

Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Σχολή Κοινωνικών Επιστημών  
Τμήμα Ψυχολογίας



## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Προσανατολισμός στον Στόχο,  
Θετικό – Αρνητικό Συναίσθημα  
και Φόβος Αποτυχίας  
ως Προβλεπτικοί Παράγοντες της Επίδοσης»**

❖ **Συγγραφή Διπλωματικής Εργασίας: Αναστασιάδης Βασίλειος (Α.Μ.: 1945)**

❖ **Επιβλέπων Καθηγητής: Γεώργιος Δ. Σιδερίδης**

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Εισαγωγή.....	1
Η Θεωρία του Προσανατολισμού στον Στόχο (goal orientation).....	2
Η σχέση Προσανατολισμού στον στόχο με τα Συναισθήματα και την Επίδοση.....	9
Φόβος της αποτυχίας (fear of failure).....	13
Ερευνητικά Ερωτήματα.....	15
Μεθοδολογία.....	15
Συμμετέχοντες.....	15
Η Διαδικασία.....	16
Οδηγίες.....	16
Η Δοκιμασία.....	19
Μετρήσεις.....	20
Αποτελέσματα.....	22
Πρόβλεψη της επίδοσης από το θετικό και αρνητικό συναίσθημα.....	22
Πρόβλεψη της επίδοσης από το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα ανάλογα με τον προσανατολισμό στον στόχο.....	22
Πρόβλεψη της επίδοσης από τον φόβο αποτυχίας, ανάλογα με τον προσανατολισμό στον στόχο.....	26
Το θετικό και αρνητικό συναίσθημα λειτουργούν ως ενδιάμεσες μεταβλητές στην πρόβλεψη της επίδοσης από τον φόβο αποτυχίας.....	31
Συζήτηση.....	32
Βιβλιογραφία.....	37

# Προσανατολισμός στον Στόχο, Θετικό – Αρνητικό Συναίσθημα και Φόβος Αποτυχίας ως Προβλεπτικοί Παράγοντες της Επίδοσης

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ ΒΑΣΙΛΗΣ<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Προπτυχιακός Φοιτητής Ψυχολογίας, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστημίου Κρήτης

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε το κατά πόσο το αρνητικό και το θετικό συναίσθημα, καθώς και ο φόβος της αποτυχίας προβλέπουν την επίδοση, υπό την υιοθέτηση διαφορετικού προσανατολισμού στον στόχο. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν το αρνητικό συναίσθημα ως κύριο αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα, ιδιαίτερα στον στόχο επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας. Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα αναφορικά με τους υπόλοιπους στόχους. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα όσον αφορά τον φόβο της αποτυχίας, όπου μόνο ο παράγοντας ‘υποτίμηση της αυτοεκτίμησης’ ήταν στατιστικά σημαντικός αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας της επίδοσης, για τον στόχο αποφυγής της αποτυχίας χωρίς έμφαση στον ανταγωνισμό. Μέσα, τέλος, από ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο λανθανουσών μεταβλητών, φάνηκε πως το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα λειτουργεί ως ενδιάμεση μεταβλητή στην πρόβλεψη της επίδοσης από τον φόβο της αποτυχίας.

## *Εισαγωγή*

Θα μπορούσε κανείς να παρομοιάσει τα κίνητρα για τον άνθρωπο με την βενζίνη για τα οχήματα. Και αυτό διότι και τα δύο είναι απαραίτητα ώστε να δώσουν την απαιτούμενη ενέργεια που είναι αναγκαία ώστε να υπάρξει δράση, κίνηση, να παραχθεί έργο. Αναμφισβήτητα, τα κίνητρα, είναι ένας από τους σημαντικότερους τομείς έρευνας που συνεισφέρουν στην καλύτερη κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, στο να απαντήσουν γιατί κάποιος κάνει κάτι. Ο Atkinson (1957), αναφέρει πως κάθε θεωρία για τα κίνητρα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της δύο μυστήρια της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Πρώτον, να εκτιμήσει γιατί ένας άνθρωπος μέσα από μια πληθώρα εναλλακτικών επιλογών διαλέγει έναν συγκεκριμένο τρόπο για να δράσει και δεύτερον, να υπολογίσει το σθένος με το οποίο εμπλέκεται σε αυτή την δραστηριότητα και την τάση του να ασχοληθεί με επιμονή με αυτή του την επιλογή.

Τα τελευταία, ωστόσο, χρόνια η έρευνα όσον αφορά τα κίνητρα, επικεντρώνεται στη θεωρία του προσανατολισμού στον στόχο με έμφαση στο κίνητρο της μάθησης και στο κίνητρο της επίτευξης καθώς και στην προσέγγιση ή

την αποφυγή από τον στόχο (Elliot, 2008). Ο Elliot, επιχειρώντας μια ιστορική αναδρομή ξεκινάει, με τις πρώτες αναφορές που έγιναν γύρω από το αντικείμενο, από τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους (Δημόκριτο, Επίκουρο κα.), συνεχίζει στον 18<sup>ο</sup> αιώνα (Bentham) και στον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> με τους κορυφαίους θεωρητικούς της ψυχολογίας, σαν επιστήμης πλέον της συμπεριφοράς (Freud, Thorndike, Tolman, Pavlov, Lewin, Cattell κα.) με σκοπό να αναδείξει πως και οι πιο καταφανείς της επιστήμης ενσωμάτωσαν στα έργα τους την λογική της προσέγγισης-αποφυγής (Elliot, 2008. Elliot, 2006. Elliot & Covington, 2001).

### ***Η Θεωρία του Προσανατολισμού στον Στόχο (goal orientation)***

Παρατηρώντας τις πρώτες προσπάθειες των θεωρητικών σε αυτό το ερευνητικό πεδίο, διαφαίνεται, μια κάπως διαφοροποιημένη θεώρηση, με τον Atkison (1957) να αναφέρεται σε κίνητρα επίτευξης (*achievement motives*), σαν μια γενικότερη τάση του ανθρώπου, να κινητοποιείται προς μια κατεύθυνση με θετική ή αρνητική μελλοντική αξία (Elliot & McGregor, 1999.). Λόγος για στόχους επίτευξης (*achievement goals*), έγινε κάποια χρόνια αργότερα (για ανασκόπηση, Nicholls, 1984. Dweck, 1986. Ames & Archer, 1988. Ames, 1992.), οι οποίοι και θεωρήθηκαν ως πιο συμπαγείς γνωστικές αναπαραστάσεις, οι οποίες καθοδηγούν το άτομο σε συγκεκριμένες καταστάσεις και σκοπούς (Elliot & McGregor, 1999.).

Τα πρώτα χρόνια της συστηματικής ενασχόλησης των θεωρητικών με το παρόν αντικείμενο, δόθηκαν διαφορετικές ονομασίες στους στόχους που ο καθένας μελετούσε, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα πως διέφεραν ουσιαστικά μεταξύ τους (Ames, 1992. Pintrich, 2000.). Ο Atkison (1957), μιλώντας για το κίνητρο επίτευξης (*achievement motive*) κάνει λόγο από τη μία για την ανάγκη για επίτευξη (*need for achievement*), και από την άλλη για τα δύο άκρα ενός ουσιαστικά συνεχούς, τα οποία και τα δύο έχουν ως κύριο ρόλο την μείωση ή την αποφυγή του άγχους, την ελπίδα για επιτυχία (*hope of success*) και τον φόβο της αποτυχίας (*fear of failure*).

Στη συνέχεια γίνεται μια πιο ξεκάθαρη διχοτόμηση, των στόχων επίτευξης (*achievement goals*), αντίθετων μεταξύ τους, οι οποίοι ανάλογα με τον θεωρητικό που ερευνά το αντικείμενο δέχονται και διαφορετική ονομασία (Ames, 1992). Έτσι, για το κίνητρο επίτευξης, έχουμε τον διαχωρισμό σε στόχους γνώσης (*learning goals*) και

στόχους επίτευξης (*performance goals*) (Dweck, 1986. Dweck & Legget, 1988. Elliott & Dweck, 1988.), όπου σύμφωνα με τους πρώτους ένα άτομο ψάχνει τρόπους ώστε να βελτιωθεί, να μεγιστοποιήσει την ικανότητα του ή και να τελειοποιηθεί σε κάτι το οποίο καλείται να φέρει εις πέρας. Από την άλλη μεριά, άτομα που υιοθετούν στόχους επίτευξης, ψάχνουν να βρουν τρόπους ώστε να εξασφαλίσουν θετικές κριτικές και να επιβεβαιώσουν την ικανότητά του γύρω από ένα έργο ενώ παράλληλα πασχίζουν να αποφύγουν οποιαδήποτε αρνητική κριτική με το να αποδείξουν την ικανότητά τους και να μην την δυσφημήσουν στους άλλους (Elliott & Dweck, 1988.).

Ο Nicholls (1984), κάνει έναν διαχωρισμό των στόχων ανάλογα με το τι θεωρεί επιτυχία το κάθε άτομο αλλά και με το αν λειτουργεί ανταγωνιστικά ή όχι. Αναφέρεται, λοιπόν, στην εμπλοκή του εαυτού (*ego involvement*) όταν το άτομο εστιάζει σε εξωτερικά κριτήρια και αποτιμά τον εαυτό του βασιζόμενο στον κοινωνικό περίγυρο, όταν επιχειρεί να επιδείξει την ικανότητά του. Αντιπαραβάλλει, από την άλλη, την εμπλοκή με την δοκιμασία (*task involvement*) από άτομα που εστιάζουν λιγότερο στον κοινωνικό περίγυρο και που η εμπλοκή τους σε ένα έργο αφορά την προσπάθειά τους για την προσωπική τους ανάπτυξη γύρω από αυτό, συγκρίνουν ουσιαστικά την προσωπική τους βελτίωση, το κατά πόσο τελειοποιούνται γύρω από ένα αντικείμενο και όχι την σύγκριση της επίδοσής τους με αυτή των άλλων. Διαχωρίζει, λοιπόν, αυτούς που στοχεύουν στην ανωτερότητα, στο να φανούν καλύτεροι από τους άλλους (*ego involvement*) και σε αυτούς που εμπλέκονται σε μια διαδικασία με στόχο την απόκτηση γνώσης (*task involvement*) (Nicholls, 1984, 1979. Duda & Nicholls, 1992.).

Οι όροι οι οποίοι έχουν επικρατήσει μέχρι σήμερα είναι ο στόχος μάθησης (*mastery goal*) και ο στόχος επίτευξης (*performance goal*) (Ames & Archer, 1988. Ames, 1992). Εννοιολογικά θα μπορούσαν οι στόχοι μάθησης, οι στόχοι γνώσης και η εμπλοκή με την διαδικασία να διαχωριστούν από τους στόχους επίτευξης και την εμπλοκή του εαυτού, εφόσον μεταξύ τους αναπαριστούν διαφορετικές λογικές για το τι είναι η επιτυχία, για το πώς προσεγγίζει και πόσο δεσμεύεται κάποιος με μια δραστηριότητα επίτευξης, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τον εαυτό του, την εμπλοκή σε ένα έργο αλλά και τα αποτελέσματα αυτού (Ames, 1992. Sideridis, 2007).

Οι περισσότεροι, πάντως, ερευνητές συμφωνούν στον ορισμό για τον κάθε στόχο αλλά και στα αποτελέσματα στα οποία καταλήγει κάποιος με την υιοθέτησή του. Αναφέρουν, λοιπόν, πως άτομα που υιοθετούν στόχους μάθησης (*mastery goals*) προσανατολίζονται στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, προσπαθούν να κατανοήσουν το έργο με το οποίο καταπιάνονται καθώς και να αναπτύξουν την επάρκειά τους γύρω από αυτό, ή ακόμα και να επιτύχουν μια αίσθηση τελειότητας ανάλογα όμως με, καθαρά, προσωπικά τους πρότυπα (Ames, 1992. Elliot, 1999. Elliot, McGregor & Gable, 1999. Nicholls, 1979.).

Σε αντίθεση με τους στόχους μάθησης, άτομα τα οποία υιοθετούν στόχους επίτευξης (*performance goals*) προσανατολίζονται κατά κύριο λόγο στις ικανότητες κάποιου, στο να αποδείξουν πόσο αξίζουν, στηρίζονται σε ανταγωνιστικά κριτήρια, στο να αποδείξουν στους άλλους πως μπορούν να τα καταφέρουν καλύτερα από τους υπόλοιπους ώστε να επιτύχουν την κοινωνική αποδοχή (Ames, 1992. Ames & Ames, 1984. Dweck, 1986. Elliot, 1999. Elliot, McGregor & Gable, 1999. Nicholls, 1979, 1984.).

Η θεωρία του προσανατολισμού στον στόχο είχε χρησιμοποιηθεί, εκείνη την περίοδο, κυρίως σε έρευνες που αφορούν το σχολικό περιβάλλον και το πώς οι μαθητές εμπλέκονται σε αυτό, αλλά και στο πως αντιμετωπίζουν την μάθηση (Ames, 1992. Ames & Ames, 1984. Ames & Archer, 1988. Nicholls, 1979. Dweck, 1986. ). Το διπολικό, ωστόσο, μοντέλο (μάθηση - επίτευξη) πάνω στο οποίο στηρίζονταν οι έρευνες εκείνη την περίοδο δεν μπορούσε να δώσει επαρκείς απαντήσεις σε όλα τα ζητήματα. Οι δουλειές του Andrew Elliot, άρχισαν να δίνουν νέα πνοή στην θεωρία των στόχων τοποθετώντας την σε νέα βάση.

Αρχικά εισήγαγε μία νέα διάσταση στον στόχο επίτευξης, αυτή της προσέγγισης – αποφυγής, ως θεμελιακής για την κατανόηση των κινήτρων (Elliot & Covington, 2001. Elliot, 2008.). Προχώρησε, έτσι, σε μία τριχοτόμηση των μέχρι τότε στόχων (Elliot & Harackiewicz, 1996. Elliot, 1997. Elliot & Church, 1997.), διατηρώντας τον στόχο μάθησης (*mastery goal*) και διχοτομώντας τον στόχο επίτευξης (*performance goal*) σε προσέγγισης και αποφυγής, και εισήγαγε στην θεωρία τον ‘στόχο επίτευξης προσέγγισης της επιτυχίας’ (*performance approach*) και τον ‘στόχο επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας’ (*performance avoidance*). Όρισε το κίνητρο προσέγγισης ως την ενέργεια, την διέγερση εκείνη η οποία κινεί την

συμπεριφορά προς έναν στόχο, ένα θετικό ερέθισμα (αντικείμενο, γεγονός, πιθανότητα), ενώ το κίνητρο αποφυγής ως την ενέργεια εκείνη η οποία κάνει ένα άτομο να απομακρυνθούμε από ένα αρνητικό ερέθισμα (Elliot, 1999, 2008.).

Τα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία βασίστηκαν πάνω σε αυτή την τριχοτόμηση, φανέρωσαν πως άτομα τα οποία υιοθετούν τον στόχο προσέγγισης της επιτυχίας (*performance approach*) οδηγούνται σε προσαρμόσιμες συμπεριφορές, όπως είναι η προσπάθεια και η επιμονή για ένα έργο, καθώς σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Harackiewicz, Barron, Tauer, & Carter, 2000. Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002. Sideridis, 2005.), αποτελέσματα τα οποία έρχονταν σε αντίθεση με την μέχρι τότε υπάρχουσα βιβλιογραφία η οποία υποστήριζε πως η υιοθέτηση στόχων επίτευξης οδηγεί σε μη προσαρμοστικές γνωστικές διαδικασίες και σε χαμηλά επίπεδα επίτευξης (Dweck & Leggett, 1988. Elliot, 1999.).

Αντιμετώπιστηκαν, λοιπόν, ο στόχος προσέγγισης της επιτυχίας και ο στόχος μάθησης ως προσανατολισμοί προσέγγισης στηριζόμενοι στην αυτορρύθμιση με θετικό δυναμικό και θετικά αποτελέσματα (επιτυχία σε ανταγωνιστικές συνθήκες και κατάκτηση τέλειας γνώσης γύρο από ένα έργο, αντίστοιχα) (Elliot & Harackiewicz, 1996. Elliot & Church, 1997.). Στον αντίποδα, οι στόχοι αποφυγής της αποτυχίας (*performance avoidance*) αντιμετωπίστηκαν ως προσανατολισμοί αποφυγής, με το άτομο που υιοθετεί τον παραπάνω στόχο, να αυτορυθμίζεται με στόχο την αποφυγή ενός δυνητικά αρνητικού αποτελέσματος. Αυτή η μορφή ρύθμισης προκαλεί μια αυτό-προστατευτική διαδικασία η οποία παρεμβαίνει και εμποδίζει την ευνοϊκή δέσμευση με ένα έργο, οδηγώντας σε συναισθήματα απειλής, ευαισθησία στην αποτυχία και άγχος για την εικόνα του εαυτού, αντί της εμπλοκής και του ενδιαφέροντος γύρο από το έργο αυτό (Dweck & Leggett, 1988. Elliot, 1999.).

Η τριχοτόμηση αυτή στο κίνητρο επίτευξης εξετάστηκε ερευνητικά στο σχολικό πλαίσιο. Σημείο κλειδί σε αυτές τις έρευνες αποτελεί η έννοια της εσωτερικής, εγγενής κινητοποίησης (*intrinsic motivation*). Οι Elliot και Harackiewicz (1996), απέδειξαν μέσα από δύο πειραματικές συνθήκες, πως συμμετέχοντες στην συνθήκη αποφυγής της αποτυχίας (*performance avoidance*) είχαν χαμηλά επίπεδα εσωτερικής κινητοποίησης, σε αντίθεση με την συνθήκη προσέγγισης της επιτυχίας (*performance approach*) στην οποία, τα επίπεδα εσωτερικής κινητοποίησης, κυμαίνονταν στα ίδια επίπεδα με αυτά της συνθήκης μάθησης (*mastery*) και ήταν

σημαντικά υψηλότερα από την συνθήκη αποφυγή της αποτυχίας (*performance avoidance*) (Elliot & Harackiewicz, 1996. Barkoukis et al., 2007).

Επιπλέον, οι Elliot, McGregor και Gable (1999), εξετάζοντας την σχέση του εκάστοτε στόχου επίτευξης με την επίδοση σε σχολικές εξετάσεις βρήκαν πως ο στόχος μάθησης (*mastery goals*) προβλέπει θετικά την βαθιά επεξεργασία, την επιμονή και την προσπάθεια. Ο στόχος προσέγγισης της επιτυχίας (*performance approach*) λειτουργεί ως θετικός προβλεπτικός παράγοντας της επιδόσεως και επιφανειακής επεξεργασίας, της επιμονής, της προσπάθειας και της επίδοσης στην εξέταση. Ενώ ο στόχος αποφυγής της αποτυχίας (*performance avoidance*) αποτελεί θετικό προβλεπτικό παράγοντα της επιφανειακής επεξεργασίας και της αποδιοργάνωσης, και αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα της βαθιάς επεξεργασίας και της επίδοσης στις εξετάσεις.

Οι Elliot και Thrash (2001), τόνισαν πως σε όλη αυτή την διαδρομή της ανάπτυξης της θεωρίας, πολύ λίγη συζήτηση έχει γίνει ανάμεσα στους θεωρητικούς για το ποιες είναι οι ακριβείς θεμελιώδεις αρχές της φύσης των στόχων επίτευξης. Έτσι, ο Elliot, για να δώσει μία διέξοδο στο τέλμα αυτό, εισήγαγε στην θεωρία το Ιεραρχικό μοντέλο (*Hierarchical model*) μέσα στο οποίο ενσωμάτωνε τις πρότερες θεωρήσεις για τα κίνητρα επίτευξης (*achievement motives*) του Atkinson και τους στόχους επίτευξης (*achievement goals*) των Nicholls, Dweck, Ames & Archer (Elliot & McGregor, 1999.). Κομβικό ρόλο είχαν οι διαστάσεις της προσέγγισης – αποφυγής (Elliot, 1997. Elliot & Church, 1997. Elliot & McGregor, 1999. Elliot & Thrash, 2001. Elliot, 2006)

Σύμφωνα με το Ιεραρχικό μοντέλο, οι στόχοι επίτευξης διαφοροποιούνται πάνω σε δύο βασικές διαστάσεις, ανάλογα με το πώς ορίζεται (*defined*) η ικανότητα κάποιου και ανάλογα με το πώς αξιολογείται το σθένος (*valenced*) της ικανότητας του. Η ικανότητα μπορεί να οριστεί διαφορετικά σαν συνάρτηση του τύπου του κριτηρίου ή του συστατικού που χρησιμοποιείται για την αποτίμηση της. Έτσι, τρία κριτήρια για την αποτίμηση της ικανότητας μπορούν να οριστούν: το απόλυτο κριτήριο (*absolute standard*), το ενδοατομικό κριτήριο (*intrapersonal standard*) και το ανταγωνιστικό κριτήριο (*normative standard*). Δηλαδή, η ικανότητα μπορεί να αποτιμηθεί, και άρα να οριστεί, ανάλογα με το αν κάποιος έχει κατανοήσει ή πλήρως τελειοποιήσει τις γνώσεις του και τις ικανότητές του γύρω από ένα έργο με το οποίο έχει καταπιαστεί (*absolute competence*), με το αν έχει κάποιος βελτιώσει την επίδοσή του ή έχει πλήρως αναπτύξει τις ικανότητές του ή τις γνώσεις του (*intrapersonal*



*competence*), ή με το αν προσπαθεί να αποδώσει καλύτερα και να καταφέρει να έχει περισσότερες ικανότητες ή γνώσεις από τους άλλους (*normative competence*). Αυτή η διάσταση της ικανότητας, ουσιαστικά αντανακλά την τυπική διάσταση μάθησης – επίτευξης, με τους στόχους μάθησης (*mastery goals*) να εστιάζει στην απόλυτη και ενδοατομική ικανότητα, ενώ οι στόχοι επίτευξης (*performance goals*) εστιάζουν σε ανταγωνιστικά κριτήρια για την ικανότητα (Elliot & Trash, 2001.)

Η άλλη διάσταση, που το Ιεραρχικό μοντέλο, προσδίδει στους στόχους επίτευξης είναι το σθένος, ο τρόπος με τον οποίο οδηγείται κάποιος προς τον στόχο και αναφέρεται στην διάκριση προσέγγισης – αποφυγής, για την οποία έγινε λόγος νωρίτερα. Ο στόχος επίτευξης, επομένως, μπορεί να εστιάζεται στην επίτευξη ενός θετικού αποτελέσματος, μιας επιθυμητής πιθανότητας (*approach goal*), ή στην αποφυγή ενός αρνητικού αποτελέσματος, μιας ανεπιθύμητης πιθανότητας (*avoidance goal*) (Elliot & Trash, 2001.).

Φαίνεται, πως οι δουλειές του Elliot (Ιεραρχικό μοντέλο, τριχοτόμηση των στόχων), έδωσαν έναυσμα για περαιτέρω διαχωρισμό των στόχων επίτευξης. Έτσι, σχεδόν παράλληλα οι Elliot (1999) και Pintrich (2000) πρότειναν την διχοτόμηση του στόχου μάθησης σε προσέγγισης και αποφυγής (*mastery approach – mastery avoidance*) παρουσιάζοντας και ορίζοντας τον νέο στόχο ‘αποφυγή της μάθησης’. Ενσωματώνοντάς τον στην λογική του ιεραρχικού μοντέλου, η ικανότητα στον στόχο αυτό ερμηνεύεται ως απόλυτη και ενδοατομική (*absolute/intrapersonal competence*), ενώ το σθένος, ο τρόπος προσέγγισης, ως αποφυγής (*negative valenced*). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον στόχο της αποφυγής της μάθησης (*mastery avoidance*) ένα άτομο θα αποφύγει να χάσει κάποιες ικανότητες που έχει αναπτύξει (ή να τις αφήσει στάσιμες χωρίς να τις αναπτύξει περαιτέρω), θα αποφύγει να ξεχάσει κάτι που έμαθε ή να μην κατανοήσει πλήρως κάποιο υλικό, ή να αφήσει ένα έργο ανεκπλήρωτο και χωρίς να έχει τελειοποιήσει τις γνώσεις του πάνω σε αυτό, θα αποφύγει δηλαδή να μη μάθει όσα μπορεί, ενώ τα κριτήρια τα οποία θέτει αφορούν το να μην είναι λάθος, να μην κάνει οποιοδήποτε λάθος σε μια δραστηριότητα ή σε κάτι που έχει μάθει (Elliot, 1999. Pintrich, 2000). Ο στόχος ‘αποφυγή της μάθησης’ φαίνεται να ταιριάζει με τελειομανή άτομα (Pintrich, 2000).

Οι Elliot και McGregor (2001) ερεύνησαν για πρώτη φορά αυτό το 2X2 πλαίσιο εργασίας, μέσα από τρεις πειραματικές διαδικασίες, δίνοντας έμφαση στην τεκμηρίωση του στόχου ‘αποφυγή της μάθησης’ (*mastery avoidance*). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την ύπαρξη του παραπάνω στόχου καθώς και τις

υποθέσεις που είχαν γίνει για την σχέση του με τους υπόλοιπους, φανερώνοντας πως ο στόχος ‘αποφυγή της μάθησης’ διακατέχεται από πιο αρνητικά αποτελέσματα από τον στόχο ‘προσέγγισης της μάθησης’ (*mastery approach*) καθώς και με πιο θετικά από τον στόχο επίτευξης ‘αποφυγής της αποτυχίας’ (*performance avoidance*).

Η θεωρία, ωστόσο, των στόχων επίτευξης, συνέχισε να έχει κάποια κενά τα οποία οδηγούσαν είτε στην μη λύση ζητημάτων που αναπτύσσονταν, είτε σε αντικρουόμενα μεταξύ τους δεδομένα. Το παραπάνω τόνισαν οι Midgley, Kaplan και Middleton (2001), οι οποίοι σε μια ανασκόπηση των μέχρι τότε ερευνών, εστίασαν κυρίως στην ασυμφωνία των αποτελεσμάτων ως προς τους στόχους προσέγγισης της επιτυχίας (*performance approach*), όπου σε κάποιες έρευνες σχετίζονταν με θετικά και προσαρμόσιμα πρότυπα μάθησης, ενώ σε άλλες δεν επιβεβαιωνόταν η σχέση αυτή ή ακόμα σχετιζόταν και αρνητικά με τα ίδια αποτελέσματα.

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω κριτική, καθώς και προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, οι Barron και Harackiewicz (2001), πρότειναν πως οι προσανατολισμοί στον στόχο δεν πρέπει κατά ανάγκη να αντιμετωπίζονται χωριστά ο ένας από τον άλλον και εισήγαγαν στην θεωρία την προοπτική ενός μοντέλου πολλαπλών στόχων (*Multiple Goals Model*). Παρέθεσαν, λοιπόν τέσσερα μοτίβα τα οποία εξηγούν πως οι πολλαπλοί στόχοι μπορούν να έχουν θετικότερες επιδράσεις από τον προσανατολισμό στη μάθηση: το προσθετικό μοτίβο στόχων (*additive goal pattern*), το αλληλεπιδραστικό μοτίβο στόχων (*interactive goal pattern*), το εκλεκτικό μοτίβο στόχων (*selective goal pattern*) και το εξειδικευμένο μοτίβο στόχων (*specialized goal pattern*) (Barron & Harackiewicz, 2001. Harackiewicz, Barron, Pintrich, Eliot & Trash, 2002. Pintrich, Conley & Kempler, 2003. Harackiewicz & Linnenbrink, 2005. Sideridis, 2006.).

Σύμφωνα, λοιπόν, με το *προσθετικό μοτίβο*, οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι επίτευξης μπορούν να έχουν, ως ανεξάρτητοι μεταξύ τους παράγοντες, θετικές επιδράσεις και αποτελέσματα στην ίδια διαδικασία επίτευξης. Για παράδειγμα, ένας φοιτητής, μπορεί να θέλει να είναι καλύτερος από τους άλλους σε ένα συγκεκριμένο μάθημα γιατί θεωρεί αυτό το μάθημα πάρα πολύ ενδιαφέρον. Το *αλληλεπιδραστικό μοτίβο*, προτείνει, πως ανεξάρτητα από τις επιδράσεις που έχουν ο στόχος μάθησης και ο στόχος επίτευξης ως ξεχωριστοί παράγοντες, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δίνοντας αξιοσημείωτο πλεονέκτημα σε άτομα που το υιοθετούν, και κυρίως σε αυτούς που υιοθετούν υψηλό στόχο μάθησης και χαμηλό στόχο επίτευξης. Όσον αφορά το *εκλεκτικό μοτίβο*, άτομα μπορεί να υιοθετούν διαφορετικό προσανατολισμό

στον στόχο ανάλογα την περίπτωση. Προτείνει, δηλαδή, πως ο καλύτερος στόχος κρίνεται ανάλογα την περίσταση και πως όταν η επιλογή είναι συνειδητή μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία. Ένας φοιτητής, για παράδειγμα, μπορεί να επιλέγει να υιοθετεί στόχο μάθησης σε μαθήματα σεμιναριακού τύπου, όπου η ουσία τους έγκειται στη μάθηση και εμπάθυση γύρω από ένα θέμα, και από την άλλη να υιοθετεί στόχο επίτευξης σε παραδόσεις όπου υπάρχει μεγαλύτερος ανταγωνισμός και η τάση να κυνηγάνε οι φοιτητές τον καλύτερο βαθμό. Σχετικά με το *εξειδικευμένο μοτίβο*, γίνεται διάκριση στα αποτελέσματα που ενδεχομένως προκύπτουν από τον στόχο μάθησης και από τον στόχο επίτευξης. Για παράδειγμα, ένας φοιτητής μπορεί στις αρχές των σπουδών του να καταπιαστεί με το αντικείμενό του εξαιτίας του ενδιαφέροντός του για αυτό (στόχος μάθησης) και στη συνέχεια να παίρνει συνεχώς καλούς βαθμούς (στόχος επίτευξης) (Barron & Harackiewicz, 2001. Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Trash, 2002. Pintrich, Conley & Kempler, 2003. Harackiewicz & Linnenbrink, 2005. Sideridis, 2006.).

Τέλος, οι Sideridis, Papadopoulos και Anastasiadis (under review), επιχείρησαν έναν επιπλέον διαχωρισμό, στην βιβλιογραφία, των στόχων ‘προσέγγισης της επιτυχίας’ (*performance approach*) και ‘αποφυγής της αποτυχίας’ (*performance avoidance*) ανάλογα με τον αν στηρίζονταν στην αξιολόγηση, στον ανταγωνισμό ή όχι (*normative vs. non-normative*). Τα αποτελέσματα υπέδειξαν σημαντικές διαφορές στην βίωση συναισθημάτων και στις συναισθηματικές αντιδράσεις για τον στόχο επίτευξης προσέγγισης της επιτυχίας με συστατικό παράγοντα τον ανταγωνισμό (*performance approach normative*) συγκρινόμενο με τον στόχο επίτευξης προσέγγισης της επιτυχίας χωρίς έμφαση στον ανταγωνισμό (*performance approach non-normative*). Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και για τον στόχο επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας (*performance avoidance*).

### ***Η σχέση Προσανατολισμού στον στόχο με τα Συναισθήματα και την Επίδοση***

Η θεωρία του Προσανατολισμού στον στόχο έχει χρησιμοποιηθεί ερευνητικά, ως πλαίσιο εργασίας, με σκοπό να κατανοηθεί το πώς οι άνθρωποι βιώνουν καταστάσεις οι οποίες απαιτούν επάρκεια, σε επίπεδο ικανότητας, από την πλευρά τους, όπως είναι ο εργασιακός χώρος, το σχολικό περιβάλλον και ο αθλητισμός (Van Yperen, Elliot & Anseel, 2009.). Τα δεδομένα, ωστόσο, που προκύπτουν από έρευνες που εξετάζουν μια ευθεία σχέση ανάμεσα στον προσανατολισμό στον στόχο και στην επίδοση είναι πολλές φορές αντιφατικά (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001.).

Η ενσωμάτωση των συναισθημάτων έριξε περισσότερο φως στην θεωρία, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση των στόχων επίτευξης. Μέσα από μια σειρά έρευνες, φάνηκε, πως ο κάθε στόχος σχετίζεται με διαφορετικά συναισθήματα (Pekrun, Elliot, Maier, 2006.) και πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση των συναισθημάτων που βιώνουν μαθητές σε ακαδημαϊκό επίπεδο με τα κίνητρα που υιοθετούν (Pekrun, Goetz & Titz, 2002.), καθώς και πως το συναίσθημα μπορεί να λειτουργεί σαν ενδιάμεση μεταβλητή για την πρόβλεψη της επίδοσης από τον προσανατολισμό στον στόχο (Elliot, McGregor & Gable, 1999.).

Όσον αφορά τον στόχο μάθησης (*mastery goal*), ερευνητικά δεδομένα, φανερώνουν, πως σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα σε δραστηριότητες επίτευξης, λειτουργεί ως απαραίτητη ενδιάμεση μεταβλητή στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, συνδέεται με συναισθήματα υπερηφάνειας και ικανοποίησης έπειτα από μια επιτυχημένη προσπάθεια, σχετίζεται με την εμπλοκή σε πιο ενδιαφέρουσες και δύσκολες δουλειές καθώς και με την επιλογή ρίσκου, όπως επίσης και με ένα εσωτερικό ενδιαφέρον για διαδικασίες μάθησης αλλά και με θετικότερη διάθεση για μάθηση. Ιδιαίτερα μέσα σε σχολικά πλαίσια, έχει φανεί πως μαθητές με στόχους μάθησης, αφιερώνουν περισσότερο και πιο ουσιαστικό χρόνο για να μάθουν, αντέχουν και αντιμετωπίζουν καλύτερα μια ενδεχόμενη δυσκολία και διαφέρουν ποιοτικά στον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται και δεσμεύονται με μια σχολική δραστηριότητα (Ames, 1992. Ames & Archer, 1988. Ames & Ames, 1984. Elliot & Dweck, 1988. Nicholls, 1984, 1979. McGregor & Elliot, 2002. Sideridis, 2006, 2003). Επιπλέον σε έρευνα των Pekrun, Elliot και Maier (2006), φάνηκε πως ο στόχος μάθησης λειτουργεί ως θετικός προβλεπτικός παράγοντας μιας αίσθησης απόλαυσης σε διαδικασίες μάθησης, της ελπίδας και της υπερηφάνειας, και ως αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας του αισθήματος βαρεμάρας και του θυμού, ενώ οι Elliot, McGregor και Gable (1999) έδειξαν πως είναι θετικός προβλεπτικός παράγοντας της ουσιαστικής επεξεργασίας, της επιμονής και της προσπάθειας. Έτσι, αρκετές έρευνες καταλήγουν πως η υιοθέτηση του στόχου μάθησης είναι πιο αποτελεσματική (Ames, 1992. Dweck & Leggett, 1988. Pintrich, 2000, 2002.), βασισμένοι στην λογική πως όταν, για παράδειγμα, ένας μαθητής εστιάζει στο να μάθει και να κατανοήσει το υλικό που έχει μπροστά του και επιχειρεί να αναπτύξει τις ικανότητές του με στόχο να αποδώσει καλύτερα σε σύγκριση με μια παλαιότερη επίδοσή του, αυτός ο προσανατολισμός θα τον βοηθήσει να διατηρήσει την αίσθηση της αυτό-

αποτελεσματικότητάς του μπροστά στο ενδεχόμενο μιας αποτυχίας, ψάχνοντας εναλλακτικές στρατηγικές ώστε να επιτύχει (Pintrich, 2002.).

Ερευνητικά δεδομένα, αναφορικά με την υιοθέτηση του στόχου επίτευξης (*performance goals*), στηρίζουν πως σχετίζεται με αποφυγή από απαιτητικές δοκιμασίες, με αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις να ακολουθούν μια ενδεχόμενη αποτυχία, φόβο για αρνητική κριτική όσον αφορά τις ικανότητες τους, με θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις να ακολουθούν μια επιτυχία έπειτα από μικρή προσπάθεια, ενώ σε επίπεδο μάθησης υιοθετούνται βραχυπρόθεσμες αποτελεσματικά στρατηγικής όπως η αποστήθιση (Dweck, 1986. Dweck & Leggett, 1988. Elliott & Dweck, 1988. Ames, 1992. McGregor & Elliot, 2002. Sideridis, 2006, 2003). Οι μαθητές, επομένως, με στόχο επίτευξης, έχουν ως κύριο μέλημά τους το να είναι καλύτεροι από όλους τους άλλους, να πάρουν τους καλύτερους βαθμούς, και γενικά να τα πάνε καλά συγκριτικά με τους υπόλοιπους, με αποτέλεσμα να υπάρχει το ενδεχόμενο αυτός ο προσανατολισμός να τους οδηγήσει σε αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις και σε άγχος, να αυξάνεται η πιθανότητα να σκέφτονται το πώς τα πηγαίνουν οι άλλοι και όχι το πώς θα φέρουν εις πέρας το έργο το οποίο καλούνται να κάνουν, με απόρροια αυτής της λογικής, να οδηγούνται σε ελαχιστοποίηση της δέσμευσης και της προσπάθειας με μια διαδικασία (Pintrich, 2002.).

Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη τον διαχωρισμό που έγινε στην βιβλιογραφία στους στόχους επίτευξης, σε προσέγγισης και αποφυγής, φαίνεται πως ο στόχος επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας (*performance avoidance*) είναι πιο αναποτελεσματικός (Elliott & Harackiewicz, 1996. Pintrich, 2002.) διατηρώντας τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν. Παρατηρήθηκε, επιπλέον, πως σχετίζονται με μια σειρά αρνητικές επιδράσεις σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως συσχετίζεται θετικά με υψηλό άγχος, αρνητικά συναισθήματα καθώς και με καταθλιπτική συμπεριφορά, και αρνητικά με την αυτοεκτίμηση και τα θετικά συναισθήματα (Sideridis, 2007.), ενώ μελέτη σε φοιτητικό πληθυσμό, έδειξε, πως η υιοθέτηση αυτού του στόχου είναι θετικός προβλεπτικός παράγοντας του άγχους, της έλλειψης ελπίδας και του αισθήματος ντροπής (Pekrun, Elliott & Maier, 2006.), καθώς και της επιφανειακής επεξεργασίας και της αποδιοργάνωσης, και αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας της ουσιαστικής επεξεργασίας και της επίτευξης στις

εξετάσεις, με την αποδιοργάνωση να είναι ενδιάμεση μεταβλητή στην πρόβλεψη της επίτευξης στις τελικές εξετάσεις από τον στόχο (Elliot, McGregor & Gable, 1999.). Στην έρευνα, επίσης, των Cron, Slocum, Vanderwalle και Fu (2005), φάνηκε πως η υιοθέτηση του στόχου αποφυγής της αποτυχίας είχε υψηλή σχέση με την ένταση βίωσης αρνητικών αντιδράσεων μετά από μια αποτυχία, και πως οι αρνητικές αυτές αντιδράσεις, ακόμα και μετά από κάποια χρονική περίοδο, λειτουργούσαν σαν ενδιάμεσες μεταβλητές για να αποφευχθεί η εμπλοκή σε μια νέα δραστηριότητα επίτευξης.

Για τον στόχο προσέγγισης της επιτυχίας (*performance approach*), η ανταγωνιστική αυτή ορμή που διαθέτουν, φαίνεται να τους οδηγεί σε ικανοποιητικές επιδόσεις, όπως για παράδειγμα οι καλοί βαθμοί (Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998.). Διακρίνεται, επιπρόσθετα, να μην οδηγεί η υιοθέτηση αυτού του στόχου απαραίτητα σε μειωμένη δέσμευση με μια εργασία ή με μη ικανοποιητική αυτορρύθμιση (Pintrich, 2000.). Έρευνα, επίσης, στον μαθητικό πληθυσμό, έδειξε πως οι στόχοι επίτευξης της επιτυχίας – όπως και αυτοί της μάθησης – δεν κάνουν τους μαθητές περισσότερο αγχωτικούς, δε βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και πως το επίπεδο κινητοποίησής τους είναι ικανοποιητικό (Pintrich, 2000, 2002.), ενώ μελέτη με φοιτητές, στήριξε, πως ο προσανατολισμός αυτός είναι θετικός προβλεπτικός παράγοντας του αισθήματος της υπερηφάνειας (Pekrun, Elliot & Maier, 2006.), καθώς και της επιφανειακής επεξεργασίας, της επιμονής, της προσπάθειας και της επίτευξης στις εξετάσεις, με την επιμονή και την προσπάθεια να λειτουργούν σαν ενδιάμεσες μεταβλητές στην σχέση του στόχου με την επίτευξη στις τελικές εξετάσεις (Elliot, McGregor & Gable, 1999.).

Αναφορικά με τον στόχο μάθησης – αποφυγής (*mastery avoidance*), οι Elliot και McGregor (2001) έδειξαν πως σχετίζεται θετικά με τον φόβο αποτυχίας, με αισθητή δέσμευση με την τάξη, με την στατική θεωρία (*entity theory*) – την πεποίθηση δηλαδή πως οι άνθρωποι είναι αυτοί που είναι και δε αλλάζουν – με έντονη την αίσθηση να τα πάνε καλά σε καταστάσεις επίτευξης, ενώ παρουσίασαν γονικά πρότυπα εστιασμένα στην αρνητική ανατροφοδότηση. Απόρροια των παραπάνω είναι η βίωση ανησυχίας από τον μαθητή, φαινόμενα αποδιοργάνωσης και έντονης συναισθηματικότητας. Από την άλλη, βρήκαν αρνητική σχέση με την αυτό-αποφασιστικότητα και με την διαλεκτική θεώρηση (*incremental theory*) – την αντίληψη, δηλαδή, πως ο άνθρωπος είναι δυναμικό ον και μπορεί να αλλάξει ουσιαστικά αυτό που είναι. Επιπλέον, ο Sideridis (2008) έδειξε, μέσα από δύο

μελέτες, πως ο παρόν στόχος συσχετίζεται σημαντικά με πολύ υψηλό γνωστικό άγχος, με αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις και με τον φόβο αποτυχίας, καθώς και πως οι αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις προβλέπουν τη υιοθέτηση του στόχου μάθησης – αποφυγής (*mastery avoidance*). Κατέληξε, πως ο παρόν στόχος, έχει εξαιρετικά επιβλαβή αποτελέσματα, για τους μαθητές, στην ρύθμιση των συναισθηματικών τους εμπειριών σε εξαιρετικά στρεσογόνες καταστάσεις που απαιτούν την επίτευξη από τη μεριά τους, και για αυτό θα πρέπει να αποφεύγεται η υιοθέτηση του σε κάθε περίπτωση. Τα ερευνητικά, αυτά, δεδομένα υποστηρίζονται και από την μελέτη των Van Yperen, Elliot και Anseel (2009).

### **Φόβος της αποτυχίας (*fear of failure*)**

Η έννοια του ‘φόβου της αποτυχίας’, έκανε για πρώτη φορά την εμφάνισή της στην βιβλιογραφία το 1938, από τον Murray, ο οποίος μίλησε για την τάση αποφυγής μιας ενδεχόμενης αποτυχίας (*infavoidance*), ως ανάγκη να αποφευχθεί μια τέτοια κατάσταση μεταξύ αντρών φοιτητών. Ο Atkison (1966), ερευνώντας το κίνητρο επίτευξης (*achievement motive*), όρισε τον φόβο αποτυχίας (ή κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας) ως την διάθεση να αποφευχθεί η αποτυχία, και σαν την δυναμικότητα εκείνη που οδηγεί στην βίωση αισθημάτων ντροπής και ταπείνωσης έπειτα από μια αποτυχία. Έρευνες εκείνης της περιόδου έδειξαν πως η υιοθέτηση αυτού του κινήτρου, εμπεριέχει τον φόβο στην αλλαγή, την υποτίμηση της αυτό-εικόνας και της αυτοεκτίμησης, καθώς και άγχος σε καταστάσεις επίτευξης, ενώ είναι πιθανό άτομα με φόβο αποτυχίας να εμφανίσουν αμυντικές συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα, να αποφύγουν να εμπλακούν σε μια απαιτητική δραστηριότητα (Smith & Teevan, 1970). Γενικά, για τους κλασσικούς θεωρητικούς των κινήτρων επίτευξης, εκείνης της περιόδου, το κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας, περιέγραφε την τάση ενός ατόμου να συμπεριφέρεται με τέτοιους τρόπους ώστε να μειώνει την πιθανότητα να βιώσει μια αποτυχία (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953).

Στην μελέτη των στόχων επίτευξης (*achievement goals*), ο φόβος αποτυχίας εισήχθη από τον Elliot, στην διχοτόμηση που έκανε στον στόχο επίτευξης σε προσέγγισης και αποφυγής. Άρχισε, έτσι, να γίνεται λόγος για τον στόχο επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας (*performance avoidance*) (Elliot, 1997). Μελέτησε, επίσης, το κατά πόσο μπορεί να ενσωματωθεί μέσα στο Ιεραρχικό μοντέλο, μέσα από την μέτρηση του άγχους (Elliot & McGregor, 1999). Ο λόγος για τον οποίο ο φόβος αποτυχίας έχει αξιολογηθεί σε διάφορες μελέτες με κλίμακες άγχους (ενδεικτικά,

Elliot & McGregor, 1999. Atkinson & Litwin, 1960), τεκμηριώθηκε από τους Elliot και McGregor (1999), διαπιστώνοντας πως κλίμακες άγχους, προβολικές δοκιμασίες μέτρησης του φόβου αποτυχίας καθώς και ο αυτό-αναφερόμενος φόβος επιτυχίας, μπορούσαν να οριστούν σαν ένας παράγοντας καθώς είχαν κοινό παραπάνω από το μισό της διακύμανσης που εξηγούσαν. Σύμφωνα, λοιπόν, με το Ιεραρχικό μοντέλο, ο φόβος της αποτυχίας, ενεργοποιεί συμπεριφορές επίτευξης και προδιαθέτει τα άτομα να υιοθετήσουν συγκεκριμένους στόχους επίτευξης. Φάνηκε, συγκεκριμένα, πως ο φόβος της αποτυχίας συσχετίζεται θετικά με τον στόχο μάθησης – αποφυγής (*mastery avoidance*), τον στόχο επίτευξης προσέγγισης της επιτυχίας (*performance approach*), και τον στόχο επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας (*performance avoidance*) και πως ίσως τελικά έχει αιτιακή επίδραση στους στόχους επίτευξης (Conroy & Elliot, 2004).

Επικρατούσε, ωστόσο, στις πρώτες θεωρίες για τον φόβο αποτυχίας – αλλά και στα εργαλεία μέτρησής του – μια μονοδιάστατη λογική, για μια τόσο πολυσύνθετη έννοια. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την κριτική, και κατανοώντας πως ο φόβος της αποτυχίας είναι μια πολυδιάστατη έννοια, οι Liebert και Morris (1967), δημιούργησαν πολυδιάστατα μοντέλα βασισμένοι στις έννοιες της ανησυχίας (*worry*) και της συναισθηματικότητας (*emotionality*). Στη συνέχεια οι Birney, Burdick και Teevan (1969), στηριζόμενοι στον συλλογισμό πως η αποτυχία προκαλεί φόβο μόνο στον βαθμό όπου οι συνέπειές της αξιολογούνται ως επιβλαβείς και απεχθείς, πρότεινα ένα τριμερές μοντέλο του φόβου αποτυχίας, το οποίο περιελάμβανε: α) τον φόβο κάποιου για την υποτίμηση της αυτοεκτίμησής του, β) τον φόβο της τιμωρίας από κάποιον άλλον (*nonego*), γ) τον φόβο μείωσης της κοινωνικής αξίας. Δε φάνηκε, ωστόσο, αυτό το πλούσιο μοντέλο να έχει ιδιαίτερη απήχηση στο ερευνητικό κοινό, κάτι το οποίο θα μπορούσε να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση της φύσης του φόβου αποτυχίας (Conroy, 2001).

Ο Conroy, στηριζόμενος στο πολυδιάστατο μοντέλο των Birney, Burdick και Teevan καθώς και στην γνωστική θεωρία των συναισθημάτων που σχετίζεται με την κινητοποίηση (βλ. Lazarus, 1991), πρότεινε όσον αφορά την αντίληψη του φόβου αποτυχίας μια πολυδιάστατη θεώρηση (Conroy, Poczwardowski, & Henschen, 2001. στο Conroy, Metzler & Hofer, 2003.). Στην ουσία, αυτό το μοντέλο, βεβαιώνει δύο διαδικασίες οι οποίες απαντώνται για κάποιον για να φοβάται την αποτυχία. Πρώτα, ένα άτομο, πρέπει να προσδοκά, να προβλέπει πως το ενδεχόμενο μιας αποτυχίας είναι πιθανό ή να αντιλαμβάνεται πως βιώνει μια αποτυχία. Θα πρέπει, δεύτερον, να



εκτιμά πως η αποτυχία σε αυτές τις συνθήκες θα επιφέρει τουλάχιστον ένα ή και παραπάνω απεχθείς συνέπειες (Conroy, Metzler & Hofer, 2003.).

Δημιούργησε, λοιπόν, μια νέα κλίμακα μέτρησης του φόβου αποτυχίας (Performance Failure Appraisal Inventory - PFAI), η οποία εξετάζει την ένταση με την οποία ένα άτομο πιστεύει ή προσδοκά μια δεδομένη απεχθή συνέπεια όταν αντιλαμβάνεται ότι αποτυγχάνει. Τέτοιου είδους φόβοι είναι: α) η βίωση αισθημάτων ντροπής και αμηχανίας, β) η υποτίμηση της αυτοεκτίμησης, γ) φόβος του να έχεις ένα αβέβαιο μέλλον, δ) φόβο για το ότι οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή ενός ατόμου θα χάσουν το ενδιαφέρον τους για αυτό και ε) φόβος μην στεναχωρήσει ένα άτομο τους σημαντικούς άλλους με μια αποτυχία (Conroy, 2001.). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της παρούσας κλίμακας έχει επιβεβαιωθεί σε μια σειρά μελέτες (ενδεικτικά, Conroy, 2001. Conroy, Willow, & Metzler, 2003 Conroy, Metzler, 2003. Conroy, Metzler & Hofer, 2003, ).

### ***Ερευνητικά ερωτήματα***

- ✓ Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα προβλέπει την επίδοση.
- ✓ Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα διαφοροποιούνται ανάλογα με τον προσανατολισμό στο στόχο, και με ανάλογο τρόπο προβλέπουν την επίδοση σε κάθε συνθήκη.
- ✓ Ο φόβος της αποτυχίας διαφοροποιείται ανάλογα με τον προσανατολισμό στο στόχο, και με ανάλογο τρόπο προβλέπει την επίδοση σε κάθε συνθήκη.
- ✓ Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα λειτουργούν ως ενδιάμεσες μεταβλητές στην πρόβλεψη της επίδοσης από τον φόβο αποτυχίας.

## **Μεθοδολογία**

### ***Συμμετέχοντες***

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 200 συμμετέχοντες (60 αγόρια και 140 κορίτσια) οι οποίοι ήταν φοιτητές του Πανεπιστημίου Κρήτης και σπουδαστές του ΤΕΙ Ρεθύμνου. Οι φοιτητές ψυχολογίας για τη συμμετοχή τους πριμοδοτήθηκαν με επιπλέον βαθμό σε τρία υποχρεωτικά μαθήματα, ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δέχτηκαν να συμμετάσχουν εθελοντικά.

## ***Η Διαδικασία***

Οι συμμετέχοντες αφού ενημερώθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας κατά τη διάρκεια ακαδημαϊκών μαθημάτων, έδωσαν τα στοιχεία τους ώστε να μπορούν οι ερευνητές να επικοινωνήσουν μαζί τους. Η πειραματική διαδικασία διεξαγόταν στο Εργαστήριο Ψυχολογίας, του τμήματος Ψυχολογίας, του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Κάθε συμμετέχον/ουσα που ερχόταν στον εργαστηριακό χώρο ενημερώνόταν για το τι θα έπρεπε να κάνει στα πλαίσια της πειραματικής διαδικασίας και εφόσον συναινούσε, διασφαλιζόταν το ότι είναι καλά και ξεκινούσε η όλη διαδικασία. Προτού, ωστόσο, ξεκινήσει η εμπλοκή με την δραστηριότητα, δινόταν σε κάθε άτομο η κλίμακα μέτρησης του «Φόβου της Αποτυχίας» και στη συνέχεια γινόταν η εισαγωγή κινήτρου. Εκφωνούνταν οι οδηγίες, οι οποίες μεταβάλλονταν με την εκάστοτε συνθήκη προσανατολισμού στον στόχο. Η επιλογή της συνθήκης γινόταν τυχαία. Κάθε συνθήκη εκφωνούνταν δύο φορές. Παρακάτω παρατίθενται οι οδηγίες που δίνονταν για κάθε συνθήκη.

### ***Οδηγίες***

Για τον στόχο μάθησης (*Mastery*) η οδηγία:

*«Η δραστηριότητα αυτή περιλαμβάνει μια εξαιρετικά δύσκολη άσκηση στον Η/Υ και θα διαρκέσει 15 λεπτά. Εμείς, αυτό που θέλουμε από εσένα είναι να προσπαθήσεις ώστε να κατανοήσεις την διαδικασία. Δε μας ενδιαφέρει η επίδοσή σου ούτε τίποτα άλλο. Το μόνο που θέλουμε είναι να δούμε εσένα να προσπαθείς, προκειμένου να κατανοήσεις τον μηχανισμό με τον οποίο λειτουργεί η άσκηση και να μάθεις και συ κάτι και να βελτιωθείς στον τομέα αυτό της επεξεργασίας πληροφοριών. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για την όλη διαδικασία. Αυτό δηλαδή που ζητάμε από εσένα είναι να λειτουργείς με αυτό τον τρόπο για τα επόμενα 15 λεπτά. Για αυτό θα σου επαναλάβουμε μια ακόμη φορά τι ζητάμε από εσένα. Θέλουμε λοιπόν να...(επαναλαμβάνεται η συνθήκη)».*

Για τον στόχο επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση (*Performance Normative*):

*«Η δραστηριότητα αυτή περιλαμβάνει μια εξαιρετικά δύσκολη άσκηση στον Η/Υ και θα διαρκέσει 15 λεπτά. Εμείς θέλουμε να δούμε πόσο καλά μπορείς να τα πας σε*

σχέση με τους συμφοιτητές σου. Θέλουμε να προσπαθήσεις πολύ ώστε να πετύχεις την καλύτερη δυνατή επίδοση. Μετά το τέλος της έρευνας θα αναρτήσουμε έναν πίνακα με τις επιδόσεις όλων των συμμετεχόντων από τον πρώτο ως τον τελευταίο. Αυτό που θέλουμε από εσένα είναι να προσπαθήσεις ώστε να βγεις πρώτος. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για την όλη διαδικασία. Αυτό δηλαδή που ζητάμε από εσένα είναι να λειτουργείς με αυτό τον τρόπο για τα επόμενα 15 λεπτά. Για αυτό θα σου επαναλάβουμε μια ακόμη φορά τι ζητάμε από εσένα. Θέλουμε λοιπόν να...(επαναλαμβάνεται η συνθήκη)».

Για τον στόχο επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση (Performance non Normative):

«Η δραστηριότητα αυτή περιλαμβάνει μια εξαιρετικά δύσκολη άσκηση στον Η/Υ και θα διαρκέσει 15 λεπτά. Εμείς θέλουμε να δούμε πόσο καλά μπορείς να τα πας. Θα θέλαμε να βάλεις τα δυνατά σου, ώστε να πετύχεις τη καλύτερη δυνατή για σένα επίδοση. Να τα πας όσο καλύτερα μπορείς. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για την όλη διαδικασία. Αυτό δηλαδή που ζητάμε από εσένα είναι να λειτουργείς με αυτό τον τρόπο για τα επόμενα 15 λεπτά. Για αυτό θα σου επαναλάβουμε μια ακόμη φορά τι ζητάμε από εσένα. Θέλουμε λοιπόν να...(επαναλαμβάνεται η συνθήκη)».

Για τον στόχο αποφυγής με έμφαση στην αξιολόγηση (Performance- Avoidance Normative):

«Η δραστηριότητα αυτή περιλαμβάνει μια εξαιρετικά δύσκολη άσκηση στον Η/Υ και θα διαρκέσει 15 λεπτά. Εμείς θέλουμε να δούμε πως θα τα πας σε σχέση με τους συμφοιτητές σου. Θέλουμε να βάλεις τα δυνατά σου ώστε να μην είσαι από τους χειρότερους που θα συμμετάσχουν σε αυτή τη δύσκολη δραστηριότητα. Μετά το τέλος της έρευνας θα αναρτήσουμε έναν πίνακα με τις επιδόσεις όλων των συμμετεχόντων από τον πρώτο ως τον τελευταίο. Αυτό που θέλουμε από εσένα είναι να προσπαθήσεις να μην είσαι στους τελευταίους. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για την όλη διαδικασία. Αυτό δηλαδή που ζητάμε από εσένα είναι να λειτουργείς με αυτό τον τρόπο για τα επόμενα 15 λεπτά. Για αυτό θα σου επαναλάβουμε μια ακόμη φορά τι ζητάμε από εσένα θέλουμε λοιπόν να...(επαναλαμβάνεται η συνθήκη)».

Για τον στόχο αποφυγής χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση (Performance-Avoidance non Normative):

«Η δραστηριότητα αυτή περιλαμβάνει μια εξαιρετικά δύσκολη άσκηση στον Η/Υ και θα διαρκέσει 15 λεπτά. Εμείς θέλουμε να προσπαθήσεις αρκετά ώστε να μην έχεις κακή επίδοση και να μην αποτύχεις. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για την όλη διαδικασία. Αυτό δηλαδή που ζητάμε από εσένα είναι να λειτουργείς με αυτό τον τρόπο για τα επόμενα 15 λεπτά. Για αυτό θα σου επαναλάβουμε μια ακόμη φορά τι ζητάμε από εσένα. Θέλομε λοιπόν να...(επαναλαμβάνεται η συνθήκη)».

Στη συνέχεια, ο ερευνητής, εξηγούσε στον συμμετέχον/ουσα πως λειτουργεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα ('Tower of Hanoi'). Στη συνέχεια τον ενημέρωνε πως δε θα είναι σε θέση να του απαντήσει σε ερωτήσεις μόλις ξεκινήσει η διαδικασία και πως έχει στην διάθεσή του 5 βοήθειες οι οποίες είναι γραμμένες σε καρτέλες. Τέλος του επαναλαμβάνονταν για μία ακόμη φορά η συνθήκη.

Μόλις ξεκινούσε η δραστηριότητα στον Η/Υ, ο ερευνητής κατέγραφε την επίδοση (το επίπεδο στο οποίο έφτανε, τον χρόνο που έκανε και τις κινήσεις) του συμμετέχοντα. Κάθε τρία λεπτά δινόταν μια σύντομη οδηγία (υπενθύμιση) στον συμμετέχοντα, ανάλογα την συνθήκη και στη συνέχεια συμπλήρωνε την «Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος (brief version)» και έπειτα συνέχιζε την δραστηριότητα στον Η/Υ. Οι σύντομες οδηγίες που δινότουσαν στο 3<sup>ο</sup>, 6<sup>ο</sup>, 9<sup>ο</sup> και 12<sup>ο</sup> λεπτό ήταν, ανά συνθήκη, οι εξής:

Για τον στόχο μάθησης (Mastery): «Να θυμάστε ότι θα θέλαμε να κατανοήσετε την διαδικασία και να μάθετε από αυτή».

Για τον στόχο επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση (Performance Normative):

«Να θυμάστε ότι θα θέλαμε να πάτε καλύτερα από τους άλλους συμμετέχοντες, να βγείτε πρώτος».

Για τον στόχο επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση (Performance non Normative):

«Να θυμάστε ότι θα θέλαμε να πετύχετε την καλύτερη δυνατή για εσάς επίδοση».

Για τον στόχο αποφυγής με έμφαση στην αξιολόγηση (*Performance- Avoidance Normative*):

*«Να θυμάστε ότι θα θέλαμε να μην είστε από τους χειρότερους συμμετέχοντες, να μη βγείτε τελευταίος».*

Για τον στόχο αποφυγής χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση (*Performance-Avoidance non Normative*):

*«Να θυμάστε ότι θα θέλαμε να μην πάτε άσχημα σε αυτή τη δύσκολη δραστηριότητα».*

Στο 15<sup>0</sup> λεπτό ο εξεταστής διέκοπτε τον συμμετέχοντα από την διαδικασία και του έδινε να συμπληρώσει ένα άλλο ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε τις σύντομες οδηγίες των 5 συνθηκών των κινήτρων και ο συμμετέχον καλείτο να επιλέξει αυτό που πίστευε ότι του ζητούσε ο ερευνητής. Το τελευταίο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για να διασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες όντως λειτουργούσαν με βάση το εκάστοτε κίνητρο της συνθήκης.

### ***Η Δοκιμασία***

Η δοκιμασία πάνω στην οποία εξεταζόταν η επίδοση των συμμετεχόντων ήταν ένα παιχνίδι λογικής, το ‘Tower of Hanoi’, της Novel Games<sup>1</sup>. Κάθε συμμετέχον/ουσα είχε 15 λεπτά για να φτάσει στο ανώτερο επίπεδο που μπορούσε.

Το παιχνίδι αυτό αποτελείται από 3 στήλες και έναν αριθμό πλακών (από 1 έως 10). Σκοπός του παιχνιδιού είναι, χρησιμοποιώντας την κατάλληλη στρατηγική, αυτό που εμφανίζεται αρχικά στην πρώτη στήλη να σχηματιστεί, ακριβώς τα ίδιο, στην τρίτη στήλη. Η δεύτερη στήλη μπορεί να χρησιμοποιείται βοηθητικά για να επιτευχθεί ο σκοπός του παιχνιδιού.

Για παράδειγμα, εάν ο συμμετέχον βρίσκεται στο επίπεδο 3 (παίζει με τρεις πλάκες), αυτές αρχικά εμφανίζονται στην πρώτη στήλη με αύξουσα σειρά από τον μικρότερο αριθμό (πάνω πλάκα) προς τον μεγαλύτερο αριθμό (τελευταία πλάκα).

---

<sup>1</sup> Το παραπάνω παιχνίδι είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:  
<http://www.novelgames.com/flashgames/game.php?id=31&l=e>

Όσο μεγαλύτερος ο αριθμός μιας πλάκας, τόσο μεγαλύτερο και το μέγεθός της. Στόχος είναι να τοποθετήσει με την ίδια ακριβώς σειρά τις πλάκες στην τρίτη στήλη. Πρέπει να σημειωθεί πως κατά την μεταφορά των πλακών δεν είναι δυνατόν να μεταφέρεται πάνω από μία πλάκα τη φορά και πως κατά την τοποθέτηση δε γίνεται να τοποθετείται μια μεγαλύτερη πλάκα πάνω σε μια μικρότερη.

Η λογική του παιχνιδιού είναι πως κάθε επόμενο επίπεδο απαιτεί τις διπλάσιες+1 κινήσεις από το προηγούμενο επίπεδο για να λυθεί, εάν βέβαια κάποιος χρησιμοποιεί τις λιγότερες δυνατές κινήσεις. Αυτό σημαίνει πως αν κάποιος κατανοήσει την λογική του παιχνιδιού και χρησιμοποιεί την κατάλληλη στρατηγική μπορεί να λύσει το πρώτο επίπεδο (1 πλάκα) με 1 κίνηση, το δεύτερο επίπεδο με 3 κινήσεις, το τρίτο με 7 κινήσεις, το τέταρτο με 15 κινήσεις κοκ.

Αρχικά, ο ερευνητής, εξηγούσε στον συμμετέχον/ουσα ποιος είναι ο στόχος της δραστηριότητας και τι πρέπει να κάνει για να ολοκληρώσει ένα επίπεδο. Στη συνέχεια, για να εξοικειωθεί με την δραστηριότητα, έκαναν μαζί το πρώτο επίπεδο (με 1 πλάκα). Εφόσον διασφαλιζόταν ότι ο συμμετέχον/ουσα είχε κατανοήσει τα βασικά της διαδικασίας (πως δηλαδή να μετακινεί τις πλάκες και τι πρέπει να κάνει για να ολοκληρώσει ένα επίπεδο), μπορούσε να ξεκινήσει η διαδικασία. Ο εξεταστής ενημέρωνε τον συμμετέχοντα πως από εκείνο το σημείο και μετά δε θα είναι σε θέση να του απαντήσει σε ερωτήσεις. Ωστόσο, ο συμμετέχον/ουσα, είχε το δικαίωμα να πάρει μέχρι και 5 βοήθειες οι οποίες ήταν γραπτές σε καρτέλα.

### **Μετρήσεις**

*Θετικό – Αρνητικό συναίσθημα.* Η «Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος», PANAS-brief version (Positive and Negative Affect Schedule) (Watson., Clark, L. & Tellegen, 1988) εξετάζει 2 παράγοντες, θετικό και αρνητικό συναίσθημα, καθένας από τους οποίους περιέχει 5 επίθετα. Η κλίμακα είναι αυτοχορηγούμενη και κάθε συμμετέχον/ουσα καλείται να απαντήσει χρησιμοποιώντας μια πεντοβάθμια κλίμακα τύπου Likert, από 1 (καθόλου) έως 5 (πολύ), κατά πόσο τη στιγμή της χορήγησης αισθάνεται «πολύ χαρούμενος», «σε ετοιμότητα», «ενθουσιασμένος» (παράδειγμα υποκλίμακας θετικού συναισθήματος) ή «δυστυχισμένος», «απογοητευμένος», «ντροπιασμένος» (παράδειγμα υποκλίμακας

αρνητικού συναισθήματος). Η κλίμακα έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τον Σιδερίδη (υπό έκδοση).

Στην παρούσα έρευνα η κλίμακα δόθηκε στους συμμετέχοντες/ουσες 4 φορές στη διάρκεια της ενασχόλησής τους με την δοκιμασία, και συγκεκριμένα στο 3<sup>ο</sup>, 6<sup>ο</sup>, 9<sup>ο</sup> και 12<sup>ο</sup> λεπτό. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής για το θετικό συναίσθημα ήταν .86, .88, .90 και .90 αντίστοιχα, ενώ για το αρνητικό συναίσθημα ήταν .71, .70, .73 και .77. Από αυτές τις μετρήσεις βγήκε ο μέσος όρος των απαντήσεων για κάθε άτομο ώστε να προσδιοριστεί το θετικό και αρνητικό συναίσθημα, αντίστοιχα, στη διάρκεια της εμπλοκής τους με την δραστηριότητα.

*Φόβος Αποτυχίας.* Ο φόβος της αποτυχίας (Fear of Failure), αξιολογήθηκε με την κλίμακα μέτρησης PFAI (Performance Failure Appraisal Inventory) του Conroy (2001). Η παρούσα κλίμακα είναι αυτοχορηγούμενη, και συγκροτείται από 15 ερωτήσεις οι οποίες εξετάζουν το κατά πόσο ο συμμετέχων/ουσα βιώνει ή όχι φόβο αποτυχίας. Επιπλέον, τον διακρίνει και στους πέντε παράγοντες/υποκατηγορίες πάνω στους οποίους στηρίζεται η κλίμακα. Οι υποκατηγορίες αυτές είναι: α) η βίωση αισθημάτων ντροπής και αμηχανίας, β) η υποτίμηση της αυτοεκτίμησης, γ) φόβος του να έχεις ένα αβέβαιο μέλλον, δ) φόβο για το ότι οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή ενός ατόμου θα χάσουν το ενδιαφέρον τους για αυτό και ε) φόβος μην στεναχωρήσει ένα άτομο τους σημαντικούς άλλους με μια αποτυχία. Χαρακτηριστικά ερωτήματα κάθε υποκατηγορίας αντίστοιχα είναι: α) «όταν αποτυγχάνω νιώθω ότι αξίζω λιγότερο», β) «όταν αποτυγχάνω αυτό οφείλεται στο ότι δεν είμαι αρκετά έξυπνος», γ) «όταν αποτυγχάνω το μέλλον μου φαίνεται αμφίβολο», δ) «όταν αποτυγχάνω η αξία μου πέφτει για κάποιους ανθρώπους», ε) «όταν αποτυγχάνω σημαντικοί άνθρωποι στη ζωή μου απογοητεύονται με μένα». Για την μέτρηση χρησιμοποιείται μια εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert, η οποία παίρνει τιμές από 1 (καθόλου δε συμφωνώ) έως 6 (συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε προηγούμενες μελέτες, στον ελληνικό χώρο, με επιβεβαιωμένα στοιχεία εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Μάντη & Σιδερίδης, υπό έκδοση, Sideridis & Kafetsios, in press.) οι δείκτες εσωτερικής συνοχής ήταν αντίστοιχα για κάθε παράγοντα .78, .79, .79, .84 και .78.

## Αποτελέσματα

### *Πρόβλεψη της επίδοσης από το θετικό και αρνητικό συναίσθημα*

Για την πρόβλεψη της επίδοσης από το θετικό – αρνητικό συναίσθημα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, χρησιμοποιήθηκε η γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης. Ο συντελεστής προσδιορισμού έδειξε πως το 10,1% της διακύμανσης της επίδοσης οφείλεται στη βίωση των συναισθηματικών αντιδράσεων ( $R^2=.101$ ), ενώ η ανάλυση διακύμανσης φανέρωσε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα [ $F(2,197)=11.047$ ,  $p<.001$ ]. Παρατηρώντας, ωστόσο, τους συντελεστές της πρόβλεψης, διαπιστώνουμε πως το θετικό συναίσθημα δεν επηρεάζει σημαντικά την επίδοση ( $b=.133$ ,  $t=1.749$ ,  $p>.05$ ), σε αντίθεση με το αρνητικό συναίσθημα το οποίο και αποτελεί στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα ( $b=-.410$ ,  $t=-3.232$ ,  $p<.001$ ). Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά παρακάτω στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Πρόβλεψη της επίδοσης από το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα

	b (κλίση)	Τυπικό σφάλμα (S.E.)	t	p
Σταθερά (constant)	4.768	.352	13.554	.000
Θετικό συναίσθημα	.133	.076	1.749	.082
Αρνητικό συναίσθημα	-.410	.127	-3.232	.001

### *Πρόβλεψη της επίδοσης από το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα ανάλογα με τον προσανατολισμό στον στόχο.*

Για την πρόβλεψη της επίδοσης από το θετικό – αρνητικό συναίσθημα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, αναφορικά με τον εκάστοτε στόχο προσανατολισμού, χρησιμοποιήθηκε η γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης. Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα για κάθε συνθήκη.



Στόχος μάθησης (mastery goal)

Ο συντελεστής προσδιορισμού έδειξε πως το 9,5% της διακύμανσης της επίδοσης οφείλεται στη βίωση των συναισθηματικών αντιδράσεων ( $R^2=.095$ ), ενώ η ανάλυση διακύμανσης φανέρωσε μη στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα [ $F(2,37)=1.944$ ,  $p>.05$ ]. Παρατηρώντας τους συντελεστές της πρόβλεψης, γίνεται φανερό πως ούτε το θετικό ( $b=.198$ ,  $t=1.006$ ,  $p>.05$ ), ούτε το αρνητικό συναίσθημα ( $b=-.392$ ,  $t=-1.442$ ,  $p>.05$ ) προβλέπουν σημαντικά την επίδοση. Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2. Πρόβλεψη της επίδοσης από το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα κατά την υιοθέτηση στόχου μάθησης

	b (κλίση)	Τυπικό σφάλμα (S.E.)	t	p
Σταθερά (constant)	4.576	.759	6.026	.000
Θετικό συναίσθημα	.198	.197	1.006	.321
Αρνητικό συναίσθημα	-.392	.272	-1.442	.158

Στόχος επίτευξης προσέγγισης της επιτυχίας με έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό (performance approach normative goal)

Ο συντελεστής προσδιορισμού έδειξε πως το 7,2% της διακύμανσης της επίδοσης οφείλεται στη βίωση των συναισθηματικών αντιδράσεων ( $R^2=.072$ ), ενώ η ανάλυση διακύμανσης φανέρωσε μη στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα [ $F(2,37)=1.440$ ,  $p>.05$ ]. Παρατηρώντας τους συντελεστές της πρόβλεψης, γίνεται φανερό πως ούτε το θετικό ( $b=.235$ ,  $t=1.555$ ,  $p>.05$ ), ούτε το αρνητικό συναίσθημα ( $b=.042$ ,  $t=.113$ ,  $p>.05$ ) προβλέπουν σημαντικά την επίδοση. Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 3. Πρόβλεψη της επίδοσης από το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα κατά την υιοθέτηση στόχου επίτευξης προσέγγισης με έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό

	b (κλίση)	Τυπικό σφάλμα (S.E.)	t	p
Σταθερά (constant)	3.682	.886	4.155	.000
Θετικό συναίσθημα	.235	.151	1.555	.128
Αρνητικό συναίσθημα	.042	.375	.113	.910

Στόχος επίτευξης προσέγγισης της επιτυχίας χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό (performance approach non-normative goal)

Ο συντελεστής προσδιορισμού έδειξε πως το 6,5% της διακύμανσης της επίδοσης οφείλεται στη βίωση των συναισθηματικών αντιδράσεων ( $R^2=.065$ ), ενώ η ανάλυση διακύμανσης φανέρωσε μη στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα [ $F(2,37)=1.288$ ,  $p>.05$ ]. Παρατηρώντας τους συντελεστές της πρόβλεψης, γίνεται φανερό πως ούτε το θετικό ( $b=.141$ ,  $t=.792$ ,  $p>.05$ ), ούτε το αρνητικό συναίσθημα ( $b=-.336$ ,  $t=-.990$ ,  $p>.05$ ) προβλέπουν σημαντικά την επίδοση. Τα αποτελέσματα παρατίθενται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 4. Πρόβλεψη της επίδοσης από το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα κατά την υιοθέτηση στόχου επίτευξης προσέγγισης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό

	b (κλίση)	Τυπικό σφάλμα (S.E.)	t	p
Σταθερά (constant)	4.468	.874	5.114	.000
Θετικό συναίσθημα	.141	.178	.792	.433
Αρνητικό συναίσθημα	-.336	.339	-.990	.329

Στόχος επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας με έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό (performance avoidance normative goal)

Ο συντελεστής προσδιορισμού έδειξε πως το 21% της διακύμανσης της επίδοσης οφείλεται στη βίωση των συναισθηματικών αντιδράσεων ( $R^2=.210$ ). Η ανάλυση διακύμανσης φανέρωσε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα [ $F(2,37)=4.931, p<.05$ ]. Οι συντελεστές της πρόβλεψης διαφοροποιούνται μεταξύ τους, με το θετικό συναίσθημα να μη φαίνεται να επηρεάζει την επίδοση σε σημαντικό βαθμό ( $b=.145, t=.843, p>.05$ ), ενώ αντίθετα, η βίωση αρνητικού συναισθήματος φαίνεται να αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης ( $b=-.687, t=-2.260, p<.05$ ). Στον πίνακα 5 φαίνονται τα αποτελέσματα αναλυτικά.

Πίνακας 5. Πρόβλεψη της επίδοσης από το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα κατά την υιοθέτηση στόχου αποφυγής με έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό

	b (κλίση)	Τυπικό σφάλμα (S.E.)	t	p
Σταθερά (constant)	5.236	.821	6.378	.000
Θετικό συναίσθημα	.145	.172	.843	.405
Αρνητικό συναίσθημα	-.687	.304	-2.260	.030

Στόχος επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό (performance avoidance non-normative goal)

Ο συντελεστής προσδιορισμού έδειξε πως ~18% της διακύμανσης της επίδοσης οφείλεται στη βίωση των συναισθηματικών αντιδράσεων ( $R^2=.179$ ). Η ανάλυση διακύμανσης φανέρωσε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα [ $F(2,37)=4.039, p<.05$ ]. Οι συντελεστές της πρόβλεψης διαφοροποιούνται μεταξύ τους και σε αυτή την συνθήκη, με το θετικό συναίσθημα να μη φαίνεται να επηρεάζει την επίδοση σε σημαντικό βαθμό ( $b=-.056, t=-.277, p>.05$ ), ενώ αντίθετα, η βίωση αρνητικού συναισθήματος φαίνεται να αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης ( $b=-.569, t=-2.505, p<.05$ ) (βλ. πίνακα 6).

Πίνακας 6. Πρόβλεψη της επίδοσης από το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα κατά την υιοθέτηση στόχου αποφυγής με έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό

	b (κλίση)	Τυπικό σφάλμα (S.E.)	t	p
Σταθερά (constant)	5.690	.820	6.937	.000
Θετικό συναίσθημα	-.056	.204	-.277	.783
Αρνητικό συναίσθημα	-.569	.227	-2.505	.017

***Πρόβλεψη της επίδοσης από τον φόβο αποτυχίας, ανάλογα με τον προσανατολισμό στον στόχο.***

Για την πρόβλεψη της επίδοσης από τον φόβο αποτυχίας, αναφορικά με τον εκάστοτε στόχο προσανατολισμού, χρησιμοποιήθηκε η γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης. Στις αναλύσεις δεν συμπεριλήφθηκε ο παράγοντας ‘φόβος του ατόμου πως σημαντικοί άλλοι θα στεναχωρηθούν με μια αποτυχία του’ ώστε να περιοριστεί το σφάλμα μέτρησης. Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα για κάθε συνθήκη.

Στόχος μάθησης (mastery goal)

Ο συντελεστής προσδιορισμού φανέρωσε πως ~4% της διακύμανσης της επίδοσης οφείλεται στη βίωση του φόβου αποτυχίας ( $R^2=.039$ ). Η ανάλυση διακύμανσης δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα [ $F(4,35)=.359$ ,  $p<.05$ ]. Οι συντελεστές πρόβλεψης για κάθε παράγοντα επίσης δεν ήταν σημαντικοί. Πιο συγκεκριμένα για τον παράγοντα ‘βίωση αισθημάτων ντροπής και αμηχανίας’ ήταν ( $b=-.170$ ,  $t=-.782$ ,  $p>.05$ ), για τον ‘υποτίμηση της αυτοεκτίμησης’ ( $b=-.051$ ,  $t=-.243$ ,  $p>.05$ ), για την υποκατηγορία ‘φόβο για ένα αβέβαιο μέλλον’ ( $b=.029$ ,  $t=.161$ ,  $p>.05$ ), ενώ για τον παράγοντα ‘φόβος για το ότι οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή ενός ατόμου θα χάσουν το ενδιαφέρον τους για αυτό’ ήταν ( $b=.201$ ,  $t=1.015$ ,  $p>.05$ ). τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 7. Πρόβλεψη της επίδοσης από τον φόβο αποτυχίας κατά την υιοθέτηση στόχου μάθησης

	b (κλίση)	Τυπικό σφάλμα (S.E.)	t	p
Σταθερά (constant)	4.665	.683	6.834	.000
Ντροπή	-.170	.218	-.782	.439
Υποτίμηση αυτοεκτίμησης	-.051	.211	-.243	.809
Αβέβαιο μέλλον	.029	.182	.161	.873
Ενδιαφέρον σημαντικών άλλων	.201	.197	1.015	.317

Στόχος επίτευξης προσέγγισης της επιτυχίας με έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό (performance approach normative goal)

Ο συντελεστής προσδιορισμού φανέρωσε πως 6,1% της διακύμανσης της επίδοσης οφείλεται στη βίωση του φόβου αποτυχίας ( $R^2=.061$ ). Η ανάλυση διακύμανσης δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα [ $F(4,35)=.570$ ,  $p<.05$ ]. Οι συντελεστές πρόβλεψης για κάθε παράγοντα επίσης δεν ήταν σημαντικοί. Πιο συγκεκριμένα για τον παράγοντα ‘βίωση αισθημάτων ντροπής και αμηχανίας’ ήταν ( $b=-.257$ ,  $t=-1.154$ ,  $p>.05$ ), για τον ‘υποτίμηση της αυτοεκτίμησης’ ( $b=.056$ ,  $t=-.246$ ,  $p>.05$ ), για την υποκατηγορία ‘φόβο για ένα αβέβαιο μέλλον’ ( $b=.272$ ,  $t=1.271$ ,  $p>.05$ ), ενώ για τον παράγοντα ‘φόβος για το ότι οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή ενός ατόμου θα χάσουν το ενδιαφέρον τους για αυτό’ ήταν ( $b=-.076$ ,  $t=-.373$ ,  $p>.05$ ). τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα 8.

Πίνακας 8. Πρόβλεψη της επίδοσης από τον φόβο αποτυχίας κατά την υιοθέτηση στόχου επίτευξης προσέγγισης με έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό

	b (κλίση)	Τυπικό σφάλμα (S.E.)	t	p
Σταθερά (constant)	4.541	.572	7.941	.000
Ντροπή	-.257	.223	-1.154	.256
Υποτίμηση αυτοεκτίμησης	.056	.227	.246	.807
Αβέβαιο μέλλον	.272	.214	1.271	.212
Ενδιαφέρον σημαντικών άλλων	-.076	.204	-.373	.711

Στόχος επίτευξης προσέγγισης της επιτυχίας χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό (performance approach non-normative goal)

Ο συντελεστής προσδιορισμού φανέρωσε πως μόλις το 0,3% της διακύμανσης της επίδοσης οφείλεται στη βίωση του φόβου αποτυχίας ( $R^2=.003$ ). Η ανάλυση διακύμανσης δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα [ $F(4,35)=.026$ ,  $p<.05$ ]. Οι συντελεστές πρόβλεψης για κάθε παράγοντα επίσης δεν ήταν σημαντικοί. Πιο συγκεκριμένα για τον παράγοντα ‘βίωση αισθημάτων ντροπής και αμηχανίας’ ήταν ( $b=-.077$ ,  $t=-.298$ ,  $p>.05$ ), για τον ‘υποτίμηση της αυτοεκτίμησης’ ( $b=-.021$ ,  $t=-.088$ ,  $p>.05$ ), για την υποκατηγορία ‘φόβο για ένα αβέβαιο μέλλον’ ( $b=.061$ ,  $t=.251$ ,  $p>.05$ ), ενώ για τον παράγοντα ‘φόβος για το ότι οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή ενός ατόμου θα χάσουν το ενδιαφέρον τους για αυτό’ ήταν ( $b=.023$ ,  $t=.118$ ,  $p>.05$ ). τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 10. Πρόβλεψη της επίδοσης από τον φόβο αποτυχίας κατά την υιοθέτηση στόχου επίτευξης προσέγγισης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό

	b (κλίση)	Τυπικό σφάλμα (S.E.)	t	p
Σταθερά (constant)	4.449	.618	7.195	.000
Ντροπή	-.077	.259	-.298	.768
Υποτίμηση αυτοεκτίμησης	-.021	.244	-.088	.931
Αβέβαιο μέλλον	.061	.241	.251	.803
Ενδιαφέρον σημαντικών άλλων	.023	.197	.118	.907

Στόχος επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας με έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό (performance avoidance normative goal)

Ο συντελεστής προσδιορισμού φανέρωσε πως το 7,3% της διακύμανσης της επίδοσης οφείλεται στη βίωση του φόβου αποτυχίας ( $R^2=.073$ ). Η ανάλυση διακύμανσης δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα [ $F(4,35)=.691$ ,  $p<.05$ ]. Οι συντελεστές πρόβλεψης για κάθε παράγοντα επίσης δεν ήταν σημαντικοί. Πιο συγκεκριμένα για τον παράγοντα ‘βίωση αισθημάτων ντροπής και αμηχανίας’ ήταν ( $b=-.097$ ,  $t=-.481$ ,  $p>.05$ ), για τον ‘υποτίμηση της αυτοεκτίμησης’ ( $b=.099$ ,  $t=-.524$ ,  $p>.05$ ), για την υποκατηγορία ‘φόβο για ένα αβέβαιο μέλλον’ ( $b=.213$ ,  $t=1.365$ ,  $p>.05$ ), ενώ για τον παράγοντα ‘φόβος για το ότι οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή ενός ατόμου θα χάσουν το ενδιαφέρον τους για αυτό’ ήταν ( $b=-.145$ ,  $t=-.753$ ,  $p>.05$ ). τα αποτελέσματα παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 11. Πρόβλεψη της επίδοσης από τον φόβο αποτυχίας κατά την υιοθέτηση στόχου επίτευξης αποφυγής με έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό

	b (κλίση)	Τυπικό σφάλμα (S.E.)	t	p
Σταθερά (constant)	4.402	.588	7.485	.000
Ντροπή	-.097	.202	-.481	.634
Υποτίμηση αυτοεκτίμησης	.099	.189	.524	.603
Αβέβαιο μέλλον	.213	.156	1.365	.181
Ενδιαφέρον σημαντικών άλλων	-.145	.193	-.753	.457

Στόχος επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό (performance avoidance non-normative goal)

Ο συντελεστής προσδιορισμού φάνερωσε πως το 20,2% της διακύμανσης της επίδοσης οφείλεται στη βίωση του φόβου αποτυχίας ( $R^2=.202$ ). Η ανάλυση διακύμανσης, ωστόσο, δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα [ $F(4,35)=.691, p<.05$ ]. Οι συντελεστές πρόβλεψης για κάθε παράγοντα επίσης είχαν ως εξής: μη στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα για τους παράγοντες ‘βίωση αισθημάτων ντροπής και αμηχανίας’ ( $b=.176, t=.958, p>.05$ ), , ‘φόβο για ένα αβέβαιο μέλλον’ ( $b=.320, t=1.743, p>.05$ ), και τον παράγοντα ‘φόβος για το ότι οι σημαντικοί άλλοι στη ζωή ενός ατόμου θα χάσουν το ενδιαφέρον τους για αυτό’ ( $b=-.290, t=-1.658, p>.05$ ), ενώ στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της επίδοσης ήταν η ‘υποτίμηση της αυτοεκτίμησης’ ( $b=-.338, t=-2.288, p<.05$ ). Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

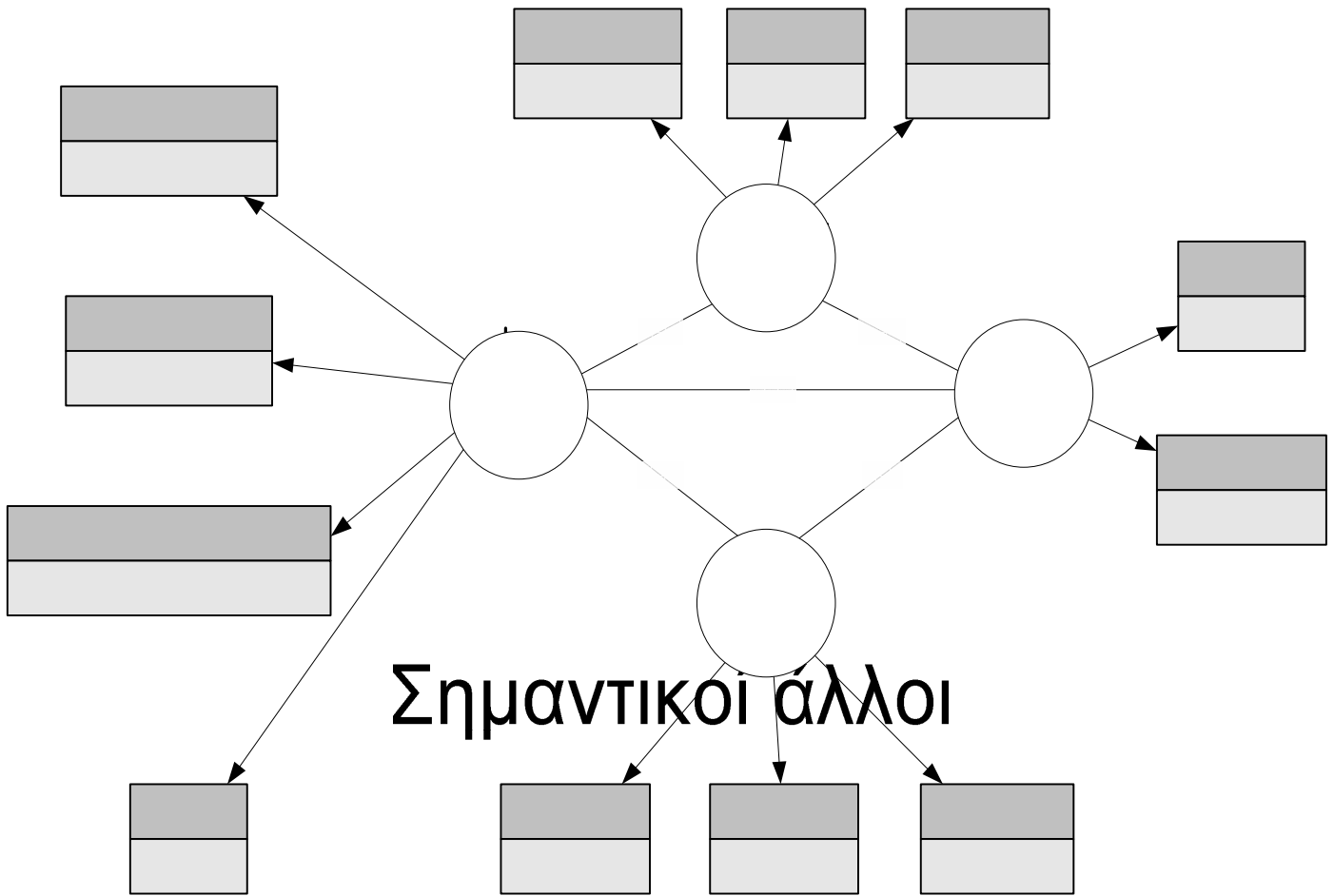


Πίνακας 12. Πρόβλεψη της επίδοσης από τον φόβο αποτυχίας κατά την υιοθέτηση στόχου επίτευξης αποφυγής χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση/ανταγωνισμό

	b (κλίση)	Τυπικό σφάλμα (S.E.)	t	p
Σταθερά (constant)	4.488	-.514	8.738	.000
Ντροπή	.176	.184	.958	.345
Υποτίμηση αυτοεκτίμησης	-.338	.148	-2.288	.028
Αβέβαιο μέλλον	.320	.184	1.743	.090
Ενδιαφέρον σημαντικών άλλων	-.290	.175	-1.658	.106

***Το θετικό και αρνητικό συναίσθημα λειτουργούν ως ενδιάμεσες μεταβλητές στην πρόβλεψη της επίδοσης από τον φόβο αποτυχίας***

Για την πρόβλεψη της επίδοσης από τον φόβο αποτυχίας χρησιμοποιήθηκε ένα προβλεπτικό πολυπαραγοντικό μοντέλο λανθανουσών μεταβλητών (με το EQS 6.1). Το μοντέλο αυτό δε φανέρωσε στατιστικά σημαντική, άμεση, πρόβλεψη του παράγοντα που δημιουργήθηκε με τον συνδυασμό της επίδοσης και της προσπάθειας (ως προσπάθεια ορίστηκαν οι κινήσεις προς τον χρόνο που έκανε το κάθε άτομο) από τον φόβο αποτυχίας ( $b=.15$ ,  $p>.05$ ). Στατιστικά σημαντικά ήταν, ωστόσο, τα αποτελέσματα όταν μεσολαβούσε σαν μεταβλητή το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα. Πιο συγκεκριμένα, ο φόβος αποτυχίας ήταν στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας του θετικού ( $b=-.36$ ,  $p<.05$ ) και του αρνητικού συναισθήματος ( $b=.38$ ,  $p<.05$ ). Με τη σειρά τους το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα ήταν στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες της επίδοσης/προσπάθειας, με τις κλίσεις τους να είναι ( $b=.25$ ,  $p<.05$ ) και ( $b=-.28$ ,  $p<.05$ ) αντίστοιχα. Στο σχήμα 1 παρουσιάζεται το πολυπαραγοντικό αυτό μοντέλο.



Σχήμα 1. Πολυπαραγοντικό μοντέλο λανθανουσών μεταβλητών. Τα αποτελέσματα είναι στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο  $p < 0.05$ .

### Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει το κατά πόσο μπορεί να επηρεάζει την επίδοση η βίωση αρνητικού και αρνητικού συναισθήματος αλλά και ο φόβος της αποτυχίας, καθώς και το πώς αυτό μεταβάλλεται με την υιοθέτηση διαφορετικού προσανατολισμού στον στόχο.

Μέσα από τις αναλύσεις φάνηκε πως η βίωση αρνητικού συναισθήματος είναι σημαντικός αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας της επίδοσης. Όταν, μάλιστα, ελέγχθηκε το κατά πόσο διαφοροποιείται με την υιοθέτηση του εκάστοτε προσανατολισμού στο στόχο έγινε φανερό πως το αρνητικό συναίσθημα έχει ιδιαίτερη αξία στον στόχο επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας, με ή χωρίς έμφαση

στην αξιολόγηση, εύρημα το οποίο φαίνεται να στηρίζεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (ενδεικτικά, Sideridis, 2003, Pekrun, Elliot & Maier, 2006.), ενώ στον αντίποδα, η βίωση θετικού συναισθήματος δε φάνηκε να επηρεάζει ιδιαίτερα την επίδοση. Σχετικά ευρήματα έχουν δείξει και άλλες έρευνες οι οποίες φανερώνουν μια σειρά αρνητικές επιδράσεις σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο, όπως έλλειψη ελπίδας και αίσθημα ντροπής μπροστά στο ενδεχόμενο μιας αποτυχίας (Pekrun, Elliot & Maier, 2006.), αποδιοργάνωση, κακή επίδοση σε τελικές (σχολικές) εξετάσεις (Elliot, McGregor & Gable, 1999.), ευρήματα τα οποία έχουν οδηγήσει τους ερευνητές να πιστεύουν πως ο στόχος επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας είναι ο πλέον αναποτελεσματικός (Elliot & Harackiewicz, 1996. Pintrich, 2002.).

Αναφορικά με τον στόχο μάθησης, το συναίσθημα δε φάνηκε να επηρεάζει ιδιαίτερα την επίδοση. Εύρημα το οποίο φαίνεται αρκετά λογικό, αν αναλογιστούμε τον τρόπο με τον οποίο, άτομα που υιοθετούν αυτόν τον προσανατολισμό, προσεγγίζουν απαιτητικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ο στόχος μάθησης συνδέεται με ποιοτικότερη εμπλοκή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες η οποία πηγάζει από ένα γνήσιο ενδιαφέρον για μάθηση, κατανόηση και βαθιά επεξεργασία των όσων έχουν να φέρουν εις πέρας (Ames, 1992. Ames & Archer, 1988. Elliot & Dweck, 1988. McGregor & Elliot, 2002.). Συνδέεται, επίσης, θετικά με μια αίσθηση απόλαυσης, ελπίδας και υπερηφάνειας και αρνητικά με τον θυμό και την βαρεμάρα (Pekrun, Elliot & Maier, 2006.), ενώ επιπρόσθετα, προβλέπει την ουσιαστική επεξεργασία, την επιμονή και την προσπάθεια (McGregor & Gable, 1999.) και βοηθάει στην διατήρηση μιας αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας μπροστά στο ενδεχόμενο μιας αποτυχίας, οδηγώντας το άτομο να ψάχνει εναλλακτικές στρατηγικές ώστε να επιτύχει (Pintrich, 2002.). Διαφαίνεται, λοιπόν, πως ένα άτομο το οποίο υιοθετεί στόχο μάθησης, εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται απαιτητικές δραστηριότητες, δε θα βιώσει τόσο έντονα συναισθήματα ώστε να μειώσουν την επίδοσή του.

Σχετικά με τον στόχο προσέγγισης της επιτυχίας, με ή χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση, ούτε το θετικό ούτε το αρνητικό συναίσθημα πρόβλεψαν την επίδοση σε σημαντικό βαθμό. Η βιβλιογραφία στηρίζει πως ο συγκεκριμένος προσανατολισμός δε σχετίζεται απαραίτητα με μη ικανοποιητική αυτορρύθμιση, με πιο αγχωτικά άτομα και με περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και πως συνήθως συνοδεύεται από ικανοποιητικά επίπεδα κινητοποίησης (Pintrich, 2000, 2002.), με επιμονή και

προσπάθεια, μεταβλητές οι οποίες μεσολαβούν για την επίτευξη σε τελικές εξετάσεις (Elliot, McGregor & Gable, 1999.).

Όσον αφορά την πρόβλεψη της επίδοσης από τους παράγοντες του φόβου αποτυχίας, ανάλογα με τον εκάστοτε προσανατολισμό στόχο, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε γενικές γραμμές. Και εδώ, όμως, φάνηκε να διαφοροποιείται ο στόχος αποφυγής της αποτυχίας, και μάλιστα όταν δεν υπήρχαν ανταγωνιστικά κριτήρια και έμφαση στην αξιολόγηση, φανερώνοντας πως το 20,2% της διακύμανσης της επίδοσης οφειλόταν στον φόβο της αποτυχίας. Στον συγκεκριμένο προσανατολισμό, επιπλέον, ο παράγοντας 'φόβος υποτίμησης της αυτοεκτίμησης' ήταν στατιστικά σημαντικός αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας της επίδοσης. Το εύρημα αυτό, ωστόσο, δε φαίνεται να συμφωνεί με την έρευνα των Conroy και Elliot (2004), οι οποίοι στήριξαν πως ο φόβος αποτυχίας σχετίζεται θετικά με τον στόχο αποφυγής της αποτυχίας της αποτυχίας και τον στόχο προσέγγισης της επιτυχίας.

Ενδιαφέρον, όμως, είναι το γεγονός πως μέσα από ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο λανθανουσών μεταβλητών, ο φόβος της αποτυχίας αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης, με το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα να λειτουργεί σαν ενδιάμεση μεταβλητή. Προβλέποντας, λοιπόν, θετικά το αρνητικό συναίσθημα και αρνητικά το θετικό συναίσθημα, τα οποία με τη σειρά τους πρόβλεψαν με αρνητικό και θετικό τρόπο, αντίστοιχα, τον παράγοντα που δημιουργήθηκε από την επίδοση και την προσπάθεια, φάνηκε η επίδραση του φόβου αποτυχίας στην αντιμετώπιση απαιτητικών δραστηριοτήτων, όπως αυτή της πειραματικής διαδικασίας. Το εύρημα αυτό φαίνεται να ενισχύει την τοποθέτηση του Conroy για μια πολυδιάστατη θεώρηση του φόβου της αποτυχίας (Conroy, 2001. Conroy, Metzler & Hofer, 2003.).

Σημαντική είναι, επίσης, η συνεισφορά της παρούσας έρευνας στην βιβλιογραφία στο επίπεδο της μελέτης των προσανατολισμών στο στόχο, όσων αφορά την μελέτη τους, διαχωρίζοντάς τους ανάλογα με τον αν χρησιμοποιούνται ανταγωνιστικά κριτήρια και έμφαση στην αξιολόγηση ή όχι. Και στην προσπάθεια πρόβλεψης της επίδοσης από τα συναισθήματα αλλά και από τον φόβο αποτυχίας, οι στόχοι αυτοί είχαν ποιοτικές διαφορές μεταξύ τους και στο ποσοστό της διακύμανσης της επίδοσης στο οποίο συνεισέφεραν, αλλά και στο κατά πόσο μπόρεσαν ή όχι να προβλέψουν σημαντικά την επίδοση. Το γεγονός αυτό, φαίνεται, να υποστηρίζει την άποψη των Grant και Dweck (2003), πως στη μελέτη των κινήτρων επίτευξης θα πρέπει να γίνεται

διαχωρισμός ανάλογα με το αν οι συμμετέχοντες δίνουν έμφαση στον ανταγωνισμό ή απλώς επιδιώκουν να φέρουν εις πέρας μια δοκιμασία, όσο καλύτερα μπορούν. Στην έρευνα την οποία πραγματοποίησαν, φάνηκε πως σχετίζονταν με διαφορετικά αποτελέσματα σε συναισθηματικές, συμπεριφοριστικές και γνωστικές μεταβλητές. Αποτελέσματα τα οποία επιβεβαιώνονται, εν μέρει, από την μελέτη των Sideridis, Papadopoulos και Anastasiadis (under review).

Αν και τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να συμβάλουν, ως ένα βαθμό, στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο άτομα αντιμετωπίζουν απαιτητικές δραστηριότητες και καταστάσεις, υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί στην παρούσα έρευνα οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Κατ' αρχήν, αν και το δείγμα δεν ήταν μικρό, αποτελούνταν μόνο από φοιτητικό πληθυσμό και μάλιστα μιας μόνο περιοχής της Ελλάδας, γεγονός που περιορίζει σημαντικά το κατά πόσο μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Ωστόσο, είναι σημαντικό, πως οι φοιτητές προέρχονταν από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Σίγουρα, όμως, μια έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα καθώς και καλύτερη ομοιογένεια (όσον αφορά άντρες – γυναίκες), θα περιόριζε σημαντικά την πιθανότητα σφάλματος. Όσον αφορά, επιπλέον, την μελέτη των συναισθημάτων, σύμφωνα με τους Pekgun, Elliot και Maier (2006) γίνεται διαχωρισμός στα συναισθήματα που αφορούν την εμπλοκή με μια δραστηριότητα (activity – related emotions), τα οποία περιλαμβάνουν για παράδειγμα την απόλαυση, την βαρεμάρα και τον θυμό αναφορικά με απαιτητικές δραστηριότητες, και τα συναισθήματα που σχετίζονται με τα αποτελέσματα μιας δραστηριότητας (outcome – related emotions) και περιλαμβάνουν και κάποια αναδρομικά με το αποτέλεσμα συναισθήματα (για παράδειγμα, την περηφάνια και την ντροπή να ακολουθούν μια επιτυχία ή αποτυχία αντίστοιχα) αλλά και κάποια πιθανά, προβλεπόμενα από το αποτέλεσμα συναισθήματα (π.χ., ελπίδα, άγχος, απελπισία που αφορούν την προσεχή επιτυχία ή αποτυχία). Σχετικά με τα πρώτα υπήρχαν μετρήσεις οι οποίες τα ελέγξαν, αναφορικά όμως με τα συναισθήματα που αφορούν τα αποτελέσματα μιας δραστηριότητας δεν υπήρξε εργαλείο μέτρησής τους.

Η περαιτέρω έρευνα σε αυτόν τον τομέα, σίγουρα, θα πρέπει να λάβει υπόψη της τους παραπάνω περιορισμούς. Μέσα, ωστόσο, από την παρούσα μελέτη προκύπτουν διάφορα ερωτήματα. Λαμβάνοντας υπόψη μας την περιπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης, πρέπει να δούμε κατά πόσο οι προσανατολισμοί στον στόχο μας βοηθούν να την ανακαλύψουμε. Ήδη στην βιβλιογραφία εξετάζονται παράλληλα με

το συναίσθημα, ώστε δώσουν πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις, ενώ άλλες έρευνες τους προσεγγίζουν συνδυαστικά υιοθετώντας την λογική των πολλαπλών στόχων. Είναι, επίσης, σημαντικό να ελεγχθεί το κατά πόσο αποτελούν μόνιμα χαρακτηριστικά του ανθρώπου, καθώς επίσης και το ποιόν ρόλο έχει το γενικότερο πλαίσιο στην επιλογή τους. Κατά πόσο η σημερινή δυτική κοινωνία σε «σπρώχνει» στην υιοθέτηση του ενός ή του άλλου στόχου. Μέχρι σήμερα, οι περισσότερες έρευνες αφορούν το σχολικό/πανεπιστημιακό ή αθλητικό περιβάλλον. Αναμφισβήτητα δυο εξίσου ανταγωνιστικά περιβάλλοντα στις μέρες μας. Από τι κρίνεται λοιπόν ποιος στόχος είναι προτιμότερος, αν όχι πρώτα από όλα από την τελική επίδοση για την οποία «παλεύουν» μαθητές και αθλητές, εκπαιδευτικοί και προπονητές. Πιθανότατα μια διαχρονική μελέτη να μπορούσε να ρίξει φως σε πολλά από αυτά τα ερωτήματα, καθώς και για τη γενικότερη φύση των προσανατολισμών στον στόχο.

## **Βιβλιογραφία**

Ames C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and students motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Ames C., & Ames R. (1984). Goal structures and motivation. *The Elementary School Journal*, 85, 38-52.

Ames C., & Archer J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Atkinson, J.W., (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.

Atkinson J. W., & Litwin G. H., (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 52-63.

Barkoukis V., Ntoumanis N., & Nikitaras N., (2007). Comparing dichotomous and trichotomous approaches to achievement goal theory: An example using motivational regulations as outcome variables. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 683-702.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.

Birney, R., Burdick, H. and Teevan, R. (1969). *Fear of Failure* . Van Nostrand-Reinhold, New York.

- Conroy, D.E (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI). *Anxiety, Stress and Coping*, 14, 431-452.
- Conroy, D.E., Elliot, A.J. and Hofer, S.M. (2003). A 2 X 2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 456\_ 476.
- Conroy, D.E., Metzler, J.N and Hofer, S.M. (2003). Factorial invariance and latent mean stability of performance failure appraisals. *Structural Equation Modeling*, 10, 401\_ 422.
- Conroy, D.E., & Metzler, J.N. (2003). Temporal stability of performance failure appraisal inventory items. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7, 243-261.
- Conroy, D.E., Poczwadowski, A. and Henschen, K.P. (2001). Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artists. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 300-322.
- Conroy, D.E., Willow, J.P. and Metzler, J.N. (2002). Multidimensional measurement of fear of failure: The Performance Failure Appraisal Inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 76-90.
- 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.
- Cron, W.L., Slocum, J.W., Jr., VandeWalle D., & Fu, F.Q. (2005). The role of goal orientation on negative emotions and goal setting when initial performance falls short of one's performance goal. *Human Performance*, 18, 55-80.
- Duda, J., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290–299.



- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- 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 “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, 149–169.
- Elliot A. J. (2006). The Hierarchical model of approach- avoidance motivation. *Motivation & Emotions*. 30. 111- 116.
- Elliot, A. J. (2008). *Approach and avoidance motivation*. In Elliot, A. J. (Eds.), *Handbook of approach and avoidance motivation*, (pp. 3-16), New York: Psychology Press.
- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 72. 218–232.
- Elliot, A. J., & Covington, M. V., (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 73-92.
- Elliot, A., and Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70. 968–980.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (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. (2001). A  $2 \times 2$  achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Elliot, A. J., & McGregor, H., & Gable S., (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, A. J. & Thrash T. D. (2001). Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement Motivation. *Educational Psychology Review*. 13, (2). 139- 156.
- Grant, H., & Dweck C. S., (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1 – 21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and longterm consequences of achievement goals in college: Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316–330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638–645.
- Harackiewicz, J. M., & Linnenbrink E. A., (2005). Multiple Achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 75-84.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaption*. New York: Oxford University Press.
- Liebert, R.M., & Morris, L.W., (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.

- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bi-directional model. *Educational Psychologist, 37*, 69–78.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Irvington.
- McGregor, A.H., & Elliot, A.J., (2002). Achievement goals as predictors of achievement relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*, 381-395.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton M. J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77–86.
- Nicholls, J. G., (1979). Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. *American Psychologist, 34*, 1071-1084.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328–346.
- Perkun R., Elliot A.J. & Maier M.A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology . 98* (3), 583–597
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91– 106.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92– 104.
- 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. (2000). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P.R., Conley, A.M., & Kempler, T.M., (2003). Current issues on achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-317.
- Sideridis D. G. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*. 97 (3). 366- 375.
- Sideridis D. G. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: avoidance motivation?. *International Journal of Educational Research*. 39. 497- 517.
- Sideridis D. G. (2006). Coping is not an either or: The interaction of coping strategies in regulating affect, arousal and performance. *Stress and Health*, 22, 315–327.
- Sideridis, G. D. (2007). Why students with LD depressed? A goal orientation model of depression vulnerability. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 526-539.
- Sideridis, G. D. (2008). The regulation of affect, anxiety, and stressful arousal from adopting mastery-avoidance goal orientations. *Stress and Health*, 24, 55–69.
- Sideridis, D. G., & Kafetsios, K. (in press). Parental bonding, fear of failure and stress at school. *International Journal of Behavioral Development*.
- Sideridis, G.D., Papadopoulos, C., & Anastasiadis, V. (under review). Emotional analysis of performance-approach and performance-avoidance goals with or without normative evaluative criteria.
- Σιδερίδης, Γ.Δ. (υπό έκδοση). *Κλίμακα θετικής και αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης (PANAS)*. Στο Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π., (Επιμ.), *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Van Yperen, N.W., Elliot, A.J., & Anseel, F. (2009). The influence of mastery-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, 39, 932-943.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.