέτριας δυσκολίας που συνιστούν πρόκληση και είναι πιο πρόθυμοι να αναλάβουν ακαδημαϊκά ρίσκα προκειμένου να κατακτήσουν τη γνώση. Ας σημειώσουμε ότι οι στόχοι μάθησης είναι κοινοί με τους αντίστοιχους στόχους της έρευνας του Was.

Επίσης, και οι στόχοι επίδοσης/προσέγγισης που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση είναι κοινοί με αυτούς που συναντήσαμε στην έρευνα του Was. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι φοιτητές που υιοθετούν τους εν λόγω στόχους είναι ανταγωνιστικοί μέσα στην

τάξη ως προς τους συμφοιτητές τους και εστιάζουν στο να συγκρίνουν και να επιδεικνύουν τις επιδόσεις τους μπροστά στους άλλους. Δεν ενδιαφέρονται τόσο για τη βελτίωση και την προσπάθεια που θα καταβάλλουν όσο τους απασχολεί το να ξεπεράσουν τους υπόλοιπους και να λάβουν τους υψηλότερους βαθμούς. Επίσης, αντιλαμβάνονται την ικανότητα και την ευφυΐα ως έμφυτα και σταθερά χαρακτηριστικά, τα οποία δεν χρήζουν εξάσκησης και ανάπτυξης. Μάλιστα, πιστεύουν ότι η ικανότητα και όχι η προσπάθεια οδηγεί στην επιτυχία και στην καλή επίδοση.

Οι φοιτητές που προσανατολίζονται σε στόχους επίδοσης/αποφυγής, σύμφωνα με τα αποτελέσματά μας, φαίνεται να ανησυχούν μήπως αποτύχουν ή φανούν ανίκανοι στα μάτια των άλλων, κάτι που με τη σειρά του προκαλεί ντροπή και αμηχανία. Προτιμούν να λάβουν ένα χαμηλό βαθμό από το να δείξουν στους άλλους ότι δεν είναι ικανοί να ολοκληρώσουν ένα έργο. Κάθε φορά που έρχονται αντιμέτωποι με μια κατάσταση επίτευξης αισθάνονται ότι απειλείται η αυτοαξία τους και προκειμένου να την προστατέψουν υιοθετούν στρατηγικές αποφυγής της αποτυχίας. Τέτοιες είναι η απόσυρση από το έργο που συνιστά απειλή, η απόδοση της αποτυχίας σε εξωτερικά αίτια, οι αδύναμες προσπάθειες, η αποφυγή ακαδημαϊκών ρίσκων, η αδιαφορία, η αναβλητικότητα. Οι φοιτητές αυτοί τείνουν να φυγοπονούν και να είναι απρόθυμοι σε ό,τι αφορά στη μάθησή τους. Επίσης, πιστεύουν ότι η ικανότητα και η ευφυΐα είναι σταθερές ιδιότητες, με την έννοια ότι γνωρίζουν ότι υστερούν και δεν κάνουν κάτι για να το αλλάξουν. Αποδίδουν την αποτυχία τους στην έλλειψη ικανότητας και συμβιβάζονται με την κατάσταση ως έχει.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον στην έρευνά μας, αλλά και ταυτοχρόνως εύρημα, είναι το γεγονός ότι ο παράγοντας των στόχων επίδοσης/αποφυγής προέκυψε από την ομαδοποίηση μεταβλητών που σύμφωνα με την ταξινόμηση στην έρευνα του Was φόρτιζαν είτε στον παράγοντα στόχοι επίδοσης/αποφυγής είτε στον παράγοντα στόχοι αποφυγής εργασίας. Οι πρώτοι αφορούσαν στην προσπάθεια των ατόμων να αποφύγουν την αποτυχία και να λάβουν

χαμηλούς βαθμούς και οι άλλοι στην προσπάθειά τους να ανταπεξέλθουν ακαδημαϊκά καταβάλλοντας την ελάχιστη δυνατή προσπάθεια. Αυτό σημαίνει ότι η παρούσα έρευνα δεν φαίνεται να επιβεβαιώνει αυτό που ορισμένοι θεωρητικοί όπως ο Wolters (2004) ή ο Was (2006) υποστηρίζουν ότι, δηλαδή, οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής και αποφυγής εργασίας είναι δύο στόχοι ξεχωριστοί και διακριτοί μεταξύ τους. Αντίθετα, φάνηκε ότι δεν υφίσταται διάκριση ανάμεσα σε αυτούς. Ο Elliot (1999) επιβεβαιώνει ότι οι στόχοι αποφυγής εργασίας ενδέχεται να αντιπροσωπεύουν στην πραγματικότητα την απουσία και όχι την παρουσία ενός στόχου επίτευξης σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον. Επίσης, οι Elliot & Harackiewicz (1996) δεν δέχονται ότι οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής και αποφυγής εργασίας είναι δύο στόχοι διακριτοί μεταξύ τους. Μάλιστα, ο Covington (1992) προσθέτει ότι ο στόχος της αποφυγής αρνητικών κρίσεων για την ικανότητα του ατόμου από τους άλλους (στόχος επίδοσης/αποφυγής), ενδέχεται να έχει σαν αποτέλεσμα την απόσυρση της προσπάθειας, τη μειωμένη επιμονή ή το να θέλει να καταβάλλει κανείς την ελάχιστη δυνατή προσπάθεια προκειμένου να ολοκληρώσει ένα εκπαιδευτικό έργο (στόχος αποφυγής εργασίας). Η διάκριση ή όχι σε δύο διακριτές κατηγορίες στόχων είναι ένα ερώτημα που θα εξακολουθεί να προβληματίζει τη διεθνή βιβλιογραφία αφού ελάχιστες είναι οι έρευνες που έχουν μελετήσει την ύπαρξη των στόχων αποφυγής εργασίας.

Ένα άλλο ενδιαφέρον αποτέλεσμα είναι αυτό που αφορά στους στόχους προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης, καθώς δε συναντώνται σε κάποια άλλη διεθνή έρευνα. Οι φοιτητές που προσανατολίζονται σε στόχους προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης είναι αυτοί που ενδιαφέρονται για την αυτοβελτίωσή τους, την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη μέσα από τη μάθηση. Θέλουν να «βάζουν τα δυνατά τους», να ενισχύουν τις ικανότητές τους και να αναπτύσσονται ακαδημαϊκά συνεχώς μέσα στην τάξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο παράγοντας αυτός προέκυψε από τη διαφορετική ομαδοποίηση των μεταβλητών σε σχέση με την αρχική μας υπόθεση και δεν συναντάται στην αντίστοιχη έρευνα του Was. Μάλιστα,

εννοιολογικά, οι στόχοι αυτοί λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς τους στόχους μάθησης και επίδοσης/προσέγγισης.

### ***11.2. Οι προσανατολισμοί των φοιτητών σε στόχους μάθησης, προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης, επίδοσης/προσέγγισης και επίδοσης/αποφυγής μέσα στην τάξη***

Δεύτερο στόχο της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι φοιτητές τείνουν να προσανατολίζονται περισσότερο μέσα στην τάξη σε καθέναν από τους 4 στόχους που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση καθώς και η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους στόχους. Βρέθηκε ότι οι φοιτητές τείνουν να προσανατολίζονται σε αρκετά υψηλό βαθμό στην τάξη σε στόχους που αφορούν στην αυτοβελτίωση και στην προσωπική τους ανάπτυξη. Ακολουθεί με μικρή διαφορά η προτίμησή τους σε στόχους που αφορούν στη μάθηση και στην κατοχή του εκπαιδευτικού υλικού (προσανατολισμός σε στόχους μάθησης). Σε μέτριο βαθμό τους ενδιαφέρει το να είναι ανταγωνιστικοί και να ξεπερνούν τους άλλους συμφοιτητές τους σε επιδόσεις (προσανατολισμός σε στόχους επίδοσης/προσέγγισης). Και τέλος, σε μέτριο προς χαμηλό βαθμό φαίνεται να ανησυχούν για το ενδεχόμενο να λάβουν χαμηλούς βαθμούς ή να αποτύχουν (προσανατολισμός σε στόχους επίδοσης/αποφυγής). Επειδή στην ελληνική πραγματικότητα δεν υπάρχει έως τώρα κάποια αντίστοιχη έρευνα που να αφορά σε φοιτητές, θα μπορούσαμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματά μας με έρευνες που συναντήσαμε στη διεθνή βιβλιογραφία. Δεδομένου ότι, οι στόχοι προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης δε συναντώνται στις αντίστοιχες έρευνες, δεν τους συμπεριλάβαμε κατά την σύγκριση των αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με έρευνες των Elliot & Church (1997), Tanaka et al. (2006) και Wolters (2004), την πρώτη θέση στις προτιμήσεις των φοιτητών σε στόχους επίτευξης μέσα στην τάξη κατέχουν οι στόχοι μάθησης σε υψηλό βαθμό, ακολουθούν οι στόχοι επίδοσης/προσέγγισης και, τελευταίοι, οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής. Η ιεραρχία, ο βαθμός και

η σειρά με την οποία εμφανίζονται οι στόχοι επίτευξης στις παραπάνω έρευνες είναι σχεδόν κοινά με τα δικά μας αποτελέσματα.

Σε σχέση με τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους προσανατολισμούς των φοιτητών σε στόχους επίτευξης (μάθησης, προσωπικής ανάπτυξης, επίδοσης/προσέγγισης, επίδοσης/αποφυγής) βρέθηκε ότι ο προσανατολισμός των φοιτητών σε στόχους προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης σχετίζεται σημαντικά με τον προσανατολισμό τους σε στόχους επίδοσης/προσέγγισης. Μάλιστα, όσο περισσότερο αυτοί οι φοιτητές τείνουν να υιοθετούν στόχους επίδοσης/προσέγγισης, τόσο προσανατολίζονται και στους στόχους προσωπικής βελτίωσης και ανάπτυξης. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές οι οποίοι ενδιαφέρονται να είναι ανταγωνιστικοί και να επιδεικνύουν τις ικανότητές τους μέσα στην τάξη, την ίδια στιγμή, επιδιώκουν και την προσωπική τους ανάπτυξη και βελτίωση μέσω της μάθησης.. Όπως προαναφέρθηκε, επειδή ο παράγοντας των στόχων προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης δε συναντάται σε κάποια άλλη έρευνα, δεν μπορεί να γίνει σύγκριση του παραπάνω αποτελέσματος. Ωστόσο, έρευνες των Elliot & Church (1997) και Elliot & Harackiewicz (1996) επιβεβαιώνουν ότι για όσους προσανατολίζονται σε στόχους επίδοσης/προσέγγισης η δημόσια αναγνώριση που λαμβάνουν για τη βελτίωση και τα επιτεύγματά τους είναι ιδιαίτερα σημαντική. Επίσης, τα άτομα αυτά συνηθίζουν να θέτουν προκλητικούς στόχους και να ταυτίζουν την εβδομαδιαία τους βελτίωση και ανάπτυξη μέσα στην τάξη με τη βελτίωση της βαθμολογίας τους.



### *11.3. Σχέση των στόχων επίτευξης με την αυτοεκτίμηση των φοιτητών*

Ο τρίτος στόχος της έρευνας ήταν διττός και αφορούσε (α) στη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους στόχους επίτευξης και την αυτοεκτίμηση των φοιτητών και (β) στο κατά πόσο οι 4 στόχοι επίτευξης μπορούν να προβλέψουν την αυτοεκτίμηση. Ως προς το πρώτο σκέλος προέκυψε μια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον προσανατολισμό των φοιτητών σε στόχους επίδοσης/αποφυγής και στο βαθμό αυτοεκτίμησής τους. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι φοιτητές που έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και, άρα, έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενδέχεται να προσανατολίζονται λιγότερο σε στόχους επίδοσης/αποφυγής μέσα στην τάξη. Αντίθετα, εκείνοι που έχουν αρνητική εικόνα για τους ίδιους και χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να προσανατολίζονται ολοένα και περισσότερο στους ίδιους στόχους. Πρόκειται για ένα αποτέλεσμα το οποίο επιβεβαιώνεται από αρκετές διεθνείς έρευνες όπως των Skaalvik (1997), Skaalvik et al. (1994), Tuominen et al. (2008) και μία ελληνική, αυτή του Σιδερίδη (2005). Φαίνεται λογικό, οι φοιτητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση να συνηθίζουν να υιοθετούν μέσα στην τάξη πιο συχνά στόχους επίδοσης/αποφυγής, λόγω του ότι τους απασχολεί εντονότερα η αποφυγή της αποτυχίας ή των δυσμενών κρίσεων γύρω από τις ικανότητές τους. Αυτά τα άτομα διακατέχονται μονίμως από φόβο και άγχος μήπως αποτύχουν, μήπως φανεί η ανεπάρκειά τους, μήπως λάβουν τη χαμηλότερη βαθμολογία στην τάξη. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να απειλείται η αυτοαξία τους. Για να την προστατέψουν καταφεύγουν σε στρατηγικές αποφυγής της αποτυχίας όπως η απόσυρση της προσπάθειας ή η απόδοση της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες, η αναβλητικότητα, η φυγοπονία κ.α. Για τους ίδιους λόγους φαίνεται λογικό όσοι έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση να αποφεύγουν την υιοθέτηση των παραπάνω στόχων, αφού πρόκειται για στόχους προσέγγισης της αποτυχίας, οι οποίοι παράγουν τόσο αρνητικά μαθησιακά πρότυπα και συναισθήματα μέσα στην τάξη. Οι

Skaalvik et al. (1994) προσθέτουν ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα μια ανησυχία για το πώς κάποιος γίνεται αντιληπτός από τους άλλους και, πιο συγκεκριμένα, έχει σαν αποτέλεσμα το άτομο να ανησυχεί για τυχόν αρνητικές κρίσεις για την ικανότητά του. Συνεπώς οι φοιτητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση αναμένεται να απασχολούνται με το να μην φανούν ανόητοι και να είναι ευάλωτοι σε περιστάσεις ανταγωνιστικότητας. Λόγω του ότι απασχολούνται από τις κοινωνικές συγκρίσεις έχουν συνήθως αυξημένο επίπεδο άγχους, το οποίο με τη σειρά του τους οδηγεί στην αποτυχία. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν βρέθηκε να σχετίζονται σημαντικά οι υπόλοιποι προσανατολισμοί σε στόχους επίτευξης με την αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, έρευνα του Σιδερίδη (2005) αναφέρει ότι οι στόχοι μάθησης και επίδοσης/προσέγγισης σχετίζονται θετικά με την αυτοεκτίμηση. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι το δείγμα της παραπάνω έρευνας αφορούσε σε μαθητές σχολείου. Στην περίπτωση των ενήλικων φοιτητών της έρευνάς μας ενδέχεται να είναι άλλοι οι παράγοντες που σχετίζονται με την υψηλή αυτοεκτίμησή τους οι οποίοι δεν αφορούν το ευρύτερο περιβάλλον της τάξης.

Σε ό,τι αφορά στη διερεύνηση εκείνων των στόχων επίτευξης που μπορούν να προβλέψουν την αυτοεκτίμηση των φοιτητών, βρέθηκε ότι μονάχα οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής μπορούν να προβλέψουν σημαντικά την αυτοεκτίμηση των φοιτητών. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι ο συχνός προσανατολισμός τους σε στόχους επίδοσης/αποφυγής επηρεάζει την εικόνα που έχουν οι ίδιοι για τους εαυτούς τους. Είτε συμβάλλει στη φθορά της θετικής εικόνας που μπορεί να έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους και για τις ικανότητές τους, είτε στη δημιουργία μιας αρνητικής εικόνας για τον εαυτό και τις ικανότητες. Και στις δύο περιπτώσεις απόρροια του προσανατολισμού των φοιτητών σε στόχους επίδοσης/αποφυγής είναι η μείωση του βαθμού αυτοεκτίμησής τους. Το ίδιο αποτέλεσμα βρέθηκε και σε έρευνες των Dykman (1998), Kaplan & Maehr (1999), Roeser et al. (2002), Tuominen et al. (2008) και Σιδερίδη (2005). Οι έρευνες αυτές υποστηρίζουν ότι όσοι τείνουν να προσανατολίζονται σε στόχους επίδοσης/αποφυγής αναφέρουν απώλεια της αυτοεκτίμησής τους, ως αποτέλεσμα του

συχνού προσανατολισμού τους σε αυτούς τους στόχους. Κάτι τέτοιο φαίνεται εύλογο, αν σκεφτεί κανείς ότι οι φοιτητές αυτοί, λόγω του ότι αισθάνονται ανεπαρκείς, νιώθουν να απειλείται διαρκώς η αυτοαξία τους μέσα στα μαθησιακά περιβάλλοντα και τείνουν να προσανατολίζονται στην αποφυγή της αποτυχίας, προκειμένου να κρύψουν την ανεπάρκειά τους. Όπως φάνηκε και από προηγούμενο εύρημα της έρευνάς μας, έχουν ήδη χαμηλή αυτοεκτίμηση και ο συνεχής προσανατολισμός τους στην αποφυγή της αποτυχίας (στόχοι επίδοσης/αποφυγής) έχει σαν αποτέλεσμα να μειώνεται περισσότερο η αυτοεκτίμησή τους κάθε φορά που εμπλέκονται σε ένα ακαδημαϊκό έργο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι κανένας άλλος στόχος δε βρέθηκε να έχει προβλεπτική αξία στην αυτοεκτίμηση των φοιτητών. Αντίθετα, ο Skaalvik (1997) αναφέρει ότι οι στόχοι μάθησης και επίδοσης/προσέγγισης προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό τη θετική αυτοεκτίμηση των φοιτητών ενώ οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής προβλέπουν την αρνητική αυτοεκτίμηση. Ενδεχομένως στη δική μας περίπτωση να είναι άλλοι οι παράγοντες που μπορεί να ευθύνονται και να προβλέπουν την υψηλή αυτοεκτίμηση των φοιτητών. Στους ενήλικες συνήθως ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει την αυτοεκτίμηση είναι οι περιπτώσεις αποδοχής-απόρριψης μέσα σε διαπροσωπικές καταστάσεις (Erstein, 1979). Εφόσον το δείγμα μας αποτελείται από ενήλικες θα μπορούσε για παράδειγμα, η αντιμετώπιση που λαμβάνουν από το οικογενειακό ή το επαγγελματικό τους περιβάλλον, οι σχέσεις τους με τους συνομήλικους ή η αποδοχή τους από τους καθηγητές να επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή τους θετικά ή αρνητικά.

#### *11.4. Ατομικές διαφορές στους στόχους επίτευξης και την αυτοεκτίμηση των φοιτητών*

Η έρευνα είχε ως τέταρτο στόχο να μελετήσει πώς οι δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν τους προσανατολισμούς των φοιτητών σε στόχους επίτευξης και το βαθμό αυτοεκτίμησής τους. Αναλυτικότερα βρέθηκε ότι σε σχέση με το φύλο δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς τους προσανατολισμούς των φοιτητών σε στόχους επίτευξης, εκτός από την περίπτωση των στόχων προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης. Συγκεκριμένα, οι φοιτήτριες υιοθετούν συχνότερα σε σχέση με τους φοιτητές στόχους προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης. Άλλες έρευνες που εξέτασαν τις σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα και στους προσανατολισμούς τους σε στόχους επίτευξης, μαρτυρούν διαφοροποιήσεις σε σχέση με την υιοθέτηση στόχων μάθησης, επίδοσης/προσέγγισης και επίδοσης/αποφυγής. Συγκεκριμένα, έρευνα των Συγκολλίτου & Γωνίδα (2005) αναφέρει ότι τα κορίτσια προσανατολίζονται περισσότερο σε στόχους μάθησης από ότι τα αγόρια. Επίσης, οι Thorkildsen & Nicholls (1998) και οι Wentzel (1998) αναφέρουν ότι οι στόχοι μάθησης είναι πιο συχνοί στα κορίτσια, τα οποία δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια από ότι τα αγόρια. Από την άλλη, τα αγόρια, λόγω του ότι είναι πιο ανταγωνιστικά, προσανατολίζονται περισσότερο σε στόχους επίδοσης/προσέγγισης και συνηθίζουν, όταν αποτυγχάνουν, να αποδίδουν την αποτυχία σε εξωτερικά αίτια. Τέλος, η Λεονταρή (1999) υποστηρίζει ότι συνήθως τα κορίτσια υιοθετούν στόχους επίδοσης/αποφυγής γιατί έχουν την τάση να υποτιμούν τις ικανότητές τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι ούτε στην περίπτωση της αυτοεκτίμησης φάνηκε να παρουσιάζουν τα δύο φύλα διαφοροποιήσεις. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν μελετήσει τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την αυτοεκτίμηση, έχει βρεθεί ότι τα αγόρια παρουσιάζουν αυξημένη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Ωστόσο, αυτές οι έρευνες εστιάζουν σε έφηβους. Μάλιστα στα κορίτσια κατά την εφηβεία η αυτοεκτίμηση μειώνεται αισθητά καθώς μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο και συνήθως η χαμηλή αυτοεκτίμησή τους δεν εξαφανίζεται με την ενηλικίωση (Gilligan, Lyons & Hammer, 1990· Feldman & Elliot, 1990). Στην ενήλικη ζωή συνεχίζονται οι ίδιες διαφοροποιήσεις.

Επίσης, σε ό,τι αφορά την ηλικία και το έτος σπουδών των φοιτητών, πάλι, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς τους προσανατολισμούς τους σε στόχους επίτευξης, κάτι που επιβεβαιώνουν και οι Steiberg, Grieve & Glass (2001). Το γεγονός ότι στην έρευνά μας δεν βρέθηκε η ηλικία και το έτος σπουδών των φοιτητών να επηρεάζουν σημαντικά την αυτοεκτίμησή τους ήταν αναμενόμενο. Είναι πλέον διαδεδομένη η άποψη ότι η αυτοεκτίμηση είναι ένα χαρακτηριστικό το οποίο παγιώνεται στα άτομα κατά την περίοδο της εφηβείας και δεν μεταβάλλεται αισθητά στην ενήλικη ζωή (Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Λεονταρή, 1997). Εφόσον το δείγμα μας αποτέλεσαν ενήλικες φοιτητές, εύλογα προέκυψε ότι η αυτοεκτίμηση δεν μεταβάλλεται με την ηλικία, ούτε με το έτος σπουδών τους.

Σε ό,τι αφορά στον αριθμό των χρωστούμενων μαθημάτων, δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση με τους προσανατολισμούς σε στόχους επίτευξης, αλλά ούτε και με την αυτοεκτίμησή τους. Αυτό σημαίνει ότι ο αριθμός των μαθημάτων που χρωστούν οι φοιτητές/τριες δε φαίνεται να επηρεάζει τον προσανατολισμό τους σε στόχους επίτευξης μέσα στην τάξη και την αυτοεκτίμησή τους.

### ***11.5. Σχέση της ακαδημαϊκής επίδοσης με τους στόχους επίτευξης και την αυτοεκτίμηση των φοιτητών***

Η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στους στόχους επίτευξης, την αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή επίδοση και η διερεύνηση του κατά πόσο οι δύο πρώτοι παράγοντες μπορούν να προβλέψουν την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών/τριών αποτέλεσε τον πέμπτο και τελευταίο στόχο της παρούσας έρευνας. Ο μέσος όρος βαθμολογίας των μαθημάτων των φοιτητών βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά μόνο με τους στόχους επίδοσης/αποφυγής. Αυτό σημαίνει ότι ο μέσος όρος βαθμολογίας των φοιτητών επηρεάζει τον προσανατολισμό τους σε στόχους επίδοσης/αποφυγής. Μάλιστα, οι φοιτητές που συνηθίζουν να έχουν χαμηλούς βαθμούς και επιδόσεις τείνουν να εστιάζουν πιο συχνά στην αποφυγή της αποτυχίας και επιδιώκουν να μη γίνονται δέκτες αρνητικών κρίσεων για την ικανότητά τους, υιοθετώντας στόχους επίδοσης/αποφυγής. Επίσης, παρατηρήθηκε σημαντική επίδραση του μέσου όρου βαθμολογίας στην αυτοεκτίμηση των φοιτητών. Συγκεκριμένα, οι χαμηλές επιδόσεις και οι χαμηλοί βαθμοί επηρεάζουν αρνητικά την εικόνα που έχουν οι φοιτητές για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους μέσα στην τάξη. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι το ιστορικό «αποτυχίας» που μπορεί να κουβαλούν οι φοιτητές με χαμηλές επιδόσεις ανατρέπει τη συναισθηματική τους ισορροπία και επηρεάζει την προσωπική τους αξία και την αυτοεκτίμησή τους. (Παπάνης, 2007).

Σε σχέση με το κατά πόσο οι στόχοι επίτευξης και η αυτοεκτίμηση μπορούν να προβλέψουν την επίδοση, βρέθηκε ότι μόνο οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής μπορούν να προβλέψουν σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι η τάση των φοιτητών να υιοθετούν συχνότερα στόχους επίδοσης/αποφυγής μέσα στην τάξη έχει σαν αποτέλεσμα να υπονομεύεται η επίδοσή τους και να παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς.

Πληθώρα ερευνών επιβεβαιώνει το παραπάνω εύρημα (Durik, Lovejoy & Johnson, 2009· Elliot & Church, 1997· Elliot & Harackiewicz, 1996· Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002· Skaalvik, 1997). Οι Elliot & McGregor (1999, 2001) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που αναφέρουν την υιοθέτηση των συγκεκριμένων στόχων έχουν την τάση να λαμβάνουν χαμηλότερους βαθμούς από ότι οι άλλοι συμμαθητές τους. Αυτό εξηγείται, αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι στόχοι αυτοί σχετίζονται με διαδικασίες που υποκινούνται από το φόβο αποτυχίας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να εμπλέκονται σε ανοργάνωτο διάβασμα. Τέτοιες διαδικασίες είναι η απόσυρση της προσπάθειας, η αναβλητικότητα, η «αυτοαναπηρία», η απεμπλοκή, οι οποίες σύμφωνα με τους Cury, Elliot, Da Fonseca & Moller (2006) ευθύνονται για τις χαμηλές βαθμολογίες και φθείρουν την ακαδημαϊκή επίδοση μακροπρόθεσμα. Ένα άλλο εύρημα που προέκυψε από την έρευνά μας ήταν η μη ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ανάμεσα στους στόχους μάθησης και στην επίδοση, κάτι που επιβεβαιώνουν οι Durik, Lovejoy & Johnson (2009). Αντίθετα, η αναμενόμενη σχέση ανάμεσα στους στόχους επίδοσης/προσέγγισης και στην επίδοση που αναφέρουν οι Linnenbrink-Garcia, & Tauer (2008) δεν επιβεβαιώνεται στη δική μας περίπτωση.

Έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα η αυτοεκτίμηση των φοιτητών δε βρέθηκε να προβλέπει σημαντικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση, δηλαδή, δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική προβλεπτική σχέση. Το εύρημα αυτό είναι τελείως αντιφατικό με αντίστοιχες έρευνες που αναφέρουν ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί έναν από τους βασικούς προβλεπτικούς παράγοντες της επίδοσης (Davies & Brember, 1999· Hansford & Hattie, 1982· Σιδερίδης, 2005· Tuominen et al., 2008), με την έννοια ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση συνεπάγεται υψηλή επίδοση και αντίστοιχα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνεπάγεται χαμηλή επίδοση. Ωστόσο, οι έρευνες αυτές διερευνούν τη σχέση ανάμεσα στην επίδοση και την αυτοεκτίμηση σε έφηβους και όχι σε ενήλικες. Πιθανόν ο λόγος για τον οποίο τα αποτελέσματα σε ό,τι αφορά

στην αυτοεκτίμηση και τη σχέση της με την επίδοση δεν ήταν ιδιαίτερα βοηθητικά να οφείλεται στην επιλογή του ερωτηματολογίου της αυτοεκτίμησης που χρησιμοποιήθηκε. Λόγω του ότι επρόκειτο για ένα εργαλείο μέτρησης της γενικής εικόνας που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους ίσως δεν μπόρεσαν να εξαχθούν εκείνα τα αποτελέσματα που αναμέναμε σε σχέση με την επίδοση. Ενδεχομένως, να ήταν καταλληλότερη η χρήση ενός ερωτηματολογίου αυτοαντίληψης που θα μετρούσε τις αντιλήψεις και τις αυτοαξιολογήσεις που έχουν οι ενήλικες σε σχέση με τον ακαδημαϊκό χώρο.

Συνοψίζοντας, τα σημαντικότερα ευρήματα που προκύπτουν από την έρευνά μας είναι ότι οι φοιτητές/τριες που επιδιώκουν συχνότερα στόχους επίδοσης/αποφυγής σχηματίζουν μία αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους μέσα στην τάξη. Νιώθουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν, γνωρίζουν ότι υστερούν έναντι των υπολοίπων και προσπαθούν με κάθε κόστος να αποφύγουν την αποτυχία. Επίσης, τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση λόγω του ότι έχουν στο ιστορικό τους αρκετές αποτυχίες και συνήθως παίρνουν τους χαμηλότερους βαθμούς. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να επαναπαύονται με την αποτυχία τους, να μειώνουν την επιμονή και προσπάθειά τους μέσα στην τάξη και να τα παρατούν, κάτι που μακροπρόθεσμα τους στοιχίζει, αφού η επίδοσή τους ολοένα και μειώνεται.



## . 12. Συμπεράσματα

Η θεωρία των στόχων επίτευξης όπως έγινε αρχικά αντιληπτή από τους Dweck (1986), Nicholls (1984), Ames & Maehr (1988) αλλά και όπως διαμορφώθηκε στην πορεία από τους Harackiewicz & Elliot (1993), Elliot (1994) αποτελεί μέχρι σήμερα, δηλαδή για πάνω από 25 χρόνια, τη δεσπόζουσα προσέγγιση στη σύγχρονη βιβλιογραφία για το κίνητρο επίτευξης. Η θεωρία αυτή κατέχει κεντρικό ρόλο στα μαθησιακά περιβάλλοντα και συνεισφέρει στην κατανόηση των ακαδημαϊκών κινήτρων που οι μαθητές χρησιμοποιούν μέσα σε περιβάλλοντα επίτευξης προκειμένου να καθοδηγήσουν τη συμπεριφορά τους που σχετίζεται με την επίτευξη. Οι στόχοι που υιοθετούν οι μαθητές/φοιτητές κατά την εμπλοκή τους με τα ακαδημαϊκά έργα είναι πολύ σημαντικοί γιατί ρυθμίζουν και προβλέπουν τη συμπεριφορά τους. Συνεπώς, γνωρίζοντας τη φύση των στόχων επίτευξης που υιοθετούν κάθε φορά οι μαθητές αλλά και τους παράγοντες με τους οποίους εκείνοι συνδέονται, είναι κανείς σε θέση να διευκολύνει εκείνες τις μαθησιακές διαδικασίες που παράγονται μέσα σε μια τάξη. Στη συνέχεια, καθοδηγώντας κατάλληλα τις παραγόμενες μέσα στην τάξη μαθησιακές διαδικασίες μπορεί να επηρεάσει την επίτευξη και να οδηγηθεί στην επιτυχία ή αποτυχία. Όπως γίνεται αντιληπτό, η εφαρμογή της θεωρίας των στόχων επίτευξης μέσα στην τάξη μπορεί να επηρεάσει με δύο τρόπους. Τόσο ατομικά τον εκάστοτε μαθητή ως προς τη μάθηση και την προσωπική του επίτευξη όσο και συλλογικά τους ιθύνοντες της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν με τέτοιο τρόπο τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα ώστε να αξιοποιούν κατάλληλα τα κίνητρα που παρωθούν τους μαθητές για επίτευξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι οι προσανατολισμοί των φοιτητών σε στόχους επίτευξης σχετίζονται εν μέρει με παράγοντες όπως η επίδοση και η αυτοεκτίμηση. Ιδιαίτερα οι προσανατολισμοί σε στόχους επίδοσης/αποφυγής ασκούν τόσο

άμεση επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση και αυτοεκτίμηση των φοιτητών, που δικαίως θεωρούνται από τη διεθνή βιβλιογραφία ως οι πλέον επιβλαβείς. Η παρούσα έρευνα θεωρείται πρωτότυπη με την έννοια ότι για πρώτη φορά επιχειρήθηκε κάτι αντίστοιχο με τα διεθνή δεδομένα σε φοιτητές πανεπιστημιακού ιδρύματος. Υπό αυτό το πρίσμα η έρευνά μας θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω ερευνητική απόπειρα. Αν και στην περίπτωση μας διερευνήθηκαν μόνο οι σχέσεις ανάμεσα στους προσανατολισμούς σε στόχους επίτευξης και στην επίδοση και αυτοεκτίμηση, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενες ενότητες, είναι πολύ περισσότεροι οι παράγοντες που σχετίζονται με την υιοθέτηση στόχων επίτευξης. Ενδεικτικά αναφέρουμε το εσωτερικό κίνητρο, τις στρατηγικές μάθησης, τα κίνητρα επίτευξης, τις αντιλήψεις των μαθητών για την ικανότητα, την ευφυΐα τους, το περιβάλλον της τάξης, κ.α. Σε μια επόμενη ερευνητική προσπάθεια θα ήταν ενδιαφέρον να συνεξεταστούν ορισμένοι από αυτούς τους παράγοντες οι οποίοι σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία συνδέονται πιο άμεσα με την επίδοση των μαθητών. Επίσης, ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση του ρόλου της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης των φοιτητών στην επίδοση, καθώς αρκετές έρευνες αναφέρουν ότι η αυτοαντίληψη ασκεί πιο άμεση επίδραση στην επίδοση των μαθητών από ότι η αυτοεκτίμηση.

Όλες οι παραπάνω ερευνητικές προτάσεις πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη καθώς χρήζουν ιδιαίτερης διερεύνησης και ενδέχεται να βοηθήσουν στην πληρέστερη κατανόηση των μαθησιακών περιβαλλόντων με τα οποία αλληλεπιδρούν οι μαθητές και μέσα στα οποία παράγονται κίνητρα που σχετίζονται με τη μάθηση και την επίτευξη.

## Κεφάλαιο 5

### 13. Βιβλιογραφία

- Ahmed, W. & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electroni Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (3), 551-576.
- Ames, C, & R. Ames. (1984). "Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition." *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Ames, C. (1984b). Achievement attributions and self-instructions in competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Ames, C, Ames, R-, & Felker, D. W. (1977). Effects of competitive reward structures and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69, 1-8.
- Ames, C, & Archer, J. (1987). Mothers' belief about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.
- Ames, C., & Maehr, M.L. (1988). Home and school cooperation in social and motivational development. Στο Ames, C. (1992). Classrooms :Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3),261-271.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.

- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (3), 269-298.
- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811–831.
- Anderman, L.H, & Anderman, E.M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Archer, J. (1988). *The behavioral biology of aggression*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Archer, J. (1994). Achievement Goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430 - 446.
- Archer, J., & Scevak, J.J. (1998). Enhancing Students' Motivation to Learn : Achievement Goals in University classrooms. *Educational Psychology*, 18 (2), 205-223.
- Bachman, J.G., & O'Malley, P.M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35–46.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258–269.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), 1-44.
- Bell, J.(1999). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες*. (Α.Β. Ρήγα, Μεταφρ.) Αθήνα : Gutenberg.  
(Πρωτότυπη δημοσίευση 1993)

- Birney, R., Burdick, H., & Teevan, R. (1959). *Fear of failure*. New York : Van Nostrand Reinhold Co.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28, 149-167.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. Στο : M. Boekaerts P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic.
- Bongers, K.C.A., Dijksterhuis, A. & Spears, R. (2009). Self-esteem regulation after success and failure to attain unconsciously activated goals. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 468-477.
- Bowles, T. (1999). Focusing on time orientation to explain adolescent self concept and academic achievement: Part II. Testing a model. *Journal of Applied Health Behaviour*, 1, 1–8.
- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectation. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631–661.
- Brown, J. D., & Dutton, K. A. (1995). The thrill of victory, the complexity of defeat: Self-esteem and people's emotional reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 712–722.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Butler, R. (1992). What young people want to know when : Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 934-943.

- Campbell, K. W., & Sedikides, C. (1999). Self-threat magnifies the self-serving bias: a meta-analytic integration. *Review of General Psychology*, 3, 23–43.
- Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*, Πάτρα, αυτοέκδοση, Τόμος 5<sup>ος</sup>.
- Chen, J., & Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in Science. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 75-87.
- Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της Αυτοαντίληψης-Αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ΄ Δημοτικού και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 128 – 143.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Conroy, D.E., & Elliot, A.J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport : Addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 271-285.
- Conroy, D.E., Elliot, A.J. & Hofer, S.M. (2003). A 2X2 achievement goals questionnaire for sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 456-476.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, CA:Freeman.
- Covington, M.V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Journal*, 85, 5-20.
- Covington, M.V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Covington, M.V. (1998). *The Will to Learn*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Covington, M.V. (2000). Goal Theory, Motivation and School Achievement : An Intergrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
- Covington, M.V & Beery, R.G. (1976). *Self-Worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Covington, M.V. & Omelich, C.L. (1979). Effort : The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.
- Covington M.V & Omelich C.L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.
- Γουβιάς, Δ. (2003). *Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες. Αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία*. Επιστημονικό Βήμα, τεύχ. 2, σελ. 79-94.
- Crocker, J., Sommers, S. R., & Luhtanen, R. K. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and graduate school admissions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28 (9), 1275–1286.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666–679.
- Davies, J., & Brember, I. (1999). Reading and mathematics attainments and self-esteem in years 2 and 6—an eight-year cross-sectional study. *Educational Studies*, 25, 145–157.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Diener, C. I., & Dweck, C.S. (1978). An analysis of learned helpssness : Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dowson, M., & McInerney, D. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals : A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 35-42.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.

- Durik, A.M., Lovejoy, C.M. & Johnson, S.J. (2009). A longitudinal study of achievement goals for students in general : Predicting cumulative GPA and diversity in course selection. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 113-119.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. Στο : E. M.Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, (10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dykman, B. M. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 139–158.
- Elliot, A. J. (1994). Approach and avoidance achievement goals: An intrinsic motivation analysis. Στο : Elliot, A.J. & Church, M.A. (1997). *A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology* (72, 218–232).
- Elliot, A.J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Στο : M.Maehr and P. Pintrich (Ed.), *Advances in motivation and achievement: A research annual* (vol. 10, pp. 143–179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals, *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Church, M. A.(1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and



- intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628–644.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2X2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Elliot, A. J., McGregor, J. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549–563.
- Elliot, A.J. & Reis, H. (2003). Attachment and exploration in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 317-331.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach–avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804–818.
- Feldman, S. & Elliott, G. (1990). Adolescence: Path to a productive life or a diminished future? *Carnegie Quarterly*, 35, 1-13.
- Finey, S.J., Pieper, S.L., & Barron, K.E. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 365-382.
- Gilligan, C., Lyons, L., & Hammer, T. (Eds.). (1990). *Making connections: The relational worlds of adolescent girls at Emma Willard School*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Greenberg, J., & Pyszczynski, T. (1985). Compensatory self-inflation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 273–280.
- Hansford, B.C., & Hattie, J.A. (1982). The relationship between self and achievement /performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123–142.

- Harackiewicz, J. & Elliot, A.J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-915.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Elliot, A., Carter, S., & Lehto, A. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Tauer, J., Carter, S., & Elliot, A. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316- 330.
- Harackiewicz, J., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008) The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105-122.
- Harter, S. (1983). The perceived competence scale of children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Heatherton, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 895-910.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588-599.
- Jagacinski, C.M., & J.G. Nicholls. (1984). "Conceptions of effort and ability and related effects in task-involvement and ego-involvement." *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-919.
- James, W. (1890/1963) Στο: Μακρή-Μπότσαρη, Ε.(2001ε), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*.

- Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. Στο : C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21–53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals : Does level of perceived academic-competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22(4), 415-434.
- Κωσταρίδου–Ευκλείδη, Α. (1999ζ). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α. (1997). Αυτοεκτίμηση, “κέντρο ελέγχου” και “πιθανοί εαυτοί” σε εφήβους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τευχ. 26, σελ. 163-182.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Η αυτοαντίληψη των παιδιών προ-εφηβικής ηλικίας*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Τεύχος 100.
- Λεονταρή, Α. (1999). *Αυτοαντίληψη, Κίνητρα και Συμπεριφορά Επίτευξης*. Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τόμος 3.
- Little, B. R. (1983). Personal projects: a rationale and method for investigation. *Environment & Behavior*, 15, 273-309.
- Little, B. R., Salmela-Aro, K., & Phillips, S. D. (Eds.). (2007). *Personal project pursuit: Goals, action, and human flourishing*. Mahwah, NJ Erlbaum.
- Maehr, M.L. (1983). “On doing well in science: Why Johnny no longer excells; why Sarah never did.” Στο : S.G. Paris, G.M. Olson & H.W. Stevenson (Ed.), *Learning and motivation in the classroom*, (pp. 179-210), Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. Στο : R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 115-144). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. Στο : C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3). New York: Academic Press.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001ε). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001α) : *Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου (ΠΑΤΕΜ) - Ερωτηματολόγιο με εικόνες για την αξιολόγηση των μαθητών Α', Β' και Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marsh, H. (1990). The causal ordering of academic self-concept and academic achievement : a multi wave longitudinal panel analyses. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646 – 656.
- Marsh, H. (1992). The content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 43-50.
- Marshall, H.H., & Weinstein, R.S. (1986). Classroom context student-perceived differential teacher treatment. *Journal of Educational Psychology*, 78, 441-453.
- Maruyama, G., Rubin, R.A., & Kingsbury, G.G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 962–975.
- McCarthy, J. D., & Hoge, D. R. (1982). Analysis of age effects in longitudinal studies of adolescent self-esteem. *Development Psychology*, 18, 372-379.
- McClelland, D.C. (1985). *Human motivation*. Cambridge, U.K. :Cambridge University Press.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A., & Lowell, E.L. (1953). *The achievement motive*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant

- processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381–395.
- McWhaw, K., & Abrami, P. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 311–329.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability. An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M. & Maehr, M.L. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Student's Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Midgley, C., Middleton, M., & Kaplan, A. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77–86.
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389–411.
- Nicholls, J. G. (1976). When a scale measures more than its name denotes: The case of the Test Anxiety Scale for Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 976-985.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of own attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1980). The development of the concept of difficulty. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 271-281.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation : Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA:Harvard

University Press.

- Nicholls, J.G., M. Patashnick, & S.B. Nolen. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nicholls, J.B., Cheung, P.C., Lauer, J. & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation : Perceived Ability, Goals, Beliefs and Values. *Learning and Individual Differences*, 1 (1), 63-84.
- Nolen, S.B. (1988). Reasons for studying :Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406–422.
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 426–443.
- Pelham, B.W., & Swann, W.B. (1989). From self-conception to self-worth : on the source and structure of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 672-680.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pintrich, P.R., Conley, A.M.M., Kempler, T.M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self - regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Παπάνης (Ε.), (2007). *Βασικές αρχές εκπαίδευση ενηλίκων : Παιδαγωγικές θεωρίες και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης*.

<http://www.alfavita.gr/artro.php?id=3243>

- Reynolds, W.M. (1988). Measurement of academic self-concept in college students. *Journal of Personality Assessment*, 52, 223-240.
- Rhodewalt, E (1990). Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory self-protective acts. Στο R. Higgins, C. R.Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 69-106). New York: Plenum.
- Roeser, M.W., Midgley, C., & Urdan, C.T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school : The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408- 422.
- Roeser, R. W., Strobel, K. R., & Quihuis, G. (2002). Studying early adolescents' academic motivation, social-emotional functioning, and engagement in learning: variable- and person-centered approaches. *Anxiety, Stress & Coping*, 15, 345 - 368.
- Rosenberg, M,(1965). *Society and the adolescent self image*, Princeton: NJ: Princeton University Press.
- Rosenholtz, S.J., & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 31-63.
- Rothblum, E. D. (1990). The psychodynamic, need achievement, fear of success, and procrastination models. Στο : H. Leitenberg (Ed.), *Fear of failure* (pp. 497-537). New York: Plenum.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. & Pintrich, P.R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Sedikides, C. (1993). Assessment, enhancement, and verification determinants of the self-evaluation process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 317–338.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46, 137 - 149.

- Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). Global self-esteem as a correlate of work-related attitudes: A question of dimensionality. *Journal of Personality Assessment*, 54(1&2), 276-288.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366 - 375.
- Silbert, E., & Tippett, J. (1965). Self-esteem: Clinical assessment and measurement validation. *Psychological Reports*, 16, 1017-1071.
- Skaalvik, E.M., & Hagtvet, K.A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292–307.
- Skaalvik, E. M., Valfis, H., & Sletta, O. (1994). Task involvement and ego involvement : Relations with academic achievement, academic self-concept and self-esteem. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 231-243.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation : relations with task and avoidance orientation, achievement, self – perceptions and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 71 – 81.
- Somuncuoglu, Y. & Yildirim, A. (2006). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. *Journal of Educational Research*, 92 (5), 267-277).
- Steinberg, G., Grieve, F. G., & Glass, B. (2001). Achievement goals across the lifespan. *Journal of Sport Behavior*, 24(3), 298-307.
- Stipek, D., & Hoffman, J. (1980). Children's achievement-related expectancies as a function of academic performance histories and sex. *Journal of Educational Psychology*, 72, 861-865.
- Stipek, D. J., & Kowalski, P.S. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting test conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81, 384-391.



- Συγκολλίτου, Ε. & Γωνίδα, Ε. (2005). Αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά του ψυχολογικού κλίματος της τάξης : η σχέση τους με την επίδοση και την αυτο-αποτελεσματικότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος*, 3, 177- 198, Ελληνικά Γράμματα.
- Tuominen –Soini, H., Salmela –Aro, K. & Niemivirta , M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well – being : a person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251-266.
- Urduan, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students’ goals and friends’ orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165–191.
- Urduan, T. & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551.
- Vandewalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 995–1015.
- Was, C. (2006). Academic Achievement Goal Orientation : Taking Another Look. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (4), 529-550.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131- 142.
- Wentzel, K.R., (1991). Social competence at school :Relationship of social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.
- Wolters, C., (2004). Advancing Achievement Goal Theory : Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students’ Motivation, Cognition and Achievement. *Journal of*

*Educational Psychology*, 96 (2), 236-250.

Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211–238.

Φλουρής, Γ.Σ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα : Εκδ. Γρηγόρη.

Zimmerman, M.A., Copeland, L.A., Shope, J.T., & Dielman, T.E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117–141.

Zuckerman, M. (1979). Attribution of success and failure revisited or: The motivational bias is well and alive in attribution theory. *Journal of Personality*, 47, 245–287.

 **Παράρτημα**



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΣΤΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Αγαπητή/ έ συνάδελφε,

Θα θέλαμε να μας αφιερώσετε λίγα λεπτά από το χρόνο σας για τη συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου. Παρακαλούμε να απαντήσετε όλες τις ερωτήσεις λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Οι απαντήσεις σας είναι πολύ σημαντικές στην έρευνα αυτή.

**Σχετικά με την έρευνα**

Η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό τη συλλογή στοιχείων σχετικά με **τους Στόχους Επίτευξης που υιοθετούν οι φοιτητές σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και με το βαθμό αυτοεκτίμησής τους**. Διεξάγεται στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Γεωργίας Ζώη του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Επιστημονικά υπεύθυνη είναι η Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής κα. Μαρία Πλατσίδου.

**Εμπιστευτικότητα**

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και σε ότι αφορά στη συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου, σας ενημερώνουμε ότι θα τηρηθεί μυστικότητα και ανωνυμία. Οι απαντήσεις σας είναι αυστηρά εμπιστευτικές και δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για άλλους σκοπούς πέραν από αυτούς της έρευνας.

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ!**

- Θεσσαλονίκη, 2010

## **Α' Μέρος : Δημογραφικά / Λοιπά Στοιχεία Ερωτώμενου**

Φύλο:	1. Άνδρας 2. Γυναίκα
Ηλικία:	.....
Έτος Σπουδών:	1. 1 <sup>ο</sup> 2. 2 <sup>ο</sup> 3. 3 <sup>ο</sup> 4. 4 <sup>ο</sup> 5. άλλο
Μέσος όρος βαθμολογίας μαθημάτων :	1. 5-6 περίπου 2. 6-7 περίπου 3. 7-8 περίπου 4. 8-9 περίπου 5. 9-10 περίπου
Αριθμός χρωστούμενων μαθημάτων:	..... περίπου

## **Β' Μέρος : Ερωτηματολόγιο**

***Η ενότητα αυτή αφορά στην υιοθέτηση των Στόχων Επίτευξης από τους φοιτητές.***

**Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό σύμφωνα με τον βαθμό στον οποίο η κάθε μία από τις ακόλουθες προτάσεις είναι αντιπροσωπευτική για εσάς :**

<b>ΣΤΟΧΟΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ</b>	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
	αναληθές	αναληθές	αναληθές	αληθές	αληθές	αληθές
1. Το να θέτω στόχους σύμφωνα με τα αποτελέσματα των προηγούμενων μου εξετάσεων, αποτελεί πρόκληση για εμένα.	1	2	3	4	5	6

	Πολύ αναληθές	Αρκετά αναληθές	Λίγο αναληθές	Λίγο αληθές	Αρκετά αληθές	Πολύ αληθές
2.Θεωρώ ότι οι φοιτητές που δεν προσπαθούν σκληρά στην «τάξη» και παρόλα αυτά τα πάνε καλά, τότε πρέπει να είναι έξυπνοι.	1	2	3	4	5	6
3.Με απασχολεί περισσότερο η εβδομαδιαία μου βελτίωση στα μαθήματα από το να ξεπερνάω σε επιδόσεις τους υπόλοιπους συμφοιτητές μου.	1	2	3	4	5	6
4.Φοβάμαι ότι εάν ζητήσω βοήθεια από τον/την καθηγητή/τρια μου, μπορεί να σκεφτεί ότι δεν είμαι πολύ έξυπνος/η.	1	2	3	4	5	6
5.Θέλω να κάνω όσο το δυνατόν γίνεται λιγότερη δουλειά σε αυτήν την «τάξη».	1	2	3	4	5	6
6.Είναι σημαντικό για εμένα να τα πάω καλά σε σύγκριση με τους άλλους συμφοιτητές στην «τάξη».	1	2	3	4	5	6
7.Παρόλο που μπορεί να τα πηγαίνω καλά σ' αυτό το μάθημα, θα συνεχίσω να δουλεύω σκληρά προκειμένου να κατανοήσω επαρκώς το περιεχόμενο του μαθήματος.	1	2	3	4	5	6
8.Προτιμώ το υλικό στην «τάξη» που μου διεγείρει την περιέργεια, παρόλο που μπορεί να είναι δύσκολο να το μάθω.	1	2	3	4	5	6
9.Πιστεύω ότι η προσπάθεια που οδηγεί στη βελτίωση, μπορεί να ενισχύσει τις ικανότητές μου.	1	2	3	4	5	6
10.Όταν οι άλλοι με ρωτούν πως τα πήγα στις εξετάσεις του μαθήματος, συχνά λέω ψέματα ότι τα πήγα καλύτερα απ' ότι στην πραγματικότητα.	1	2	3	4	5	6
11. Θεωρώ ότι η ευφυΐα είναι κάτι με το οποίο γεννιέται κανείς.	1	2	3	4	5	6
12. Θέλω να τα πηγαίνω καλά στη «τάξη» ώστε οι φίλοι, οικογένεια, συμφοιτητές και καθηγητής/τρια μου να αναγνωρίσουν τις ικανότητές μου.	1	2	3	4	5	6

	Πολύ αναληθές	Αρκετά αναληθές	Λίγο αναληθές	Λίγο αληθές	Αρκετά αληθές	Πολύ αληθές
13. Όταν παίρνω τους βαθμούς των εξετάσεων ή εργασιών που αφορούν στο μάθημα, δε θέλω να ξέρουν οι άλλοι πως τα πήγα.	1	2	3	4	5	6
14. Στόχος μου σε αυτό το μάθημα είναι να βάλω τα δυνατά μου, ακόμα κι αν οι άλλοι τα πάνε καλύτερα.	1	2	3	4	5	6
15. Συχνά ανησυχώ μήπως η επίδοσή μου στην «τάξη» είναι χαμηλή.	1	2	3	4	5	6
16. Όταν παίρνω τα αποτελέσματα των εξετάσεών μου, θέλω αμέσως να δω πως τα πήγα σε σύγκριση με τους συμφοιτητές μου.	1	2	3	4	5	6
17. Με ανησυχεί περισσότερο μήπως πάρω κακό βαθμό και λιγότερο το εάν θα κατανοήσω το υλικό(διδακτέα ύλη).	1	2	3	4	5	6
18. Προσπαθώ να βελτιώνω τους βαθμούς μου κατά τη διάρκεια του εξαμήνου.	1	2	3	4	5	6
19. Πιστεύω ότι οι άνθρωποι μπορούν να βελτιώσουν τις πνευματικές τους ικανότητες μέσω της προσπάθειας.	1	2	3	4	5	6
20. Εάν ξέρω ότι θα πάρω τον υψηλότερο βαθμό στην «τάξη», δίχως να καταβάλλω πολλή προσπάθεια, τότε είμαι πιο χαλαρός/ή.	1	2	3	4	5	6
21. Μου αρέσουν περισσότερο εκείνα τα μαθήματα στα οποία δεν υπάρχουν και πολλά να μάθω.	1	2	3	4	5	6
22. Το να πάρω καλό βαθμό σε αυτό το μάθημα είναι πιο σημαντικό από το να κατανοήσω την διδακτέα ύλη.	1	2	3	4	5	6
23. Δε θέλω να διαβάσω περισσότερο απ'όσο είναι απολύτως απαραίτητο, προκειμένου να ανταπεξέλθω στην τάξη.	1	2	3	4	5	6

	Πολύ αναληθές	Αρκετά αναληθές	Λίγο αναληθές	Λίγο αληθές	Αρκετά αληθές	Πολύ αληθές
24. Πιστεύω ότι εάν κάποιος/α φοιτητής/τρια προσπαθεί σκληρά στην «τάξη» και παρόλα αυτά η επίδοση του/της είναι χαμηλή, τότε δεν πρέπει να είναι πολύ ευφυής.	1	2	3	4	5	6
25. Ο μοναδικός στόχος μου γι' αυτό το μάθημα είναι να πάρω τον υψηλότερο βαθμό στην «τάξη».	1	2	3	4	5	6
26. Θα δίνω τον καλύτερό μου εαυτό σε κάθε εξέταση, ακόμη κι αν γνωρίζω ότι δε χρειάζεται να προσπαθήσω σκληρά για να πάρω έναν καλό βαθμό.	1	2	3	4	5	6
27. Το να τα πηγαίνω καλά σε μια εξέταση λειτουργεί ενθαρρυντικά, ώστε να τα πάω ακόμη καλύτερα την επόμενη φορά.	1	2	3	4	5	6
28. Πρωταρχικός μου στόχος σε αυτό το μάθημα είναι να αποφύγω να πάρω κακό βαθμό.	1	2	3	4	5	6
29. Το να κατανοήσω το περιεχόμενο του μαθήματος είναι πιο σημαντικό από το να πάρω απλά έναν καλό βαθμό.	1	2	3	4	5	6
30. Με ενδιαφέρει περισσότερο να τα πηγαίνω καλύτερα από τους συμμαθητές μου, παρά να δίνω τον καλύτερό μου εαυτό.	1	2	3	4	5	6
31. Σε αυτήν την «τάξη» προτιμώ το υλικό που συνιστά πρόκληση.	1	2	3	4	5	6
32. Με απασχολεί περισσότερο να δίνω τον καλύτερό μου εαυτό, από το να τα πηγαίνω καλύτερα απ' ό,τι οι άλλοι.	1	2	3	4	5	6
33. Θεωρώ ότι το να πρέπει να προσπαθήσω σκληρά ώστε να τα πάω καλά στη «τάξη», αποδεικνύει ότι υστερώ σε ικανότητες.	1	2	3	4	5	6



**Η ενότητα αυτή αφορά στην εικόνα που έχουν οι φοιτητές για τον εαυτό τους.**

**Παρακαλώ κυκλώστε σε κάθε πρόταση τον αριθμό που εκφράζει την δική σας αντίληψη για τον εαυτό σας:**

Διαφωνώ τελείως 1	Διαφωνώ 2	Συμφωνώ 3	Συμφωνώ τελείως 4
----------------------	--------------	--------------	----------------------

1) Σε γενικές γραμμές είμαι ικανοποιημένος/η από τον εαυτό μου.	1	2	3	4
2) Μερικές φορές νομίζω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/ή.	1	2	3	4
3) Νιώθω ότι σαν άνθρωπος διαθέτω αρκετές αρετές.	1	2	3	4
4) Είμαι ικανός/ή να κάνω πράγματα εξίσου καλά με τους περισσότερους ανθρώπους.	1	2	3	4
5) Νιώθω ότι δεν υπάρχουν πολλά πράγματα στη ζωή μου για τα οποία να αισθάνομαι υπερήφανος/η.	1	2	3	4
6) Κάποιες φορές, ασφαλώς, νιώθω ότι δεν είμαι χρήσιμος /η σε τίποτα.	1	2	3	4
7) Αισθάνομαι ότι σαν άνθρωπος αξίζω το λιγότερο όσο και οι άλλοι.	1	2	3	4
8) Μακάρι να μπορούσα να σέβομαι περισσότερο τον εαυτό μου.	1	2	3	4
9) Γενικά, νιώθω ότι είμαι αποτυχημένος/η.	1	2	3	4
10) Έχω θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου.	1	2	3	4

**Σας ευχαριστούμε για την συνεργασία!**