

Αικατερίνη Βάσιου*

Ελένη Ανδρέου**

Κωνσταντίνος Καφέτσιος***

Η σχέση των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών με τα κίνητρα και το συναίσθημα των μαθητών: Μια πολυεπίπεδη ανάλυση

Περίληψη

Η σχολική τάξη αποτελεί χώρο επίτευξης όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις σχέσεις ανάμεσα στους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών και τους στόχους επίτευξης των μαθητών, την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητάς τους για τη μάθηση και την επίδοση και τα συναισθήματα τους μέσα στη σχολική τάξη. Ενενήντα οκτώ (98) εκπαιδευτικοί (49 φιλόλογοι και 49 μαθηματικοί) συμπλήρωσαν την κλίμακα των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών και 949 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπλήρωσαν κλίμακες για τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα, προσανατολισμού σε προσωπικούς στόχους επίτευξης, την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για τη μάθηση, την επίδοση και το άγχος. Τα αποτελέσματα από τη χρήση πολυεπίπεδων αναλύσεων έδειξαν ότι ο προσανατολισμός των φιλόλογων στο έργο τους συσχετίζεται αρνητικά με το θετικό συναίσθημα των μαθητών και τον προσανατολισμό τους στην επίδοση-προσέγγιση, ενώ ο προσανατολισμός των μαθηματικών στην επίδοση-προσέγγιση σχετίζεται θετικά με την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν την οπτική της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των στόχων επίτευξης μέσα στη σχολική τάξη και την πολυεπίπεδη κατανόηση των διαπροσωπικών επιδράσεων των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Στόχοι επίτευξης, αυτοαποτελεσματικότητα, συναίσθημα, διαπροσωπική αλληλεπίδραση

* Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος ΔΕ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος ΔΕ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

*** Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Abstract

Classroom constitutes an achievement area not only for students but also for teachers. The aim of the present study was to examine relationships between teachers' and students' achievement goals, self-efficacy for learning and emotions. Ninety eight (98) teachers (49 teachers of Greek language and 49 teachers of mathematics) completed a measure of teachers' achievement goals and 949 secondary school students completed measures of positive and negative affect, personal achievement goal orientations, self-efficacy for learning and performance and anxiety. A series of multilevel analyses found that Greek language teachers' mastery orientation was negatively related to students' positive affect and performance-approach orientation whereas mathematics teachers' performance-approach orientation was positively related to students' self-efficacy. These findings support a social-interactionist perspective on achievement goals in the classroom and a multilevel understanding of the effects of teachers' achievement goals interpersonally.

Key words: Achievement goals, self-efficacy, emotion, interpersonal interaction

Εισαγωγή

Οι στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία επηρεάζουν τα κίνητρα και τα συναισθήματα των μαθητών και, αν ναι, μέσω ποιών διαδικασιών; Η σχολική τάξη αποτελεί χώρο επίτευξης στόχων όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, προφανώς, προσπαθούν να επιτύχουν στο έργο τους, αλλά μπορεί να διαφέρουν στους τρόπους με τους οποίους ορίζουν την επιτυχία, στους στόχους που προσπαθούν να επιτύχουν και, κατά συνέπεια, στην επίτευξη στόχων για τη διδασκαλία (Butler, 2007). Στη γενικότερη βιβλιογραφία για τα κίνητρα παρατηρείται η τάση τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να προσεγγίζονται ως αποτελέσματα, και όχι τόσο ως προγνωστικοί παράγοντες και να επικεντρώνεται η προσοχή στο βαθμό που τα κίνητρα επηρεάζουν το επίπεδο της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, τη δέσμευση στην εργασία τους ή σχετικά εργασιακά αποτελέσματα (π.χ., De Jesus & Lens, 2005). Κάποιες μελέτες έχουν εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα στην εργασία τους στο πλαίσιο της

αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Για παράδειγμα, μελέτες σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς έχουν βρει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους στην επιτυχία των μαθητών τους έχουν θετικές συνέπειες τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Για ανασκοπήσεις βλ. Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998· Ross, 1998). Κοινωνιογνωστικές θεωρίες για τα κίνητρα των μαθητών, όπως η θεωρία της επίτευξης των στόχων (Dweck, 1986· Nicholls, 1989), η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985) τονίζουν πως διαφορετικοί στόχοι και κίνητρα δημιουργούν διαφορετικά ποιοτικά συστήματα που προκαλούν διαφορετικές μορφές της σκέψης, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς των μαθητών. Επιπλέον, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην απόκτηση βασικών μεταγνωστικών δεξιοτήτων με απώτερο στόχο την αυτορύθμιση της μάθησης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η απόκτηση της γνώσης είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων διεργασιών που κάνει το ίδιο το άτομο (Ματσαγγούρας, 2003).

Ως όρος, τα κίνητρα (*motivation*) αναφέρονται σε μία εσωτερική κατάσταση (μερικές φορές περιγράφεται ως μία ανάγκη, επιθυμία ή θέληση) που χρησιμεύει στο να ενεργοποιεί ή στο να δραστηριοποιεί τη συμπεριφορά και να την κατευθύνει (Kleinginna & Kleinginna, 1981). Μέχρι πρόσφατα, οι ερευνητές πρότειναν την ατομική ενασχόληση με κάθε μαθητή που παρουσίαζε έλλειψη κινήτρων στην τάξη για την αποκατάσταση αυτού του ελλείμματος (Foersterling, 1985). Για παράδειγμα, οι Urdan και Schoenfelder (2006) μελέτησαν στοιχεία που αποδεικνύουν πώς τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος μπορούν να επαυξήσουν ή να υπονομεύσουν τα κίνητρα των μαθητών. Επομένως, σ' αυτό το πλαίσιο τα κίνητρα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να θεωρούνται ένας σημαντικός παράγοντας που μεσολαβεί για την επιτυχή εφαρμογή και τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών (Papaioannou & Christodoulidis, 2007).

Μια σύγχρονη θεμελιώδης προσέγγιση για την κατανόηση των κινήτρων είναι η γνωσιακή, που προέρχεται από τη θεωρία των στόχων επίτευξης (Nicholls, 1989· Ames, 1992a). Οι θεωρητικοί των στόχων επίτευξης προτείνουν ότι τα άτομα υιοθετούν δυο τύπους στόχων στα περιβάλλοντα επίτευξης (π.χ., αθλήματα, σχολείο, ή εργασία) σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται τις ικανότητες τους και ορίζουν την επιτυχία (Ames, 1992a· Dweck,

1999· Dweck & Leggett, 1988· Kaplan & Midgley, 1997· Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, Anderman, & Roeser, 1998· Slavin, 2003): τους στόχους βελτίωσης (προσανατολισμός στο έργο ή στη μάθηση· *task or learning orientation*) και τους στόχους επίδοσης (ή προσανατολισμός στο εγώ· *ego orientation*). Ένας στόχος προσανατολισμένος στη βελτίωση υφίσταται, όταν το άτομο ενδιαφέρεται για μια δραστηριότητα για δικό του σκοπό, στοχεύοντας στην ατομική του βελτίωση. Σε αυτήν την περίπτωση, οι αντιλήψεις για την ικανότητα είναι υποκειμενικές και αποτυπώνονται με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Ένας στόχος προσανατολισμένος στην επίδοση υφίσταται, όταν το άτομο ενδιαφέρεται να ξεπεράσει τους άλλους, στοχεύοντας να επιδείξει ανώτερες ικανότητες. Τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στην επίδοση ερμηνεύουν την ικανότητά τους μέσω μιας διαδικασίας κοινωνικής σύγκρισης. Πρόσφατα, οι στόχοι επίδοσης (ορίζονται και ως στόχοι ικανοτήτων· *ability goals*) διακρίθηκαν σε στόχους προσέγγισης της επίδοσης (*performance approach*), που εκφράζουν την προσπάθεια να ξεπεραστούν οι άλλοι και σε στόχους αποφυγής της επίδοσης (*performance avoidance*), που εκφράζουν την προσπάθεια αποφυγής αρνητικής αξιολόγησης λόγω χαμηλής απόδοσης (Elliot, 1999· Elliot & Church, 1997· Τομπούλογλου & Παπαϊωάννου, 2006· Urdan & Schoenfelder, 2006).

Στους ερευνητές για τα κίνητρα επίτευξης, υπήρξε αρχικά η πεποίθηση ότι οι μαθητές προσανατολίζονται είτε προς τους στόχους μάθησης, που εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στη μάθηση και στην κατοχή εκπαιδευτικών έργων είτε προς τους στόχους επίδοσης, που εστιάζουν στην επίδειξη ικανοτήτων, στην κοινωνική σύγκριση και στις υψηλές βαθμολογίες. Ωστόσο, στην πράξη αποδείχθηκε ότι, μέσα στη σχολική τάξη, οι μαθητές μπορεί να ενστερνιστούν ένα συνδυασμό διαφορετικών στόχων, δηλαδή ανάλογα με την περίπτωση και τις ανάγκες μπορεί να υιοθετήσουν ταυτόχρονα στόχους μάθησης και επίδοσης (Λεονταρή, 1999). Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να ενδιαφέρεται για τη μάθηση καθ' αυτή, αλλά συγχρόνως να επιδιώκει να παίρνει υψηλότερους βαθμούς από τους συμμαθητές του.

Η έρευνα έχει βρει αρκετές συσχετίσεις αναφορικά με τους στόχους επίτευξης των μαθητών. Οι στόχοι βελτίωσης σχετίζονται με μια σειρά από αποτελέσματα, που συμπεριλαμβάνουν εργασίες υψηλού επιπέδου, ενδιαφέρον, προσπάθεια και επιμονή, θετικό

συναίσθημα, υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας χρήση περισσότερων στρατηγικών μάθησης και καλύτερη επίδοση (Grant & Dweck, 2003· Patrick & Yoon, 2004· Pintrich, 2000). Η επίδραση της επιδίωξης των στόχων επίδοσης δεν είναι τόσο ξεκάθαρη όσο αυτής που σχετίζεται με τους στόχους βελτίωσης. Για παράδειγμα, οι μαθητές που επιδιώκουν στόχους προσέγγισης της επίδοσης γενικά δείχνουν μεγαλύτερη επιμονή όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, είναι πιο πρόθυμοι να αναλαμβάνουν δύσκολα ή ενδιαφέροντα καθήκοντα, χρησιμοποιούν στο διάβασμα στρατηγικές με υψηλότερου επιπέδου νοητικές επεξεργασίες, είναι περισσότερο εσωτερικά κινητοποιημένοι και αισθάνονται καλύτερα σχετικά με το σχολείο και με τις σχολικές εργασίες. Αντίθετα, η επιδίωξη στόχων αποφυγής της επίδοσης σχετίζεται, συνήθως, με αρνητικά πρότυπα για τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές των κινήτρων. Για παράδειγμα, οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι σε στόχους αποφυγής της επίδοσης είναι πιο πιθανό να τα παρατήσουν όταν αντιμετωπίζουν δύσκολη εργασία ή αντιμετωπίζουν την αποτυχία, χρησιμοποιούν περισσότερο επιπόλαιες στρατηγικές στο διάβασμα (όπως μηχανιστική απομνημόνευση), είναι λιγότερο πιθανό να ζητήσουν βοήθεια όταν την χρειάζονται και είναι περισσότερο πιθανό να ασχοληθούν με αυτοαναιρούμενες πρακτικές (π.χ. σκόπιμη ανάπτυξη εμποδίων που υπονομεύουν την επιτυχή απόδοση στα καθήκοντα τους). (Για μια ανασκόπηση σ' αυτές τις έρευνες βλ. Elliot, 1999· Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000· Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001).

Η έρευνα σχετικά με την επίδραση των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία είναι περιορισμένη. Υπάρχουν, κυρίως, έρευνες που έχουν μελετήσει την επίδραση των εκπαιδευτικών στους στόχους επίτευξης στην τάξη (*classroom goal structure*). Οι στόχοι επίτευξης στην τάξη περιγράφουν τους στόχους επίτευξης που δίνουν έμφαση στις διδακτικές πρακτικές και πολιτικές που επικρατούν σε μια τάξη, σε ένα σχολείο ή σε ένα άλλο περιβάλλον μάθησης (Wolters, 2004) και γίνονται αντιληπτοί από γενικότερες πρακτικές στην τάξη καθώς και από συγκεκριμένα μηνύματα που στέλνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους (Ames, 1992a· Covington & Omelich, 1984· Epstein, 1988· Maehr & Midgley, 1996). Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν στόχους βελτίωσης στην τάξη, όταν αναθέτουν στους μαθητές ενδιαφέρουσες και ουσιαστικές εργασίες, που προάγουν την κριτική σκέψη και την κατανόηση, θεωρούν τα λάθη των μαθητών ως ευκαιρίες για

περαιτέρω μάθηση και αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών σε σχέση με προηγούμενες ατομικές τους επιδόσεις (Ames, 1992a· Midgley, 1993, 2002). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν στόχους επίδοσης στην τάξη, όταν δίνουν έμφαση στη μάθηση ως ρουτίνα, αναθέτουν εργασίες με μία μόνο σωστή απάντηση, βάζουν συχνά τεστ, ενθαρρύνουν τον ανταγωνισμό και αξιολογούν τους μαθητές συγκρίνοντάς τους μεταξύ τους.

Ένας ικανοποιητικός αριθμός ερευνών έδειξε ότι οι στόχοι επίτευξης στην τάξη σχετίζονται σημαντικά θετικά με την επίτευξη των στόχων των μαθητών (Bong, 2001, 2008· Wolters, 2004· Meece, Anderman, & Anderman, 2006) και με συμπεριφορές που σχετίζονται με τη σχολική τάξη (Sideridis, 2007). Ευρήματα μελετών έδειξαν ότι, όταν ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στη σημασία και στο νόημα της μάθησης, πέρα από στρεσογόνες προσπάθειες και ατομικές διαδικασίες, τότε οι μαθητές συνηθίζουν να εστιάζουν στη μάθηση, ενώ, όταν οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση σε τυπικές ικανότητες και δημόσια αναγνώριση, οδηγούν τους μαθητές στο να προσπαθούν να επιδεικνύουν τις ικανότητες τους και να συγκρίνουν τους εαυτούς τους με τους άλλους (Ames, 1992b· Anderman & Young, 1994· Maehr & Anderman, 1993· Maehr & Midgley, 1991).

Πρόσφατες έρευνες έχουν βρει συσχετίσεις των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών με άλλα χαρακτηριστικά και με τη συμπεριφορά τους, όπως για παράδειγμα συσχετίσεις με την αναζήτηση βοήθειας (Butler, 2007· Butler & Shibaz, 2008 στο Ισραήλ· Dickhäuser, Butler, & Tönjes, 2007 στη Γερμανία), τις διδακτικές πρακτικές (Retelsdorf, Butler, Streblov, & Schiefele, 2010 στη Γερμανία), και την ικανοποίηση από την εργασία (Papaioannou & Christodoulidis, 2007 στην Ελλάδα). Επιπλέον, έρευνα του Malmberg (2006, 2008 στη Φιλανδία) έδειξε ότι οι στόχοι επίτευξης φοιτητών παιδαγωγικών σχολών σχετίζονται με την ανάπτυξη άλλων ειδών κινήτρων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Υπάρχουν, επίσης, μελέτες για τη σχέση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με τον προσανατολισμό των στόχων τους. Η Butler (2007) διαπίστωσε ότι η υποστήριξη στόχων προσέγγισης της επίδοσης μειώνεται με τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας, αλλά δεν βρήκε ανάλογη αύξηση με τη διδακτική εμπειρία και στους στόχους βελτίωσης. Επιπλέον, οι Wolters και Daugherty (2007) δεν βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη

διδασκτική εμπειρία και στις αναφορές των εκπαιδευτικών για τον προσανατολισμό των πρακτικών τους στη βελτίωση και στην επίδοση.

Πρόσφατες έρευνες έχουν ασχοληθεί, επίσης, με τις σχέσεις των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των μαθητών. Σύμφωνα με κάποια πρόσφατα αποτελέσματα για τους μαθητές (Linnenbrink, 2005· Middleton & Midgley, 1997· Ryan, Patrick, & Shim, 2005), ο προσανατολισμός των στόχων των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση της επίδοσης δεν έχει αναδειχθεί ως ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας είτε για θετικές είτε για αρνητικές αντιλήψεις ή συμπεριφορές. Μια μεταγενέστερη μελέτη (Butler & Shiba, 2008), έδειξε, ακόμη, ότι ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο προβλέπει το βαθμό στον οποίο οι μαθητές ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ενεργά την ερώτηση που έκανε κάποιος μαθητής και βοήθησαν την αναζήτηση βοήθειας, ενώ ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στην αποφυγή της επίδοσης συνδέθηκε με τις αντιλήψεις των μαθητών ότι οι εκπαιδευτικοί αναστέλλουν τις ερωτήσεις και την αναζήτηση βοήθειας, επειδή πιστεύουν ότι αυτές οι συμπεριφορές είναι σημάδια της έλλειψης ικανότητας των μαθητών. Εντούτοις, η έρευνα σχετικά με τους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών είναι ακόμη στα αρχικά της στάδια και, ως εκ τούτου, είναι αναγκαίες περισσότερες εμπειρικές μελέτες για να διερευνηθούν και να αποκαλύψουν περαιτέρω λεπτομέρειες για το πώς οι στόχοι των εκπαιδευτικών επιδρούν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Μία σχετική κοινωνιο-γνωστική προσέγγιση για τα κίνητρα στην εκπαίδευση (Bandura, 1986· Dweck & Leggett, 1988· Weiner, 1986) προτείνει ότι οι απόψεις των μαθητών όσον αφορά στην ακαδημαϊκή τους εργασία (για παράδειγμα οι αντιλήψεις για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, οι προσδοκίες τους σχετικά με τις εμπειρίες τους από την απασχόλησή τους με τα καθήκοντά τους, κ.ά.) επηρεάζονται από κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως τα μηνύματα από τον εκπαιδευτικό για τη δυσκολία των καθηκόντων, τις ικανότητες που γίνονται αντιληπτές από τους συμμαθητές, τις πληροφορίες για τη σημασία εκμάθησης της ύλης και άλλα παρόμοια. Από αυτήν την προσέγγιση συνάγεται ότι τα κίνητρα δεν προκύπτουν αποκλειστικά από τα άτομα ή από το περιβάλλον. Αντιθέτως, τα κίνητρα αναδύονται από την αλληλεπίδραση και τη διάδραση

ανάμεσα στα άτομα μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον της αίθουσας και του σχολείου. Ένα συστατικό αυτής της θεωρίας, που συγκέντρωσε την προσοχή των ερευνητών, είναι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας (*self-efficacy*) (Pajares, 1996· Schunk & Miller, 2002).

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στο θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνιο-γνωστικής θεωρίας, αφορά στην πίστη των ανθρώπων στην ικανότητά τους να οργανώνουν και να εκτελούν τις δραστηριότητες που απαιτούνται για να επιτευχθεί ένα ορισμένο επίπεδο απόδοσης (Bandura, 1986· Wood, Bandura, & Bailey, 1990) και θεωρείται ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της απόδοσης σε μια ποικιλία από περιβάλλοντα (Bandura, 1990· Wise & Trunnell, 2001). Αναφέρεται στην ανάπτυξη και στην άσκηση των ανθρώπινων ενεργειών, καθώς και στην πεποίθηση ότι οι άνθρωποι ασκούν κάποια επιρροή σε ό,τι κάνουν (Bandura, 2006). Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζει τους στόχους και τις συμπεριφορές του ατόμου και επηρεάζεται από τις ενέργειες του ατόμου και από τις συνθήκες του περιβάλλοντος (Schunk, 1989). Επιπλέον, καθορίζει το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τις περιβαλλοντικές ευκαιρίες και τα εμπόδια (Bandura, 2006), και επηρεάζει την επιλογή των δραστηριοτήτων, το πόση προσπάθεια καταβάλλεται για μια δραστηριότητα, και το πόσο οι άνθρωποι θα επιμείνουν, όταν έρχονται αντιμέτωποι με εμπόδια (Pajares, 2002), και αποτελεί, επομένως, σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της επιτυχίας (Bandura, 1997).

Υπάρχουν στοιχεία σύμφωνα με τα οποία η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών μπορεί να έχει ευεργετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις και στα συναισθήματά τους. Οι μαθητές που δεν έχουν αυτοπεποίθηση ή θεωρούν τους εαυτούς τους ανίκανους είναι πιθανό να αποφεύγουν καθήκοντα που θεωρούν ότι αποτελούν πρόκληση ή είναι δύσκολα, να σκέφτονται παθητικά, να αποφεύγουν την προσπάθεια, να εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα, και να μειώνουν την ποιότητα της απόδοσης. ειδικά όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή αρνητική ανατροφοδότηση (Dweck, 2000). Αντίθετα, αυτοί που διαθέτουν υψηλά επίπεδα αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας αναμένεται να είναι περισσότερο πρόθυμοι να αντιμετωπίσουν δύσκολα προβλήματα ή προκλήσεις, να σκέφτονται ενεργητικά, να εμμένουν σ' ένα στόχο για μεγαλύτερο διάστημα, να εκφράζουν

θετικά συναισθήματα, ασκώντας έλεγχο σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος και να επιτυγχάνουν υψηλότερη απόδοση (Bandura, 1993· Bandura & Schunk, 1981· Schunk, 1984, 1985).

Υπάρχουν, επίσης, στοιχεία για τις σχέσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών με τους στόχους επίτευξης τους. Μαθητές που θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο ικανούς είναι περισσότερο πιθανό να επιδεικνύουν συμπεριφορές προσανατολισμένες στη μάθηση, ενώ αυτοί που θεωρούν τους εαυτούς τους λιγότερο ικανούς συνήθως συμπεριφέρονται με έναν τρόπο προσανατολισμένο στην επίδοση (Dweck, 1986). Σύμφωνα με τον Bandura (1997), υψηλά επίπεδα αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με υψηλότερους στόχους και ισχυρότερη δέσμευση για την επίτευξη ενός στόχου. Μαθητές με υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας αναλαμβάνουν πρόθυμα προκλήσεις, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, επιδεικνύουν αυξημένη επιμονή στην υπερνίκηση εμποδίων, καταγράφουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους, έχουν ευελιξία στη χρήση στρατηγικών μάθησης, αξιολογούν με ακρίβεια τον εαυτό τους στις σχολικές τους επιδόσεις, δείχνουν μεγαλύτερο ουσιαστικό ενδιαφέρον στα σχολικά δρώμενα και αυτορυθμίζονται καλύτερα από άλλους μαθητές. Ως συνέπεια, πετυχαίνουν υψηλότερα πνευματικά επιτεύγματα (βλ. Bandura, 1997· Pajares & Urdan, 2006). Αντίθετα, μαθητές με χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας προτιμούν να ολοκληρώνουν μόνο απλοϊκά εκπαιδευτικά καθήκοντα, στα οποία καταβάλουν ελάχιστη προσπάθεια και οριακή επιμονή, αποθαρρύνονται εύκολα από την αποτυχία και μειώνουν την καταβολή προσπάθειας, όταν αντιμετωπίζουν δύσκολα καθήκοντα ή επιλέγουν να αποφεύγουν εντελώς την ολοκλήρωση μιας σχολικής εργασίας. Για αυτούς τους λόγους, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας λέγεται ότι είναι συχνά καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής επιτυχίας από τις πραγματικές ικανότητες (Bandura, 1997).

Στόχοι και Υποθέσεις της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε μια πολυεπίπεδη προσέγγιση για να μελετηθεί η σχέση των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία με τα κίνητρα και τα συναισθήματα των μαθητών. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν τους στόχους

επίτευξης στη σχολική τάξη και διαμορφώνουν ανάλογα τους προσωπικούς στόχους των μαθητών (Ames, 1992b· Anderman & Young, 1994· Maehr & Anderman, 1993· Maehr & Midgley, 1991), αποφασίστηκε να επικεντρωθεί η έρευνα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στη σχολική αίθουσα και να εξεταστούν οι απευθείας επιδράσεις των διαστάσεων των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στους προσωπικούς στόχους και στα συναισθήματα των μαθητών. Στη βάση της προαναφερόμενης συζήτησης των σχετικών μελετών, διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

1. Ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο θα σχετίζεται θετικά με την επίδοση των μαθητών, τον προσανατολισμό στη μάθηση, την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους και το θετικό τους συναίσθημα και αρνητικά με τον προσανατολισμό στην επίδοση-προσέγγιση, τον προσανατολισμό στην επίδοση-αποφυγή, το αρνητικό τους συναίσθημα και το άγχος εξέτασης τους.
2. Ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις (προσέγγιση-αποφυγή) θα σχετίζεται αρνητικά με την επίδοση των μαθητών, τον προσανατολισμό στη μάθηση, την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και το θετικό τους συναίσθημα και θετικά με τον προσανατολισμό στην προσέγγιση της επίδοσης, τον προσανατολισμό στην αποφυγή της επίδοσης, το αρνητικό συναίσθημα και το άγχος εξέτασης τους.
3. Δεδομένου ότι οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας καθορίζουν το πώς γίνονται αντιληπτές περιβαλλοντικές ευκαιρίες και εμπόδια (Bandura, 2006), οι σχέσεις ανάμεσα στους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών και τους στόχους επίτευξης και τα συναισθήματά των μαθητών θα ποικίλουν, όταν αλληλεπιδρούν με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 949 μαθητές από 49 σχολικά τμήματα, που προέρχονταν από 20 σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η διεξαγωγή της έρευνας έγινε σε 29 τμήματα Β' Γυμνασίου, σε 13 από τα 25 Γυμνάσια και σε 20 τμήματα Β' Λυκείου, σε 7 από τα 10 Γενικά Λύκεια του νομού Πέλλας (59,7% μαθητές της Β' Γυμνασίου και 40,3% μαθητές

της Β' Λυκείου· 45,9% αγόρια και 54,1% κορίτσια). Οι συγκεκριμένες σχολικές τάξεις επιλέχθηκαν διότι δεν βρίσκονται σε κάποιο μεταβατικό αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών. Η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με τυχαία διαδικασία, καθώς τα σχολεία της έρευνας εκπροσωπούν ένα μεγάλο αριθμό των σχολείων του συγκεκριμένου νομού και προέρχονται τόσο από αστικές όσο και από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, για να είναι το δείγμα όσο γίνεται πιο αντιπροσωπευτικό. Από αυτές τις μονάδες και τα τμήματα επιλέχθηκαν 98 εκπαιδευτικοί (49 φιλόλογοι και 49 μαθηματικοί) που δίδασκαν στα εν λόγω τμήματα (30,6% άντρες). Οι συγκεκριμένες ειδικότητες των εκπαιδευτικών επιλέχθηκαν, γιατί διδάσκουν δύο βασικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος της Β/θμιας εκπαίδευσης και ως εκ τούτου έχουν μεγάλο χρόνο επαφής με τους μαθητές. Επιπλέον, τα μαθηματικά, περισσότερο από τα άλλα μαθήματα, χαρακτηρίζονται από στόχους σαφώς προσανατολισμένους στην επίδοση (Stodolsky, Salk, & Glaessner, 1991). Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών ήταν τα 41,24 χρόνια (S.D. =6,67).

Όργανα μέτρησης

Στόχοι επίτευξης στην εργασία των εκπαιδευτικών

Για τη μέτρηση των στόχων επίτευξης στην εργασία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης των στόχων επίτευξης στην εργασία των εκπαιδευτικών Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou, 2001· Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις κλίμακες, με 4 ερωτήσεις η καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν: (α) τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης, π.χ., «Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν φαίνεται ότι είμαι καλύτερος/η καθηγητής/τρια από τους άλλους» (β) τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης, π.χ., «Θέλω να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να φανώ ανίκανος/η» και (γ) τον προσανατολισμό προς το έργο, π.χ., «Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις ικανότητές μου ως καθηγητής/τρια», Κάθε ερώτηση συνοδεύεται από μια 5βαθμη κλίμακα από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) ως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό που δείχνει το βαθμό συμφωνίας τους με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Όσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός αυτός, τόσο περισσότερο σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι προσανατολισμένος προς το συγκεκριμένο

στόχο επίτευξης. Η τελική τιμή για κάθε εκπαιδευτικό ως προς κάθε στόχο υπολογίζεται με βάση το μέσο όρο των 4 ερωτήσεων/δηλώσεων που αντιστοιχούν στην κάθε κλίμακα. Όσον αφορά στην αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ήταν: για τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης $\alpha = 0,92$, για τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης $\alpha = 0,91$ και για τον προσανατολισμό προς το έργο $\alpha = 0,86$.

Στόχοι επίτευξης των μαθητών

Για την αξιολόγηση των ατομικών στόχων επίτευξης των εφήβων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Personal Achievement Goal Orientations (Midgley, Maehr, Hicks, Roeser, Urdan, Anderman, Kaplan, Arunkumar & Middleton, 1997· Gonida, Kiosseoglou, Voulala, 2007) από τις κλίμακες Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις κλίμακες, με 6 ερωτήσεις η καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν: (α) τον προσανατολισμό προς τη μάθηση, π.χ., «Ένας βασικός λόγος για τον οποίο κάνω τη σχολική μου εργασία, είναι γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα», (β) τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης, π.χ., «Θα αισθανόμουν πραγματικά καλά, αν ήμουν ο μόνος/η που θα μπορούσε να απαντήσει τις ερωτήσεις των καθηγητών/τριών μέσα στην τάξη» και (γ) τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης, π.χ., «Ένας από τους βασικούς μου στόχους είναι να αποφεύγω να δείχνω ότι δεν μπορώ να κάνω τα μαθήματά μου». Κάθε ερώτηση συνοδεύεται από μια 5βαθμη κλίμακα, με επιλογές από το 1: δεν ισχύει καθόλου, ως το 5: ισχύει απόλυτα. Οι έφηβοι καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό που δείχνει το βαθμό συμφωνίας τους με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Όσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός αυτός, τόσο περισσότερο σημαίνει ότι ο έφηβος είναι προσανατολισμένος προς το συγκεκριμένο στόχο επίτευξης. Η τελική τιμή για κάθε μαθητή/τρια ως προς κάθε στόχο υπολογίζεται με βάση το μέσο όρο των 6 ερωτήσεων/δηλώσεων που αντιστοιχούν στην κάθε κλίμακα. Ο δείκτης αξιοπιστίας α ήταν: για τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης $\alpha=0,75$, για τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης $\alpha=0,69$ και για τον προσανατολισμό προς τη μάθηση $\alpha=0,83$.

Θετικό και αρνητικό συναίσθημα μαθητών

Για την αξιολόγηση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Positive and Negative Affect Schedule (PANAS, Sideridis, 2005). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο κλίμακες, με 4 ερωτήσεις η καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν: (α) το θετικό συναίσθημα και (β) το αρνητικό συναίσθημα. Για παράδειγμα “ενθουσιασμένος/η” και “γεμάτος/η ενέργεια” για το θετικό συναίσθημα, “απογοητευμένος/η” και “φοβισμένος/η” για το αρνητικό συναίσθημα. Οι ερωτήσεις συνοδεύονται από πεντάβαθμη κλίμακα με επιλογές που κυμαίνονται από το 1 (καθόλου) έως το 5 (πολύ). Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό που δείχνει το βαθμό βίωσης του συγκεκριμένου συναισθήματος. Όσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός αυτός, τόσο περισσότερο σημαίνει ότι ο μαθητής βιώνει το συγκεκριμένο θετικό ή αρνητικό συναίσθημα. Ο δείκτης αξιοπιστίας α ήταν: $\alpha=0,60$ για το θετικό και $\alpha=0,62$ για το αρνητικό συναίσθημα.

Ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα και έλεγχος άγχους εξέτασης

Για την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και τον έλεγχο άγχους εξέτασης των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες Self-efficacy for learning and performance και Test anxiety, που προέρχονται από το A manual for the Use of the Motivation Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ, Pintrich et al., 1991). Η κλίμακα μεταφράστηκε από τα Αγγλικά στα Ελληνικά από άτομα με άριστη γνώση της Αγγλικής για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Για τη μετάφραση της κλίμακας έγινε προσπάθεια διασφάλισης της εννοιολογικής ισοτιμίας (conceptual equivalence) στις δύο γλώσσες μέσω της αντίστροφης μετάφρασης (back translation). Η κλίμακα για την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα αποτελείται από 8 ερωτήσεις (π.χ. Πιστεύω ότι θα πάρω καλό βαθμό σε αυτήν την τάξη) και η κλίμακα για τον έλεγχο του άγχους εξέτασης αποτελείται 5 ερωτήσεις (π.χ. Αισθάνομαι την καρδιά μου να χτυπάει γρήγορα όταν γράφω εξετάσεις). Οι ερωτήσεις συνοδεύονται από επτάβαθμη κλίμακα με επιλογές που κυμαίνονται από το 1 (δεν ισχύει καθόλου) έως το 7 (ισχύει απόλυτα). Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό που δείχνει πόσο ισχύει για αυτούς το περιεχόμενο κάθε πρότασης. Όσο πιο υψηλός είναι ο αριθμός αυτός, τόσο υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και υψηλότερα επίπεδα άγχους εξέτασης έχει ο μαθητής. Η τελική τιμή για κάθε μαθητή/μαθήτρια ως προς την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα και τον έλεγχο του άγχους εξέτασης του/της

υπολογίζεται με βάση το μέσο όρο των ερωτήσεων. Ο δείκτης αξιοπιστίας α ήταν: $\alpha=0,87$ για την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα και $\alpha=0,76$ για τον έλεγχο του άγχους εξέτασης.

Διαδικασία συλλογής του υλικού

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το πρώτο τρίμηνο (για τα γυμνάσια)/πρώτο τετράμηνο (για τα λύκεια) του σχολικού έτους 2009-2010, σε 20 σχολεία Β/θμιας Εκπ/σης του νομού Πέλλας. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας (45') με την παρουσία της ερευνήτριας και τη σύμφωνη γνώμη του υπεύθυνου για εκείνη την ώρα καθηγητή, αφού πρώτα έγινε στα παιδιά η επισήμανση ότι είχαν τη δυνατότητα να απευθύνουν ερωτήσεις για οτιδήποτε δεν καταλάβαιναν. Στην έρευνα συμμετείχαν, επίσης, οι φιλόλογοι και οι μαθηματικοί που δίδασκαν στα εν λόγω τμήματα και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια σε κάποιο διδακτικό κενό ή μετά το πέρας του ωραρίου τους. Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα ενθαρρυνθήκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις και πληροφορήθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και άκρως εμπιστευτικά και ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Εκτός από τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα, τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των ατόμων που συμμετείχαν σε αυτήν. Επιπλέον, στο τέλος του πρώτου τριμήνου (για τα γυμνάσια)/πρώτου τετράμηνου (για τα λύκεια) του ιδίου σχολικού έτους συγκεντρώθηκαν οι βαθμολογίες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα σε δύο μαθήματα: στη νεοελληνική γλώσσα και στα μαθηματικά (για τους μαθητές των γυμνάσιων) και στη νεοελληνική γλώσσα και στην άλγεβρα (για τους μαθητές των λυκείων). Για να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των μαθητών, τόσο τα δεδομένα όσο και οι βαθμολογίες τους καταγράφηκαν με τον αριθμό του καταλόγου στο τμήμα τους.

Ανάλυση

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ακολουθούν μια εμφωλευμένη δομή δεδομένων (nested data structure) με τους μαθητές να εμφωλεύονται ανά τάξη / εκπαιδευτικό. Η ανάλυση των

δεδομένων έγινε με τη χρήση πολυεπίπεδων μοντέλων ανάλυσης (Σιδερίδης & Καφέτσιος, 2010) σε δύο επίπεδα για να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών με τους στόχους επίτευξης, την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και τα συναισθήματα των μαθητών. Υπάρχει μια γενική ομοφωνία ότι για την ανάλυση ανάλογων δεδομένων ενδείκνυται η χρήση πολυεπίπεδης ανάλυσης στοιχείων (Nezlek, 2003), καθώς, αυτή είναι η στατιστικά καταλληλότερη αναλυτική προσέγγιση (για περαιτέρω συζήτηση, βλ. Goldstein, Rasbash, Plewis, et al, 1998· Raudenbush & Bryk, 2002). Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα HLM 6.1.

Αποτελέσματα

Η πρώτη ομάδα των αναλύσεων εξέτασε τις εξαρτημένες μεταβλητές (κίνητρα, συναίσθημα και επίδοση των μαθητών) ανά εκπαιδευτικό. Αυτές οι αναλύσεις δεν έχουν παράγοντες πρόβλεψης στο Επίπεδο 1 ή στο Επίπεδο 2. Οι αναλύσεις αυτές έδειξαν ότι υπάρχει ικανή διακύμανση στα δύο επίπεδα. Να σημειωθεί ότι όλες οι μεταβλητές ακολουθούσαν την κανονική κατανομή και δεν είχαν skewness πάνω από 1 ή -1.

Σχέσεις ανάμεσα στους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα των μαθητών

Η πολυεπίπεδη ανάλυση που παρουσιάζεται εδώ χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσει τις απευθείας επιδράσεις των προβλεπτικών μεταβλητών (στόχων επίτευξης) των εκπαιδευτικών στο συναίσθημα, τους στόχους επίτευξης και στην αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών. Το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε παρουσιάζεται στη συνέχεια και χρησιμοποιήθηκε δύο φορές ξεχωριστά για τους μαθηματικούς και τους φιλόλογους. Στο μοντέλο συμπεριλάβαμε την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών όπως και το μέγεθος της σχολικής μονάδας, επειδή αποτελούν δύο σημαντικές μεταβλητές που επηρεάζουν τόσο τα μαθησιακά και κινητήρια αποτελέσματα των μαθητών όσο και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών.

Επίπεδο 1

$$y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} (\text{αυτοαποτελεσματικότητα}) + \epsilon_{ij}$$

Επίπεδο 2

$$\beta_{0j} = \gamma_{01}(\text{εργασιακή εμπειρία}) + \gamma_{02}(\text{μέγεθος σχολικής μονάδας}) + \gamma_{03}(\text{προσέγγιση}) + \gamma_{04}(\text{αποφυγή}) + \gamma_{05}(\text{έργο}) + u_{1j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{11}(\text{εργασιακή εμπειρία}) + \gamma_{12}(\text{μέγεθος σχολικής μονάδας}) + \gamma_{13}(\text{προσέγγιση}) + \gamma_{14}(\text{αποφυγή}) + \gamma_{15}(\text{έργο}) + u_{1j}$$

α. Ο προσανατολισμός στο έργο των φιλολόγων και οι στόχοι επίτευξης, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και τα συναισθήματα των μαθητών

Σε σχέση με την Υπόθεση 1, όπως φαίνεται στον πίνακα 1 ο προσανατολισμός στο έργο των φιλολόγων είχε αρνητική σχέση με το θετικό συναίσθημα (*Coefficient* = -0,10, $p < 0,05$) και τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης των μαθητών (*Coefficient* = -0,12, $p < 0,05$).

β. Ο προσανατολισμός στο έργο των μαθηματικών και οι στόχοι επίτευξης, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και τα συναισθήματα των μαθητών

Σε σχέση με την Υπόθεση 1, όπως φαίνεται στον πίνακα 2 ο προσανατολισμός των μαθηματικών στο έργο είχε θετική σχέση με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών (*Coefficient* = 0,14, $p < 0,05$).

γ. Ο προσανατολισμός στις επιδόσεις των μαθηματικών και οι στόχοι επίτευξης, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και τα συναισθήματα των μαθητών

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2 (βλ. Υπόθεση 2) ο προσανατολισμός προς την προσέγγιση της επίδοσης των μαθηματικών είχε σημαντική θετική σχέση με το θετικό συναίσθημα (*Coefficient* = 0,11, $p < 0,01$) και αρνητική σχέση με το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών (*Coefficient* = -0,05, $p < 0,05$). Ο προσανατολισμός προς την αποφυγή της επίδοσης των μαθηματικών είχε αρνητική σχέση με το θετικό συναίσθημα (*Coefficient* = -0,11, $p < 0,05$) και τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης των μαθητών (*Coefficient* = -0,12, $p < 0,05$).

δ. Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αλληλεπιδρά με τον προσανατολισμό των στόχων των φιλολόγων

Εξετάστηκε η πιθανή αλληλεπίδραση ανάμεσα στους στόχους των εκπαιδευτικών και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών (βλ. Υπόθεση 3). Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 τα αποτελέσματα από τα σχετικά μοντέλα έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στο έργο των φιλολόγων, σε αλληλεπίδραση με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, είχε σημαντική αρνητική σχέση με τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης των μαθητών ($Coefficient = -0,09, p < 0,01$).

ε. Η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και το μέγεθος της σχολικής μονάδας και οι στόχοι επίτευξης, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και τα συναισθήματα των μαθητών

Όπως φαίνεται στους πίνακες 1 και 2, η εργασιακή εμπειρία των φιλολόγων είχε σημαντική θετική σχέση με τον προσανατολισμό των μαθητών προς την προσέγγιση της επίδοσης ($Coefficient = 0,18, p < 0,01$) και ισχυρή θετική σχέση με τον προσανατολισμό των μαθητών προς την αποφυγή της επίδοσης ($Coefficient = -0,20, p < 0,001$), ενώ η εργασιακή εμπειρία των μαθηματικών είχε θετική σχέση με το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ($Coefficient = 0,09, p < 0,05$). Το μέγεθος της σχολικής μονάδας είχε σημαντική θετική σχέση με τους βαθμούς των μαθητών στα μαθηματικά ($Coefficient = 0,48, p < 0,01$) και αρνητική σχέση με το άγχος εξέτασης των μαθητών ($Coefficient = -0,14, p < 0,05$). Το μέγεθος της σχολικής μονάδας είχε σημαντική θετική σχέση με το βαθμό των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας ($Coefficient = 0,49, p < 0,01$), ισχυρή αρνητική σχέση με τον προσανατολισμό των μαθητών προς την αποφυγή της επίδοσης ($Coefficient = -0,20, p < 0,001$), σημαντική αρνητική σχέση με το θετικό συναίσθημα ($Coefficient = -0,10, p < 0,01$) και τον προσανατολισμό των μαθητών προς την προσέγγιση της επίδοσης ($Coefficient = -0,14, p < 0,01$), και αρνητική σχέση με το άγχος εξέτασης των μαθητών ($Coefficient = -0,15, p < 0,05$).

στ. Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αλληλεπιδρά με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και το μέγεθος της σχολικής μονάδας

Εξετάστηκε η πιθανή αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και στο μέγεθος της σχολικής μονάδας με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Όπως φαίνεται στους πίνακες 1 και 2, τα

αποτελέσματα από τα σχετικά μοντέλα έδειξαν ότι η εργασιακή εμπειρία των φιλόλογων, σε αλληλεπίδραση με την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, είχε σημαντική θετική σχέση με τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης των μαθητών ($Coefficient = 0,11, p < 0,01$). Η εργασιακή εμπειρία των μαθηματικών, σε αλληλεπίδραση με την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, είχε αρνητική σχέση με τους βαθμούς των μαθητών στα μαθηματικά ($Coefficient = -0,44, p < 0,05$). Το μέγεθος της σχολικής μονάδας, σε αλληλεπίδραση με την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, είχε αρνητική σχέση με τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης των μαθητών ($Coefficient = -0,06, p < 0,05$).

Συζήτηση

Δεδομένου ότι πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει πως ο τρόπος που οι μαθητές αντιλαμβάνονται την τάξη τους από την άποψη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των σχέσεων σχετίζεται με τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους στη σχολική εργασία (Pintrich & Maehr, 2004), οι στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία θεωρήθηκαν ως χαρακτηριστικά που οι εκπαιδευτικοί τα επικοινωνούν και επηρεάζουν την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους. Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε μια πολυεπίπεδη προσέγγιση – τόσο μεθοδολογικά όσο και εννοιολογικά- και χρησιμοποίησε κατάλληλες μεθόδους για να εξετάσει σχέσεις ανάμεσα στους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και στους στόχους επίτευξης, την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και τα συναισθήματα των μαθητών.

Όπως αναμενόταν, όσο περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο ήταν οι μαθηματικοί, τόσο περισσότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας είχαν οι μαθητές και όσο περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο ήταν οι φιλόλογοι, τόσο λιγότερο οι μαθητές ήταν προσανατολισμένοι στην προσέγγιση της επίδοσης.

Αντίθετα με τις αρχικές προβλέψεις, όσο περισσότερο *προσανατολισμένοι στο έργο* ήταν οι φιλόλογοι, τόσο λιγότερο θετικό συναίσθημα βίωναν οι μαθητές. Πώς εξηγούνται αυτά τα χαμηλότερα επίπεδα θετικού συναισθήματος των μαθητών; Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να βρίσκεται στις λεπτομέρειες της σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών

και μαθητών. Αν λάβουμε υπόψη ότι οι καθηγητές που είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο, ενδιαφέρονται να αναπτύξουν τις κλίσεις και τις ικανότητες τους και αποτιμώνται σε σχέση με εσωτερικούς κανόνες (Elliot, 1997· Pintrich, 2004) και ότι οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν για τους μαθητές ένα βαρόμετρο ή ένα δείκτη για τις αξίες της σχολικής τάξης (Stipek et al., 1998· Urdan, Kneisel, & Mason, 1999· Vermunt & Verloop, 1999), τότε ίσως οι μαθητές να θεωρούν ότι οι καθηγητές τους επικεντρώνονται περισσότερο στην εργασία τους (δηλαδή στη διδασκαλία) και λιγότερο στους ίδιους και γι αυτό το λόγο να βιώνουν λιγότερο θετικό συναίσθημα μέσα στη σχολική τάξη.

Η παρούσα έρευνα προεκτείνει τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών (Linnenbrink, 2005· Middleton & Midgley, 1997· Ryan, Patrick, & Shim, 2005), σχετικά με τον προσανατολισμό των στόχων των εκπαιδευτικών *στην προσέγγιση της επίδοσης*, αφού φάνηκε ότι όσο περισσότερο προσανατολισμένοι στην προσέγγιση της επίδοσης ήταν οι μαθηματικοί, τόσο περισσότερο θετικό συναίσθημα και λιγότερο αρνητικό συναίσθημα βίωναν οι μαθητές. Αντίθετα, όσο περισσότερο προσανατολισμένοι στην αποφυγή της επίδοσης ήταν οι μαθηματικοί, τόσο λιγότερο οι μαθητές ήταν προσανατολισμένοι προς την αποφυγή της επίδοσης και βίωναν λιγότερο θετικό συναίσθημα. Αν λάβουμε υπόψη ότι ο προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης των εκπαιδευτικών συνδέεται με αντιλήψεις των μαθητών ότι οι εκπαιδευτικοί αναστέλλουν τις ερωτήσεις και την αναζήτηση βοήθειας (Butler & Shibus, 2008), τότε είναι φυσικό οι μαθητές να απομακρύνονται από ένα στόχο και να μην βιώνουν θετικά συναισθήματα μέσα στη σχολική τάξη.

Όσο περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο ήταν οι φιλόλογοι και όσο μεγαλύτερη ήταν η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, τόσο λιγότερο προσανατολισμένοι στην προσέγγιση της επίδοσης ήταν οι μαθητές. Αν λάβουμε υπόψη ότι οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας καθορίζουν το πώς γίνονται αντιληπτές περιβαλλοντικές ευκαιρίες και εμπόδια (Bandura, 2006) και ότι αυτοί που είναι λιγότερο αυτοαποτελεσματικοί συνήθως συμπεριφέρονται με έναν τρόπο προσανατολισμένο στην επίδοση (Dweck, 1986), τότε είναι φυσικό οι μαθητές με υψηλή αίσθηση

αυτοαποτελεσματικότητας να μην νιώθουν την ανάγκη να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους επιδεικνύοντας ανώτερες ικανότητες.

Εκτός από τα ευρήματα που αφορούν στους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών, βρέθηκε επίσης ότι οι μαθητές που είχαν φιλολόγους με μεγάλη εργασιακή εμπειρία ανέφεραν μεγαλύτερο προσανατολισμό στις επιδόσεις στην (προσέγγιση και αποφυγή), ενώ οι μαθητές που είχαν μαθηματικούς με μεγάλη εργασιακή εμπειρία ανέφεραν περισσότερο αρνητικό συναίσθημα. Αν λάβουμε υπόψη την έρευνα των McDonald-Connor, Son, Hindman και Morrison (2005), στην οποία παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας ήταν πιο θερμοί και πιο ευαίσθητοι, όταν αλληλεπιδρούσαν με τους μαθητές, από τους συναδέλφους τους με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, τότε, πιθανόν, η μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία να κάνει τους εκπαιδευτικούς να έχουν περισσότερες απαιτήσεις για επίδοση από τους μαθητές τους, γεγονός που παρωθεί τους μαθητές στην επίδειξη ανώτερων ικανοτήτων και τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα. Επίσης, οι μαθητές που φοιτούσαν σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες ανέφεραν λιγότερο προσανατολισμό στις επιδόσεις (προσέγγιση και αποφυγή), βίωναν λιγότερο θετικό συναίσθημα αλλά και λιγότερο άγχος εξέτασης και είχαν μεγαλύτερους βαθμούς στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Αν λάβουμε υπόψη ότι αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζει στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών το μέγεθος της σχολικής τάξης τα στοιχεία είναι κάπως ανάμικτα (Downer, Sabol, & Hamre, 2010) και ότι το περιβάλλον της τάξης μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές είτε να προσανατολιστούν προς τη μάθηση είτε προς την επίδοση (Ames, 1992b), τότε συμπεραίνουμε ότι στις μεγάλες σχολικές μονάδες οι μαθητές ενθαρρύνονται λιγότερο να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους.

Σε αλληλεπίδραση με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, τα ευρήματα δεν διαφοροποιήθηκαν ιδιαίτερα και είχαν ως εξής: Οι μαθητές με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, που είχαν φιλολόγους με μεγάλη εργασιακή εμπειρία, ανέφεραν μεγαλύτερο προσανατολισμό στην προσέγγιση της επίδοσης. Τέλος, οι μαθητές με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, που φοιτούσαν σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες, ανέφεραν μικρότερο προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης.

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας, προτάσεις για εφαρμογές

Παρόλο που τα παραπάνω ευρήματα είναι ενδιαφέροντα και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και των κινήτρων και των συναισθημάτων των μαθητών, η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς, που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Καταρχήν, ως προς τη διαδικασία επιλογής του δείγματος, οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί και μαθητές από σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μόνο από το νομό Πέλλας, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των ευρημάτων. Ο σημαντικότερος περιορισμός, της παρούσας μελέτης είναι ότι ήταν συγχρονική μελέτη, που θέτει περιορισμούς ως προς την εξαγωγή αιτιακών συμπερασμάτων ως προς την επίδραση των στόχων και κινήτρων των εκπαιδευτικών στα μαθησιακά αποτελέσματα και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της μελέτης αναγνώστηκαν με αυτή τη σειρά. Θα μπορούσε όμως κανείς να υποστηρίξει αντιστροφή της αιτιακής αλληλουχίας με την πιθανή επίδραση χαρακτηριστικών των μαθητών κίνητρα κλπ. στα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο βέβαια, αν και μεθοδολογικά αναμενόμενο, είναι λιγότερο πιθανό λόγω της ασύμμετρης σχέσης καθηγητή-μαθητή. Σε κάθε περίπτωση όμως, μελλοντικές μελέτες στο θέμα θα πρέπει να υιοθετήσουν ένα διαχρονικό ερευνητικό σχέδιο για να διασφαλίσουν τον παραπάνω περιορισμό. Οπωσδήποτε, περαιτέρω εξέταση από μελλοντικές έρευνες θα ήταν πολύτιμη, γιατί, όπως παρατηρήθηκε στην εισαγωγή, τα περισσότερα αποτελέσματα στη βιβλιογραφία είναι αντικρουόμενα.

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην κατανόηση του ρόλου των κινήτρων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με την επίδειξη της λειτουργίας τους διαπροσωπικά, σε διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης. Υπό αυτό το πρίσμα, αποτελεί μια από τις πρώτες προσπάθειες για την καταγραφή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική τάξη και συγκεκριμένα των επιδράσεων των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στους στόχους επίτευξης, στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και στα συναισθήματα των μαθητών. Επομένως, τα αποτελέσματα έχουν σημασία για το ρόλο που παίζουν οι στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μέσα στη σχολική τάξη και κατ' επέκταση υποδεικνύουν μια προσεκτικότερη εξέταση των πρακτικών συνεπειών τους στα κίνητρα και στα συναισθήματα των μαθητών τους.

Βιβλιογραφία

- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk, & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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*(8), 811–831.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359-372.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research, 1*, 77–98.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology, 2*, 128–163.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1e43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 586-598.

- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 229–254). San Diego, CA: Academic Press.
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology, 90*, 630-644.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*, 241-252.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction, 18*, 453-467.
- Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 93* (1), 23-34.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *Journal of Experimental Education, 76*(2), 191-217.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction, 18*, 453-467.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1038–1050.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- De Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review, 54*, 119e134.

- Dickhäuser, O., Butler, R., & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. [That just shows I can't do it: goal orientation and attitudes concerning help among preservice teachers]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *39*, 120-126.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processing affecting learning. *Am. Psychol.*, *41*, 1040–1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256–273.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (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*(1), 218–232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). An achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*(3), 501–519.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In R. Haskins & D. Macrae (Eds.), *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators* (pp. 89–126). Norwood, NJ: Ablex.
- Foersterling, F. (1985). Attributional retraining: A review. *Psychological Bulletin*, *98*, 495–512.
- Grant, H., & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 541–553.

- Goldstein, H., Rasbash, J., Plewis, I., Draper, D., Browne, W., Yang, M., Woodhouse, G., & Healy, M. (1998). *A user's guide to MLwiN*. London: University of London, Institute of Education.
- Gonida, E.N., Kiosseoglou, G., Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 1, 23-39.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (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. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliott, A. J. (2002). Predicting success in college. A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology, 94*, 562–575.
- Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2002). Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz et al. (2002). *Journal of Educational Psychology, 94*, 646–468.
- Kaplan, A. & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology, 22*, 415-435.
- Kleinginna, P., Jr., & Kleinginna A. (1981). A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion, 5*, 263-291.
- Λεονταρή, Α. (1999). Αυτοαντίληψη, Κίνητρα και Συμπεριφορά Επίτευξης. *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, 3*, 283-303.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: the use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology, 97*, 197e213.
- Maehr, M. L., & Anderman, E. M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *Elementary School Journal, 93*, 593–610.

- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist, 26*, 399–427.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Malmberg, L. E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education, 22*, 58-76.
- Malmberg, L. E. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction, 18*, 438-452.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β': Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, H. L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*, 487-503.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.
- Midgley, C. (1993). Motivation and middle level schools. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Motivation and adolescent development* (pp. 217-274). Greenwich, CT: JAI.
- Midgley, C. (Ed.). (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urduan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-131.
- Nezlek, J. B. (2001). Multilevel random coefficients analyses of event- and intervalcontingent data in social and personality psychology research. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 771–785.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*, Vol. 1 (pp. 39–73). NY: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41, 116–125.
- Pajares, F., & Urdan, T. (Eds.). (2006). *Adolescence and education: Vol. 5. Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Papaioannou, A. (2001). Un modele multidimensionnel hierarchique du developpement personnel en education physique. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Theories de la motivation et pratiques sportives* (pp. 298–329). Paris: Presses Universitaires de France.
- Papaioannou, A., Marsh, H. W., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 90–118.
- Papaioannou A., & Christodoulidis, T. (2007). A Measure of Teachers' Achievement Goals. *Educational Psychology*, 27, 3, 349–361.
- Patrick, H., & Yoon, C. (2004). Early adolescents' motivation during science investigation. *Journal of Educational Research*, 97(6), 319-328.
- 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. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategy for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Post Secondary Teaching and Learning.
- Raudenbush, S.W., & Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20, 30-46.

- Ross, J. A. (1998). Antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, Vol. 7 (pp. 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S.-O. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 275-285.
- Schunk, D. H. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, *19*, 199-218.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, *22*, 208-223.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning: implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, *22*, 1, 14-22.
- Schunk, D. H., & Miller, S. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 29-52). Greenwich, CT: Information Age.
- 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.
- Sideridis, G. D. (2007). Goal orientations and classroom goal structures as predictors of classroom behaviors for Greek students with and without learning difficulties: Clarifying the differential role of motivational orientations. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, *20*, 101-137.
- Σιδερίδης, Γ., & Καφέτσιος, Κ. (2010). Μοντέλα Πολυεπίπεδης Ανάλυσης Στοιχείων: Εφαρμογές στην Εκπαιδευτική και Κοινωνική Ψυχολογία. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, *8*, 157-196.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 71-81.
- Slavin, R. (2003). *Educational Psychology: Theory and practice*. Boston, Allyn & Bacon.

- Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Achievement goals and achievement: the role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction, 13*, 403-422.
- Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J., & MacGyvers, V. (1998). Can a teacher intervention improve classroom practices and student motivation in mathematics? *Journal of Experimental Education, 66*, 319– 337.
- Stodolsky, S. S., Salk, S., & Glaessner, B. (1991). Student views about learning math and social Classroom goals and disruptive behaviour 209 studies. *American Educational Research Journal, 33*, 359–382.
- Τομπούλογλου, Ι., Παπαϊωάννου, Α. (2006). Οι προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11*, 87-99.
- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331–349.
- Urduan, T. C., Kneisel, L., & Mason, V. (1999). Interpreting messages about motivation in the classroom: Examining the effects of achievement goal structures. In T. C. Urduan (ed.), *Advances in motivation and achievement, Volume 11* (pp. 123-158). Greenwich: JAI Press.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction, 9*, 257–280.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wise, J. B., & Trunnell, E. P. (2001). The influence of sources of self-efficacy upon efficacy strength. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23*, 268–280.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236-250.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology, 99*, 181-193.

Wood, R., Bandura, A. & Bailey, T. (1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, 181-201.

Πίνακας 1. Προσανατολισμός των στόχων των φιλολόγων και βαθμοί, συναισθήματα, στόχοι και αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών και αλληλεπίδραση με την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών

	Βαθμός γλώσσα	Θετικό συναίσθημα	Αρνητικό συναίσθημα	Προσέγγιση	Αποφυγή	Μάθηση	Αυτοαποτε- λεσματικότητα	Άγχος
	Coeff (S.E.)	Coeff (S.E.)	Coeff (S.E.)	Coeff (S.E.)	Coeff (S.E.)	Coeff (S.E.)	Coeff (S.E.)	Coeff (S.E.)
Σταθερά γ_0	15.31 (0.17)	3.44 (0.04)	1.40 (0.02)	2.89 (0.05)	2.73 (0.05)	3.06 (0.06)	4.95 (0.06)	3.95 (0.07)
Εργασιακή εμπειρία γ_{01}	-0.01 (0.20)	0.10 (0.05)	-0.03 (0.03)	0.18** (0.07)	0.21*** (0.05)	-0.13 (0.06)	0.08 (0.07)	0.09 (0.09)
Μέγεθος σχολείου γ_{02}	0.49** (0.14)	-0.10** (0.03)	0.03 (0.02)	-0.14** (0.05)	-0.20*** (0.05)	0.05 (0.05)	0.07 (0.06)	-0.15* (0.06)
Προσέγγιση γ_{03}	-0.09 (0.14)	-0.03 (0.03)	0.03 (0.02)	-0.04 (0.06)	-0.07 (0.05)	-0.03 (0.04)	-0.01 (0.06)	-0.09 (0.07)
Αποφυγή γ_{04}	-0.11 (0.17)	-0.03 (0.03)	0.02 (0.02)	0.06 (0.06)	0.11 (0.06)	-0.08 (0.05)	-0.05 (0.06)	0.18 (0.09)
Έργο γ_{05}	-0.05 (0.20)	-0.10* (0.04)	0.02 (0.03)	-0.12* (0.05)	-0.10 (0.05)	0.02 (0.06)	0.04 (0.06)	-0.09 (0.07)
b1j Κλίση: Αυτοαποτελεσματικότητα Μαθητών								
Σταθερά γ_{10}	0.82 (0.10)	0.22 (0.03)	-0.05 (0.02)	0.23 (0.03)	-0.26 (0.05)	-0.01 (0.03)	-----	0.30 (0.03)
Εργασιακή εμπειρία γ_{11}	-0.06 (0.14)	0.01 (0.03)	0.04 (0.02)	0.11** (0.03)	0.05 (0.05)	0.04 (0.03)	-----	0.01 (0.04)
Μέγεθος σχολείου γ_{12}	-0.14 (0.09)	0.03 (0.03)	-0.01 (0.02)	-0.06* (0.02)	-0.04 (0.04)	-0.04 (0.03)	-----	-0.05 (0.02)
Προσέγγιση γ_{13}	-0.05 (0.10)	0.00 (0.03)	0.02 (0.03)	-0.03 (0.03)	0.00 (0.05)	-0.02 (0.04)	-----	-0.02 (0.03)
Αποφυγή γ_{14}	-0.11 (0.09)	-0.05 (0.03)	0.01 (0.02)	-0.06 (0.03)	-0.04 (0.04)	-0.04 (0.03)	-----	-0.01 (0.02)
Έργο γ_{15}	-0.06 (0.10)	-0.05 (0.03)	0.03 (0.02)	-0.09** (0.03)	-0.01 (0.04)	-0.04 (0.03)	-----	-0.01 (0.03)

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

Πίνακας 2. Προσανατολισμός των στόχων των μαθηματικών και στόχοι, αυτοαποτελεσματικότητα και συναισθήματα των μαθητών και αλληλεπίδραση με την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών.

	Βαθμός μαθηματικά	Θετικό συναίσθημα	Αρνητικό συναίσθημα	Προσέγγιση	Αποφυγή	Μάθηση	Αυτοαποτελεσματικότητα	Άγχος
	Coeff (S.E.)	Coeff (S.E.)	Coeff (S.E.)	Coeff (S.E.)	Coeff (S.E.)	Coeff (S.E.)	Coeff (S.E.)	Coeff (S.E.)
Σταθερά γ_{00}	15.04 (0.17)	3.45 (0.04)	1.39 (0.02)	2.89 (0.05)	2.71 (0.05)	3.07 (0.06)	4.98 (0.06)	3.93 (0.08)
Εργασιακή εμπειρία γ_{02}	-0.08 (0.21)	-0.08 (0.09)	0.09** (0.03)	-0.07 (0.07)	-0.04 (0.08)	0.04 (0.08)	-0.03 (0.08)	-0.04 (0.13)
Μέγεθος σχολείου γ_{03}	0.48** (0.13)	-0.04 (0.04)	0.00 (0.02)	-0.07 (0.05)	-0.10 (0.06)	-0.03 (0.06)	0.09 (0.06)	-0.14* (0.07)
Προσέγγιση γ_{04}	0.05 (0.18)	0.11** (0.04)	-0.05* (0.02)	0.02 (0.05)	0.07 (0.07)	-0.04 (0.07)	0.05 (0.06)	-0.09 (0.08)
Αποφυγή γ_{05}	0.20 (0.25)	-0.11* (0.04)	0.02 (0.02)	-0.15 (0.08)	-0.12* (0.05)	0.04 (0.06)	-0.10 (0.06)	0.00 (0.09)
Έργο γ_{06}	0.07 (0.20)	0.06 (0.04)	-0.04 (0.02)	0.02 (0.06)	-0.10 (0.06)	0.08 (0.08)	0.14* (0.06)	-0.08 (0.08)
b1j Κλίση: Αυτοαποτελεσματικότητα								
Μαθητών								
Σταθερά γ_{10}	1.12 (0.12)	0.23 (0.02)	-0.05 (0.05)	0.22 (0.04)	-0.26 (0.05)	-0.03 (0.03)	-----	0.30 (0.03)
Εργασιακή εμπειρία γ_{11}	-0.44* (0.18)	-0.07 (0.04)	0.01 (0.02)	-0.01 (0.06)	0.06 (0.06)	-0.03 (0.04)	-----	-0.02 (0.04)
Μέγεθος σχολείου γ_{12}	-0.07 (0.12)	0.05* (0.05)	0.00 (0.02)	-0.02 (0.04)	-0.03 (0.05)	-0.03 (0.04)	-----	-0.05 (0.02)
Προσέγγιση γ_{13}	-0.11 (0.15)	-0.04 (0.04)	0.01 (0.02)	0.02 (0.04)	0.02 (0.06)	-0.01 (0.05)	-----	0.02 (0.02)
Αποφυγή γ_{14}	0.03 (0.15)	0.01 (0.02)	-0.01 (0.02)	-0.05 (0.03)	0.02 (0.05)	-0.02 (0.03)	-----	0.05 (0.02)
Έργο γ_{15}	0.06 (0.12)	-0.03 (0.03)	-0.01 (0.02)	-0.02 (0.03)	-0.01 (0.05)	-0.04 (0.02)	-----	0.00 (0.02)

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

Στοιχεία επικοινωνίας:

Βάσιου Αικατερίνη

Μπιζανίου 11

58200 Έδεσσα

τηλ. 2381021479

email: ekvasiou@uth.gr