

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης



Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής: Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές

Διπλωματική εργασία

Επιβλέπων καθηγητής: Μανωλίτσης Γεώργιος

Οι στόχοι επίτευξης φοιτητών σε σχέση με την αυτοεκτίμησή τους, τα επίπεδα άγχους τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση: μια μελέτη σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές

Ελένη Καγιαμπάκη

A.M.: 462

Ρέθυμνο, 2022

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε με σκοπό να μελετήσει τους στόχους επίτευξης φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το άγχος, την αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Στην έρευνα μελετήθηκαν συγκριτικά προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές.

Για την υλοποίηση της μελέτης δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν, πέρα από την ενότητα των δημογραφικών στοιχείων, από την κλίμακα STAI για το άγχος, την κλίμακα RSE για την αυτοεκτίμηση και την κλίμακα AGQ-R για την αξιολόγηση των στόχων επίτευξης. Το ερωτηματολόγιο φτιάχτηκε και χορηγήθηκε ηλεκτρονικά.

Το δείγμα αποτελούνταν από 183 συμμετέχοντες, εκ των 111 ήταν προπτυχιακοί και 72 μεταπτυχιακοί κατά το εαρινό εξάμηνο 2021. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο σημειώνοντας κάθε φορά την απάντηση που τους αντιπροσώπευε περισσότερο.

Από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και τα αποτελέσματα που βρέθηκαν διαπιστώθηκε ότι δεν εντοπίζεται κάποια αξιοσημείωτη επίδραση στους στόχους επίδοσης για κανέναν από τους παράγοντες που μελετήθηκαν (επίπεδα άγχους, αυτοεκτίμηση και ακαδημαϊκή επίδοση). Τόσο το φύλο όσο και η ηλικία φάνηκε επίσης να μην επιδρούν σημαντικά στους στόχους επίτευξης.

Λέξεις κλειδιά: στόχοι επίτευξης, άγχος, αυτοεκτίμηση, ακαδημαϊκή επίδοση, προπτυχιακοί /μεταπτυχιακοί φοιτητές

Abstract

The present study was conducted in order to study the achievement goals of university students in accordance with their anxiety levels, their self-esteem and their academic achievement. In this study undergraduate and postgraduate students were compared.

For the purpose of this study a questionnaire was created which consisted of the demographic section and three scales: STAI for anxiety, RSE for self-esteem, AGQ-R for achievement goals. The questionnaire was created and spread online.

The sample included 183 university students, of which 111 were undergraduate and 72 postgraduate, during spring semester 2021. The participants filled the questionnaire by selecting the answer which was more representative for them.

The data that were collected and the results after the appropriate analysis show that there is no important affect on achievement goals from neither of the factors examined in accordance with them (anxiety, self-esteem, academic achievement). The gender as well as the age do not seem to influence achievement goals either.

Key words: Achievement goals, anxiety, self-esteem, academic achievement, undergraduate/postgraduate students

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract	3
Περιεχόμενα	4
Ευχαριστίες	7
1. Εισαγωγή.....	8
1.1 Στόχοι επίτευξης.....	9
1.2 Θεωρίες στόχων επίτευξης.....	12
▪ <i>Το μοντέλο στόχων επίτευξης της Carol Dweck.....</i>	12
▪ <i>Το μοντέλο στόχων επίτευξης κατά τον John Nicholls</i>	12
▪ <i>Το μοντέλο των Ames & Archer</i>	13
▪ <i>Το μοντέλο 2X2 του Elliot για τους στόχους επίτευξης.....</i>	13
1.2 Άγχος στην ακαδημαϊκή ζωή και επίδοση	15
1.3 Οι στόχοι επίτευξης σε σχέση με το άγχος.....	17
1.4 Αυτοεκτίμηση.....	18
1.5 Οι στόχοι επίτευξης σε σχέση με την αυτοεκτίμηση.....	19
1.6 Ακαδημαϊκή επίδοση.....	20
1.7 Οι στόχοι επίτευξης σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση.....	20
1.8 Το φύλο και η ηλικία σε σχέση με τους στόχους επίτευξης.....	21
1.9 Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.....	22
1.10 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	23
2. Ερευνητικό Μέρος - Μεθοδολογία	24
2.1 Σχεδιασμός της έρευνας	24
2.2 Δειγματοληψία και Συμμετέχοντες	24
2.3 Μέσα συλλογής δεδομένων-Ερευνητικά εργαλεία	25
I. <i>Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών</i>	26
II. <i>Ερωτηματολόγιο μέτρησης επιπέδων άγχους STAI</i>	26
III. <i>Ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης RSE.....</i>	27
IV. <i>Ερωτηματολόγιο μελέτης στόχων επίτευξης AGQ-R</i>	27
2.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	28
2.5 Ανάλυση δεδομένων	29
3. Αποτελέσματα.....	32

3.1 Αποτελέσματα πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.....	32
3.2 Αποτελέσματα δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος.....	35
3.3 Αποτελέσματα τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.....	40
4. Συζήτηση - Συμπεράσματα	42
4.1 Συζήτηση και Ερμηνεία των αποτελεσμάτων	42
4.3 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα	46
4.4 Παιδαγωγικές Προτάσεις	48
5. Βιβλιογραφία.....	49

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω θερμά ολόκληρο το διδακτικό προσωπικό του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές, για την καλή συνεργασία και για τις γνώσεις που μας βοήθησαν να αποκομίσουμε μέσα από αυτό το ταξίδι. Ιδιαίτερος ευχαριστώ από καρδιάς τον κύριο Γεώργιο Μανωλίτση, επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, για τη στήριξη και καθοδήγηση στο έργο αυτό.

Ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την αμέριστη συμπαράστασή τους όλον αυτόν τον καιρό και για την ενθάρρυνση που μου παρείχαν, στηρίζοντάς με ψυχολογικά και έμπρακτα για την ολοκλήρωση της εργασίας μου. Η παρουσία τους στη ζωή μου είναι καθοριστική, δίνοντάς μου δύναμη και πίστη για να συνεχίσω.

Τέλος, ευχαριστώ πολύ όλους τους φοιτητές, προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς, που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνά μου και με την προθυμία τους και τη διάθεση του χρόνου τους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ από καρδιάς σε όλους.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με τη συγκριτική μελέτη προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών και ερευνά τη σχέση ανάμεσα στους στόχους επίτευξης με τα επίπεδα άγχους τους, την αυτοεκτίμησή τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Αφορμή για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε η προσωπική μου εμπειρία κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών μου. Παρατηρούνται διάφορες στάσεις, απόψεις και συμπεριφορές αναφορικά με τους στόχους που θέτουν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αλλά και κατά την προσπάθεια υλοποίησης των μαθησιακών αυτών στόχων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει λοιπόν να μελετηθούν παράγοντες που διαφοροποιούν τις στάσεις αυτές των φοιτητών απέναντι στην ακαδημαϊκή τους συμπεριφορά και να διαπιστωθεί η επιρροή που έχει καθένας από αυτούς τους παράγοντες στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξής τους.

Αρχικά θα παρουσιαστεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος. Θα παρουσιαστούν τόσο στοιχεία που εξηγούν και αναλύουν τις βασικές έννοιες της έρευνας όσο και έρευνες που αποδεικνύουν και τεκμηριώνουν μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε στους στόχους επίτευξης και στις διάφορες θεωρίες που έχουν διαμορφωθεί γύρω από αυτούς, ενώ επίσης θα γίνει παρουσίαση του μοντέλου 2X2 που χρησιμοποιείται στη συγκεκριμένη έρευνα. Θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο γύρω από τις έννοιες του άγχους, της αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης, ενώ θα επικεντρωθούμε σχετικά με αυτά στην ηλικιακή ομάδα των σπουδαστών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θα αναφερθούμε σε ερευνητικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί και συσχετίζουν τους παραπάνω παράγοντες με τους στόχους επίτευξης. Τέλος θα γίνει μια σύγκριση των υπάρχοντων ερευνητικών δεδομένων που αφορούν τους στόχους επίτευξης προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών και πώς αυτοί επηρεάζονται από τους παράγοντες της ακαδημαϊκής επίδοσης, των επιπέδων άγχους και της αυτοεκτίμησης.

Στη δεύτερη ενότητα της εργασίας θα παρουσιαστεί το ερευνητικό μέρος της μελέτης μου. Εκεί αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, περιγράφεται η μορφολογία του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε, ο τρόπος της δειγματοληψίας ενώ επίσης παρουσιάζεται αναλυτικά η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε βήμα-βήμα. Στην ίδια ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που βρέθηκαν για καθένα από τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα και εξηγούνται τα αποτελέσματα των αναλύσεων που έγιναν μέσω SPSS. Στη συνέχεια ακολουθεί η συζήτηση και η ερμηνεία των

αποτελεσμάτων αυτών και η ενότητα λήγει με την αναφορά κάποιων συμπερασμάτων στα οποία καταλήγει η παρούσα έρευνα. Δεν παραλείπονται να αναφερθούν οι περιορισμοί της έρευνας αλλά και παιδαγωγικές προτάσεις που προκύπτουν από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε καθώς και οι σταθμισμένες κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν και εντάχθηκαν στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο παρατίθενται στο παράρτημα της εργασίας.

1.1 Στόχοι επίτευξης

Στην πορεία της ζωής μας θέτουμε καθημερινά διάφορους στόχους. Άλλοι από αυτούς είναι πιο εύκολα και άμεσα επιτεύξιμοι ενώ κάποιοι άλλοι απαιτούν μεγαλύτερη προσπάθεια και περισσότερο χρόνο μέχρι να φτάσουμε στην υλοποίησή τους. Η δύναμη αυτή που μας παρακινεί και μας βάζει στη διαδικασία υλοποίησης των στόχων μας ονομάζεται κίνητρο (Eggen, 2017). Ο Elliot (2008) αναφέρει ότι τόσο τα κίνητρα όσο και η ίδια η μάθηση αποτελούν εξίσου σημαντικούς παράγοντες για την επίδοσή μας τελικά. Η μεν μάθηση μας δίνει τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων ενώ τα κίνητρα δίνουν την ώθηση και τη διάθεση ώστε χρησιμοποιώντας όσα έχουμε κατακτήσει, να οδηγηθούμε στην επίτευξη των στόχων μας και στην υλοποίηση των σχεδίων μας. Υπάρχουν μαθητές που κινητοποιούνται κατά τη διαδικασία μάθησης ή προς την επίτευξη κάποιου στόχου τους, χωρίς να τους είναι απαραίτητη κάποια εξωτερική παρόθηση και έτσι λέμε ότι υποκινούνται κυρίως από ενδογενή ή εσωτερικά κίνητρα. Τα βραβεία, οι έπαινοι, οι χειροπιαστές αμοιβές, μερικά παραδείγματα εξωγενών ή αλλιώς εξωτερικών κινήτρων, καταφέρνουν να κινητοποιήσουν πολλούς μαθητές εύκολα και λέμε ότι οι μαθητές αυτοί ανταποκρίνονται περισσότερο σε εξωγενή ή εξωτερικά κίνητρα. Τα κίνητρα μάλιστα έχοντας αυτή την ιδιότητα της διέγερσης και κατεύθυνσης της συμπεριφοράς του ατόμου, συνδέονται με τη μάθηση, πλέκονται μεταξύ τους ώσπου φτάνουμε στην υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν (Elliot, 2008).

«Η επιθυμία για τη βίωση της επιτυχίας και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες στις οποίες η επιτυχία εξαρτάται από την προσωπική προσπάθεια και τις ικανότητες» ονομάζεται κίνητρο επίτευξης (Slavin, 2007, 408). Τα κίνητρα επίτευξης ωθούν τους μαθητές να υιοθετήσουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων τους και οι οποίοι προσανατολίζονται σε στόχους μάθησης (learning goals) και στόχους απόδοσης (performance goals) (Ames, 1992). Σύμφωνα με τον Slavin (2007). Οι μαθητές

που θέτουν στόχους μάθησης χαρακτηρίζονται από μια τάση για απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων ενώ αποζητούν την επάρκεια στην ολοκλήρωση εργασιών αλλά και τη συνεχή βελτίωση κατά τη μάθηση (Slavin,2007· Eggen, 2017). Ως στόχοι επίδοσης ορίζονται εκείνοι που τίθενται από τους μαθητές εκείνους που προσβλέπουν στην αποκόμιση θετικών κρίσεων επιζητούν την επάρκεια στις επιδόσεις τους χωρίς να επιδιώκουν την αυτοβελτίωση (Slavin,2007· Eggen, 2017). Χαρακτηριστικό των μαθητών που επιλέγουν τους στόχους μάθησης στις σπουδές τους είναι ότι προτιμούν μαθήματα με μεγαλύτερη δυσκολία και αναζητούν την πρόκληση κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Να πούμε μάλιστα ότι οι μαθητές που στρέφονται περισσότερο σε στόχους μάθησης εγκαταλείπουν δυσκολότερα την προσπάθεια στις προκλήσεις, χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές και καθοδηγούνται με γνώμονα την προσπάθεια (Eggen, 2017). Αντιθέτως οι μαθητές που στρέφονται περισσότερο σε στόχους επίδοσης τείνουν να αποφεύγουν απαιτητικά μαθήματα και να επιλέγουν δραστηριότητες και καταστάσεις που θα τους εξασφαλίσουν πιο σίγουρα και πιο άμεσα καλά αποτελέσματα στην επίδοσή τους (Slavin, 2007).

Σύμφωνα με τους Elliot & Trash (2001), οι στόχοι επίδοσης χωρίζονται σε *στόχους προσέγγισης της επίδοσης* και *στόχους αποφυγής της επίδοσης*. Οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης αποτελούν ουσιαστικά την επιδίωξη του ατόμου να γίνεται αποδέκτης επαίνων και θετικών σχολίων από τους άλλους, ενώ μερικά χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών αποτελούν η χρήση επιφανειακών στρατηγικών και η καταβολή μικρής προσωπικής προσπάθειας στη διεκπεραίωση μιας εργασίας (Eggen, 2017). Από την άλλη μεριά, οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης ανταποκρίνονται σε εκείνους τους μαθητές που προσπαθούν να αποφύγουν τις αρνητικές κριτικές αλλά και να φανούν ανεπαρκείς μέσα στην τάξη και σε αντίθεση με την προηγούμενη κατηγορία, οι μαθητές με στόχους αποφυγής της επίδοσης, έχουν συνήθως χαμηλή αυτοεκτίμηση και άγχος για τις αξιολογήσεις (Eggen, 2017).

Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν ως τώρα για τους στόχους, συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές μπορεί να εμφανίζουν διαφορές αναφορικά με τους στόχους που τους κινητοποιούν και που προσανατολίζουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά. Σύμφωνα με τον Elliot (2008) η επιτυχία, όσο μικρή κι αν είναι, αποτελεί πολύ ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές και οι εμπειρίες στις οποίες αυτοί θα εκτεθούν θα αποτελέσουν καθοριστικό παράγοντα για την εξέλιξή τους μαθησιακά. Από τη διάκριση στόχων που έγινε, οι στόχοι μάθησης είναι εκείνοι που συνδέονται περισσότερο με τα ενδογενή κίνητρα και

ταυτόχρονα αντιπροσωπεύουν το βασικό στόχο του σχολείου που είναι η μάθηση, η απόκτηση δεξιοτήτων και η σημασία της προσπάθειας.

Οι στόχοι επίτευξης δεν περιορίζονται μονάχα στο σχολικό περιβάλλον, ούτε στους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η εφαρμογή της θεωρίας των στόχων επίτευξης φαίνεται επίσης και στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι φοιτητές καλούνται τόσο να ολοκληρώσουν επιτυχώς τα μαθήματα που παρακολουθούν, επιτυγχάνοντας στις ανάλογες αξιολογήσεις, όσο και να ανταποκριθούν σε ατομικές ή ομαδικές ασκήσεις και εργασίες μικρότερης ή μεγαλύτερης κλίμακας. Σε αυτή την εργασία, η ηλικιακή ομάδα στην οποία θα επικεντρωθούμε είναι αυτή των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνεπώς οι θεωρίες και τα μοντέλα που θα αναλυθούν παρακάτω θα έχουν βασικό άξονα την τριτοβάθμια εκπαίδευση και κατά βάση τους ενήλικες.

1.2 Θεωρίες στόχων επίτευξης

Παρακάτω θα δούμε μερικές βασικές θεωρίες και μοντέλα που διαμορφώθηκαν τα τελευταία χρόνια σχετικά με τους στόχους επίτευξης. Οι περισσότεροι θεωρητικοί διακρίνουν τους στόχους ανάλογα με το αν επικεντρώνονται στην μάθηση (learning) ή στην επίδοση (performance) (Dweck, 1986· Ames & Archer, 1987).

▪ *Το μοντέλο στόχων επίτευξης της Carol Dweck*

Η Carol Dweck, μια από τις πρωτοπόρους στη μελέτη των στόχων επίτευξης, διεξήγαγε έρευνα σε μαθητές που εμφάνιζαν παρόμοιες ικανότητες μεταξύ τους και καλούνταν να εμπλακούν σε δραστηριότητες επίτευξης. Με βάση τη μελέτη της διαμόρφωσε ένα μοντέλο στόχων που περιγράφεται που διακρίνει τις εξής δυο κατηγορίες: στόχοι επίδοσης (performance goals) και στόχοι μάθησης (learning goals) (Dweck, 1986· Dweck & Leggett, 1988). Η πρώτη κατηγορία στόχων έχει να κάνει με την προβολή της ικανότητας, την αποφυγή της κακής κριτικής, την επιδίωξη της επίδειξης της επάρκειας κατά την εμπλοκή σε ένα έργο ενώ αποφεύγεται να αποδοθεί η αποτυχία σε μη επαρκή ικανότητα.

Σε αντίθεση οι στόχοι μάθησης χαρακτηρίζονται από ανάπτυξη προσδοκιών για την κατάκτηση του εκπαιδευτικού έργου, από την απόδοσης της επιτυχίας στην προσπάθεια ενώ της αποτυχίας σε μη επαρκή προσπάθεια και βασικός πυλώνας είναι η ανάπτυξη και κατάκτηση του εκπαιδευτικού αντικειμένου. Οι Dweck και Leggett (1988) επιπλέον μελετώντας και τις απόψεις των παιδιών σχετικά με τις ικανότητές τους, καταλήγουν στο ότι οι μαθητές με στόχους επίδοσης τείνουν να έχουν μια παγιωμένη αντίληψη όσον αφορά τις ικανότητές τους, ενώ αντιθέτως οι μαθητές με στόχους μάθησης αντιλαμβάνονται την ικανότητα σαν ένα γνώρισμα όχι αμετάβλητο αλλά σαν κάτι που μπορεί να μεταβληθεί με το χρόνο, την εμπειρία και την προσπάθεια.

▪ *Το μοντέλο στόχων επίτευξης κατά τον John Nicholls*

Ο Nicholls (1984) ορίζει τον στόχο επίτευξης ως την αιτία που ένα άτομο εκτελεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και επιδιώκεται η προβολή της υψηλής επίδοσης ή την αποφυγή της προβολής της χαμηλής επίδοσης. Ο συγκεκριμένος ερευνητής χώρισε τους στόχους σε δυο κατηγορίες ανάλογα με το ποιο κομμάτι εμπλέκεται στη διαδικασία και όρισε τους εξής τύπους: «εμπλοκή με το έργο» (task involvement) και «εμπλοκή του εγώ»

(ego involvement). Στην πρώτη κατηγορία αναφερόμαστε στις περιπτώσεις εκείνες που η ανάπτυξη των δεξιοτήτων είναι αποτέλεσμα μάθησης, ενώ αντίθετα στην δεύτερη κατηγορία αναφερόμαστε στις περιπτώσεις εκείνες που οι δεξιότητες τείνουν να επιδεικνύονται ώστε ο προβαλλόμενος να αισθάνεται ότι υπερέχει των υπολοίπων, χωρίς όμως να έχει καταβάλει την απαιτούμενη προσπάθεια. Σε αντιπαράβολή με το μοντέλο της Dweck, ο Nicholls εντοπίζει κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτών των δυο τύπων στόχων που έχουν να κάνουν με το πώς συμπεριφέρεται το άτομο που επιλέγει τον εκάστοτε τύπο στόχου. Έτσι φαίνεται ότι για οι μαθητές που επιλέγουν τους στόχους με εμπλοκή στο έργο, εμφανίζουν μεγαλύτερη εσωτερική κινητοποίηση, καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια και χρησιμοποιούν αποτελεσματικές τεχνικές για την επίλυση προβλημάτων. Από την άλλη, οι μαθητές αυτοί που επιλέγουν στόχους που εμπλέκονται με το εγώ τους, τείνουν να διαλέγουν αντικείμενα και να διεκπεραιώνουν εργασίες που δεν απαιτούν πολλή προσπάθεια και που εύκολα θα καταφέρουν μέσω των επιλογών που κάνουν να αποκτήσουν τον έπαινο και την προβολή του κατορθώματός τους.

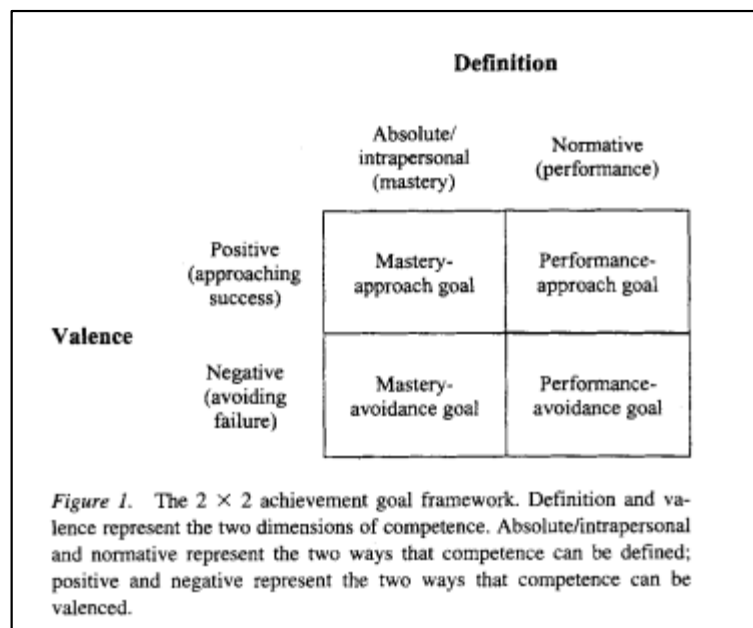
- ***Το μοντέλο των Ames & Archer***

Παράλληλα με όλες τις άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις αναφορικά με τους στόχους επίτευξης, διαμορφώθηκαν και άλλα μοντέλα, καθένα από τα οποία σκοπό είχε να περιγράψει τους στόχους επίτευξης όσο πιο πληρέστερα και συγκεντρωτικά γινόταν. Οι Ames και Archer το 1987 όρισαν τους στόχους επίτευξης ως πεποιθήσεις και συναισθήματα αναφορικά με δείκτες όπως η προσπάθεια, η επιτυχία, η ικανότητα κ.λπ. Διέκριναν τους στόχους σε δυο βασικές κατηγορίες. Σε στόχους επίδοσης / υπεροχής (mastery goals) και στόχους απόδοσης (performance goals). Οι μαθητές που θέτουν στόχους επίδοσης στοχεύουν στην βαθύτερη και πληρέστερη προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου και δεν φοβούνται να αναλάβουν απαιτητικές εργασίες. Σε αντίθεση, οι μαθητές που προσανατολίζονται σε στόχους απόδοσης, προσπαθούν να καταβάλουν όσο το δυνατόν μικρότερη προσπάθεια για την υλοποίηση ενός έργου το οποίο μάλιστα θα είναι απλό και εύκολο, ώστε να μην εκτεθούν σε ενδεχόμενη αποτυχία.

- ***Το μοντέλο 2X2 του Elliot για τους στόχους επίτευξης***

Πρόκειται για ένα από τα πιο πρόσφατα και πιο πλήρη μοντέλα που διατυπώθηκαν στην θεωρία των στόχων επίτευξης. Μάλιστα αποτελεί και το μοντέλο με βάση το οποίο έχει δομηθεί η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα και αξιολογεί τους

στόχους επίτευξης. Οι Elliot και McGregor (2001) μίλησαν για 4 βασικές κατηγορίες στόχων. Σε συνέχεια των προηγούμενων θεωριών, διέκριναν τους στόχους επίδοσης (mastery goals) και τους στόχους απόδοσης (performance goals) σε δυο υποκατηγορίες την καθεμία. Έτσι προέκυψε μια νέα θεωρία που μιλούσε για στόχους επίδοσης-προσέγγισης, επίδοσης αποφυγής, απόδοσης-προσέγγισης και απόδοσης-αποφυγής. Στο σχήμα 1 παρουσιάζεται η γραπτή απεικόνιση του μοντέλου που πρότειναν οι Elliot και McGregor (2001) για την κατηγοριοποίηση των στόχων επίτευξης.



Σχήμα 1: Απεικόνιση του 2Χ2 μοντέλου για τους στόχους επίτευξης των Elliot & McGregor (2001).

Οι στόχοι επίδοσης/προσέγγισης υποδηλώνουν την προσέγγιση της επιτυχίας με την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και την καταβολή προσπάθειας για περαιτέρω εξέλιξη. Όταν οι μαθητές αυτοί βρεθούν σε κάποιο ανταγωνιστικό περιβάλλον, τότε όχι μόνο δε νιώθουν μειονεκτικά αλλά κάνουν ό,τι περνάει από το χέρι τους και για να υλοποιήσουν το ζητούμενο έργο επιτυχώς αλλά και να αναδειχθούν έναντι των άλλων (π.χ. στόχος μου είναι να μάθω όσο το δυνατόν περισσότερα). Οι στόχοι επίδοσης/αποφυγής υποδηλώνουν μια προσπάθεια αποφυγής της απώλειας των ήδη κερκτημένων ικανοτήτων και υλικών (π.χ. στόχος μου είναι να αποφεύγω να μαθαίνω λιγότερα απ' ό,τι πιθανώς θα μπορούσα). Τέτοιοι μαθητές νιώθουν ανασφάλεια σε περιβάλλοντα που κλονίζεται η αξία τους και προτιμούν να συμβιβαστούν με κάτι βατό και υλοποιήσιμο, ακόμα και αν συνεπάγεται χαμηλότερο βαθμό, από το να εκτεθούν μπροστά στους συμμαθητές τους, μην μπορώντας να ανταπεξέλθουν στο ζητούμενο (Elliot, 1999). Και οι δυο κατηγορίες στόχων απόδοσης

έχουν το εξής χαρακτηριστικών: τα άτομα που προσανατολίζονται σε τέτοιου είδους στόχους θέτουν τον εαυτό τους και την επίδοσή τους σε άμεση σύγκριση με τους άλλους (τους συμμαθητές τους για παράδειγμα). Οι στόχοι απόδοσης/προσέγγισης αναφέρονται στην προσπάθεια ανάδειξης του μαθητή σε σύγκριση με τους άλλους, έχοντας ως βασικό σκοπό να ξεπεράσει σε επίδοση τους υπόλοιπους, χωρίς να δίνεται σημασία στην κατάκτηση του υλικού, στην εμπέδωση της ύλης ή στην ανάπτυξη κάποια ικανότητας (π.χ. Πασχίζω να τα καταφέρνω καλύτερα σε σχέση με τους άλλους) . Τέλος, οι στόχοι απόδοσης/αποφυγής έχουν να κάνουν με την προσπάθεια του μαθητή να μην προβληθεί ως ανεπαρκής έναντι των άλλων, φτάνει δηλαδή μόνο να μην τα καταφέρει χειρότερα από εκείνους (π.χ. στόχος μου είναι να αποφύγω να τα πάω χειρότερα από τους άλλους).

1.2 Άγχος στην ακαδημαϊκή ζωή και επίδοση

Ένας από τους παράγοντες που μελετώνται στην παρούσα εργασία ως προς την συσχέτισή του με τους στόχους επίτευξης των φοιτητών είναι το άγχος. Μέχρι και σήμερα έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες που αναζητούν τους τρόπους επίδρασης των επιπέδων άγχους στις σχολικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών και φοιτητών.

Ο Eggen (2017, σ.483) περιγράφει το άγχος σαν «μια γενικευμένη ανησυχία και μια αίσθηση έντασης σχετικά με μια κατάσταση με αβέβαιη έκβαση». Στο άγχος μπορούν να αποδοθούν κι άλλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως αυτά που περιγράφουν στον ορισμό τους οι Chess και Hassibi (1978, σ.241) μιλώντας για «μια γενική ευερεθιστότητα που συνοδεύεται από νευρικότητα, κούραση και διάφορα σωματικά συμπτώματα όπως πονοκέφαλο και στομαχόπονο».

Τα πιο συνήθη ψυχολογικά προβλήματα κατά την εφηβεία είναι αυτά της κατάθλιψης και του άγχους (Kashani et al., 1988). Αυτές οι δύο συναισθηματικές καταστάσεις είναι ιδιαίτερα συνήθεις, ειδικά στη σύγχρονη εποχή που ο ανταγωνισμός σε ακαδημαϊκό και επαγγελματικό επίπεδο όλο και αυξάνεται και οι δεξιότητες αξιολογούνται μέσω όλο και περισσότερων εξετάσεων. Ο Voelker και οι συνεργάτες του μάλιστα, το 2003 εξήγησαν ότι στη μεταβατική περίοδο από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο, οι φοιτητές διακινδυνεύουν περισσότερο να εκτεθούν σε στρεσογόνους παράγοντες και γι' αυτό το λόγο είναι περισσότερο επιρρεπείς στο άγχος και την κατάθλιψη. Κατέληξαν πρακτικά στο συμπέρασμα ότι, καθώς διανύουν αυτή την περίοδο μετάβασης από την εφηβεία στην

ενήλικη ζωή, η οποία είναι από μόνη της στρεσογόνα, καταλήγουν να έχουν περισσότερο άγχος και για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Σε έρευνα των Rana και Mahmood που πραγματοποίησαν το 2010 σε μεταπτυχιακούς φοιτητές βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση των επιπέδων άγχους των εξετάσεων με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι γνωστικοί παράγοντες όπως η ανησυχία συμβάλλουν περισσότερο στη δημιουργία του άγχους, σε σύγκριση με συγκινησιακούς παράγοντες όπως τα συναισθήματα. Από τη μελέτη αυτή συμπεράθηκε, επομένως, ότι το άγχος των εξετάσεων αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για τις χαμηλές επιδόσεις των φοιτητών. Παρόλα αυτά, εφόσον το άγχος σχετίζεται με γνωστικούς παράγοντες, μπορεί να μετριαστεί εύκολα με εξάσκηση στη διαχείρισή του.

Μια επίσης ενδιαφέρουσα μελέτη του 2016 από την Steinmayr και την ομάδα της επικεντρώνεται στην αναζήτηση του βαθμού επιρροής μεταξύ της υποκειμενικής ευημερίας, των ακαδημαϊκών επιδόσεων και του άγχους των εξετάσεων. Ο στόχος της έρευνας αυτής ήταν να εξεταστεί εάν αλλαγές στην ευημερία μπορούν να προβλεφθούν από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και το άγχος των εξετάσεων και το αντίστροφο. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε με έμφαση στους εφήβους, μιας και η περίοδος της εφηβείας χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα στρες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση από τη ζωή και αρνητικά με την ανησυχία. Αποδείχθηκε, επίσης, ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών μπορεί να προβλέψει άμεσα αλλαγές στην γνωστική παράμετρο της ευημερίας. Παρατηρήθηκε, επιπλέον, ότι μαθητές που δεν ήταν ικανοποιημένοι με τη ζωή τους ή παρουσίαζαν γενικά μια αρνητική διάθεση, δεν ανέπτυξαν απαραίτητα άγχος για τις εξετάσεις. Τέλος, ο μέσος όρος βαθμολογίας των μαθητών δεν μπορεί να προβλέψει αλλαγές στο άγχος των εξετάσεων.

Στις περισσότερες έρευνες που επικεντρώνονται στη συσχέτιση μεταξύ ακαδημαϊκών επιδόσεων και επιπέδων άγχους στις εξετάσεις τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στις γυναίκες φοιτήτριες παρατηρούνται υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους άντρες φοιτητές. Το 2011 η Al-Qaisy δημοσίευσε μελέτη που συσχετίζει τα επίπεδα άγχους και τα επίπεδα κατάθλιψης φοιτητών και φοιτητριών σε σχέση με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Σε αυτή την έρευνα κατέγραψε τα επίπεδα άγχους των φοιτητριών να είναι τρεις φορές υψηλότερα από αυτά των ανδρών φοιτητών, ενώ αντίστροφα τα επίπεδα κατάθλιψης των ανδρών φοιτητών να είναι τέσσερις φορές υψηλότερα από αυτά των φοιτητριών. Επίσης, αναφέρει ότι βρέθηκε θετική συσχέτιση του άγχους και των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι, αν το άγχος διατηρείται σε

φυσιολογικά επίπεδα, μπορεί να επιδράσει θετικά στις επιδόσεις των φοιτητών και να τους βοηθήσει να επιτύχουν τους στόχους τους. Από την άλλη, παρατηρήθηκε αρνητική συσχέτιση των επιπέδων κατάθλιψης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων, δηλαδή, όσο υψηλότερα ήταν τα επίπεδα κατάθλιψης στους φοιτητές, τόσο χαμηλότερες ήταν και οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

1.3 Οι στόχοι επίτευξης σε σχέση με το άγχος

Ένας από τους πιο συνηθισμένους παράγοντες σε συνάρτηση με τον οποίο μελετιούνται συχνά οι στόχοι επίτευξης, είναι το άγχος. Στη θεωρία των κινήτρων μάλιστα, αναδεικνύεται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες μαζί με την περιέργεια, την αυτό-αποτελεσματικότητα κ.α. (Elliot, 2008). Έρευνα σε αθλητές μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι το άγχος σχετίζεται σημαντικά με την αυτοεκτίμηση, παράγοντα που με τη σειρά του επηρεάζει την παρώθηση για ατομική ή ομαδική επιτυχία (Aktop & Erman, 2006).

Πολλές είναι οι έρευνες που επιλέγουν το αντικείμενο του αθλητισμού για να μελετήσουν τη σχέση στόχων επίτευξης και άγχους (Ntoumanis & Biddle, 1998· Abrahamsen et al., 2007· Kaye, et. al. 2014· Mulazimglu Bali et al, 2014). Η έρευνα της Kaye και των συνεργατών της (2014) που μελέτησε το ρόλο μεταξύ άλλων και της συσχέτισης στόχων επίδοσης/προσέγγισης με το σωματικό άγχος, κατέδειξε θετική συσχέτιση αυτών των μεταβλητών. Οι Ntoumanis και Biddle (1998), μελέτησαν μια άλλη μορφή άγχους, το ανταγωνιστικό (competitive anxiety) με τους στόχους επίτευξης, οι οποίοι βασίζονταν στο μοντέλο του Nicholls (1984) με τον προσανατολισμό στο εγώ και τον προσανατολισμό στο έργο. Ωστόσο δεν φαίνεται κάποια αξιοσημείωτη σύνδεση. Αυτό που βρέθηκε είναι η έμμεση επίδραση των διάφορων τύπων άγχους (γνωστικό, σωματικό) στο κλίμα επίδοσης/απόδοσης στόχων, μέσω της ενδιάμεσης μεταβλητής της αυτοπεποίθησης. Τέλος, από την έρευνα της Mulozimoglu Bali και της ομάδας της, όπου μελετήθηκε το κοινωνικο-φυσικό άγχος (social physique anxiety), που σχετίζεται με την εικόνα του σώματος και την κοινωνική αντίληψη), αυτό αναδεικνύεται ως προγνωστικός δείκτης για τους στόχους επίτευξης απόδοσης/αποφυγής.

1.4 Αυτοεκτίμηση

Η επόμενη παράμετρος που μελετάται ως προς τη συσχέτισή της με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις είναι η αυτοεκτίμηση. Με τον όρο αυτοεκτίμηση εννοούμε «την άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο, δηλαδή πώς κάποιος αντιλαμβάνεται και αξιολογεί την αυτοαντίληψή του» (Τσίγκα-Νάσαινα, 2011, σ.32). Είναι γεγονός πως οι φοιτητές καλούνται να ανταπεξέλθουν σε υψηλές ακαδημαϊκές απαιτήσεις, τις οποίες και αντιμετωπίζουν με διαφορετικές προσεγγίσεις. Μερικοί φοιτητές προσανατολίζονται ξεκάθαρα με στόχο την επιτυχία, επιδεικνύοντας, έτσι, υψηλά κίνητρα και ενθουσιασμό για τη μάθηση (De Castella *et al.*, 2013).

Από την άλλη κάποιοι άλλοι φοιτητές αντικρίζουν τις απαιτήσεις αυτές ως πιθανή απειλή, καθώς αντιλαμβάνονται την πιθανή αποτυχία ως απόδειξη χαμηλής αυτοαξίας (Covington, 2000). Επομένως, για να προστατέψουν τα δικά τους συναισθήματα επάρκειας, υιοθετούν στρατηγικές αυτό-αναπηρίας ή αμυντικής απαισιοδοξίας.

Οι φοιτητές που μελετήθηκαν στην εργασία που πραγματοποίησαν οι Ferradás με τους συνεργάτες της το 2019, χωρίστηκαν σε τέσσερις διαφορετικές ομάδες με βάση τα κίνητρά τους: α) υψηλής αυτοεκτίμησης, χαμηλών μαθησιακών στόχων, με στόχους προσέγγισης υψηλής απόδοσης και υψηλούς στόχους αποφυγής επιδόσεων, β) υψηλής αυτοεκτίμησης, υψηλών μαθησιακών στόχων, με στόχους προσέγγισης χαμηλής απόδοσης και χαμηλούς στόχους αποφυγής επιδόσεων, γ) χαμηλής αυτοεκτίμησης, χαμηλών μαθησιακών στόχων, με στόχους προσέγγισης υψηλής απόδοσης και υψηλούς στόχους αποφυγής επιδόσεων και δ) χαμηλής αυτοεκτίμησης, υψηλών μαθησιακών στόχων, με στόχους προσέγγισης υψηλής απόδοσης και μέτριους στόχους αποφυγής επιδόσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα προφίλ φοιτητών γ και δ σχετίζονται σημαντικά με την αυτό-αναπηρία και την αμυντική απαισιοδοξία αντίστοιχα. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι φοιτητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι περισσότερο ευάλωτοι στις στρατηγικές αυτοπροστασίας που αναφέρθηκαν παραπάνω. Σαν αποτέλεσμα, και οι στόχοι επίδοσης διαφοροποιούνται ελαφρώς.

Μια άλλη έρευνα που δημοσίευσαν οι Okoye και Onokraunu το 2020 έχει ως στόχο τη μελέτη της σχέσης μεταξύ της αυτοεκτίμησης, της αναβλητικότητας και του άγχους με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Για την αυτοεκτίμηση χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Rosenberg, για το άγχος το ερωτηματολόγιο Suinn και για την αναβλητικότητα το ερωτηματολόγιο Abu-Ghazal. Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις αξιολογήθηκαν με βάση τις βαθμολογίες των φοιτητών στα μαθήματα Εκπαιδευτική Στατιστική και Εισαγωγή στην

Ειδική Αγωγή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μεταξύ αυτοεκτίμησης και ακαδημαϊκών επιδόσεων υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση, το οποίο σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των φοιτητών, ανεβαίνουν και οι επιδόσεις τους. Αντιθέτως, βρέθηκε σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αναβλητικότητας και των επιδόσεων των φοιτητών, πράγμα που σημαίνει ότι όσο περισσότερο αναβλητικοί είναι οι φοιτητές, τόσο περισσότερο τείνουν να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις. Τέλος, διαπιστώθηκε σημαντική αρνητική συσχέτιση του άγχους με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Στην εργασία των Ferradas *et al.*, (2020) μελετάται, επίσης, η συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Συγκεκριμένα, όμως, μελετήθηκε ο ρόλος της αμυντικής απαισιοδοξίας ως στρατηγική μετριασμού μεταξύ των δύο παραμέτρων. Η έρευνα έδειξε ότι η αμυντική απαισιοδοξία μετριάζει μερικώς τόσο τους μαθησιακούς στόχους όσο και τους στόχους επίδοσης των φοιτητών. Παρ' όλα αυτά δεν βρέθηκε κάποια σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτοεκτίμησης και στόχων αποφυγής επίδοσης. Συμπεράθηκε, επομένως, ότι η στρατηγική της αμυντικής απαισιοδοξίας μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά στους φοιτητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Τέλος, στη διπλωματική εργασία της Γεωργίας Ζώη το 2010, η οποία μελέτησε τους προσανατολισμούς σε στόχους επίτευξης των φοιτητών σε σχέση με την αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή τους επίδοση, συμπεράθηκε μεταξύ άλλων ότι η επίδοση δεν σχετίζεται σημαντικά με την αυτοεκτίμηση.

1.5 Οι στόχοι επίτευξης σε σχέση με την αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί μια ενδιαφέρουσα μεταβλητή που έρευνες που έχουν ασχοληθεί τόσο με τα κίνητρα όσο και με τους στόχους επίτευξης επέλεξαν να ελέγξουν ως παράγοντα επιρροής (Aktop & Erman, 2006· Ferradas *et al.*, 2019· Okoye & Onokraunu, 2020· Ferradas *et al.*, 2020). Η μελέτη της Ferradas και των συνεργατών της (2019) είναι πολύ καθοριστική όσον αφορά τη μελέτη της σχέσης των στόχων επίτευξης με τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης.

Στα πλαίσια της έρευνάς της χώρισε τους συμμετέχοντες του δείγματος σε 4 διαφορετικά προφίλ ανάλογα με το επίπεδο της αυτοεκτίμησης που είχαν αλλά και τον τύπο στόχων επίτευξης που προσέγγιζαν. Έτσι διαμορφώθηκαν οι εξής 4 κατηγορίες α) υψηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλοί μαθησιακοί στόχοι, υψηλοί στόχοι απόδοσης/προσέγγισης και υψηλοί στόχοι επίδοσης/αποφυγής, β) υψηλή αυτοεκτίμηση, υψηλοί μαθησιακοί

στόχοι, χαμηλοί στόχοι απόδοσης/προσέγγισης και χαμηλοί στόχοι απόδοσης/αποφυγής γ) χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλοί μαθησιακοί στόχοι, υψηλοί στόχοι απόδοσης/προσέγγισης και υψηλοί στόχοι απόδοσης/αποφυγής και δ) χαμηλή αυτοεκτίμηση, υψηλοί μαθησιακοί στόχοι, υψηλοί στόχοι απόδοσης/προσέγγισης και μέτριοι στόχοι απόδοσης/προσέγγισης. Η έρευνα έδειξε ότι τα προφίλ γ και δ σχετίζονταν σημαντικά με την απαισιοδοξία και καταδίκασαν μόνοι τον εαυτό τους. Κάτι τέτοιο δείχνει ότι άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι πιο επιρρεπή σε στρατηγικές αυτοπροστασίας. Οι ίδιοι ερευνητές, σε μελέτη που πραγματοποίησαν το 2020, καταλήγουν συμπληρωματικά στο ότι η στρατηγική της αμυντικής απαισιοδοξίας μπορεί να μετριάσει εν μέρη την επίδραση της αυτοεκτίμησης στους στόχους προσέγγισης τόσο της μάθησης και της απόδοσης. (Ferradas, et al., 2020).

1.6 Ακαδημαϊκή επίδοση

Ως ακαδημαϊκή επίδοση ορίζονται τα επιτεύγματα των ατόμων σε διανοητικούς τομείς που διδάσκονται στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Sprinath, 2012). Αποτελεί, μάλιστα, και ένα από τα πιο βασικά προαπαιτούμενα για την ευημερία μιας κοινωνίας, μιας και είναι δείκτης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Glenn Stebbins (2007), η ακαδημαϊκή επίδοση αξιολογείται με εξετάσεις πάνω σε διάφορες δεξιότητες όπως η γραφή, η ανάγνωση, η ορθογραφία και η αριθμητική. Αναφέρει, μάλιστα, ότι τα αποτελέσματα αυτών των εξετάσεων μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες όσον αφορά το νευροψυχολογικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων που εξετάζονται. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, επιπλέον, ότι η ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί και να προβλεφθεί με βάσει κάποιους παράγοντες που την επηρεάζουν, όπως είναι το άγχος των εξετάσεων, τα κίνητρα, το περιβάλλον και τα συναισθήματα (Zeidner, 1998). Αυτή η συσχέτιση γίνεται προσπάθεια να εξαχθεί μέσα από την παρούσα έρευνα.

1.7 Οι στόχοι επίτευξης σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση

Διάφορες είναι οι έρευνες που ασχολούνται με την ακαδημαϊκή επίδοση (Dompiere, et al 2009· Sanaienasab, et al., 2013· Okoye & Onokpauu, 2020). Κάποιες από αυτές μελετούν τον πανεπιστημιακό φοιτητικό πληθυσμό και διακρίνουν διαφορές ανάλογα με το φύλο ή τη σχολή φοίτησης (Matonu, 2012). Όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση σε σχέση με τους στόχους, η έρευνα του Dompiere και των συνεργατών του (2009) δείχνει ότι οι στόχοι

επίδοσης επηρεάζουν θετικά τα αποτελέσματα που αναφέρονται στην ακαδημαϊκή επίδοση αν και ακολουθείται μια ασυνεπής σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση.

1.8 Το φύλο και η ηλικία σε σχέση με τους στόχους επίτευξης

Το φύλο και η ηλικία είναι κάποιοι από τους παράγοντες που παρουσιάζουν ενδιαφέρον ώστε να μελετηθούν σε συνάρτηση με την ακαδημαϊκή επίδοση. Η έρευνα των Nien και Duda (2007) αποκαλύπτει ότι με βάση το μοντέλο των τεσσάρων στόχων του Elliot, τα δυο φύλα θεωρούνται ισοδύναμα και δεν παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες. Η μελέτη του Steinberg και της ομάδα του (2001) δείχνει ότι η ηλικία και το φύλο δεν παρουσιάζουν διαφορές στους στόχους προσανατολισμένους στο έργο (σύμφωνα με το μοντέλο του Nicholls).

1.9 Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε ότι υπάρχει ένα επιστημονικό ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες σχετικά με το θέμα των στόχων επίτευξης αλλά και των παραγόντων που τους επηρεάζουν. (Slavin, 2007· Elliot, 2008· Eggen, 2017) Πολλοί είναι εκείνοι που έχουν ασχοληθεί με τους στόχους επίτευξης σε σχέση με το άγχος (Ntoumanis & Biddle, 1998· Abrahamsen et al., 2007· Kaye, et. al. 2014· Mulazimglu Bali et al, 2014). Άλλοι μελέτησαν τους στόχους σε συνάρτηση με την ακαδημαϊκή επίδοση (Dompnier, et al 2009· Sanaienasab, et al., 2013· Okoye & Onokpauu, 2020) ενώ άλλοι ερευνητές ενδιαφέρθηκαν να μελετήσουν τους στόχους σε σχέση με την αυτοεκτίμηση (Aktop & Erman, 2006· Ferradas et al, 2019· Okoye & Onokpauu, 2020· Ferradas et al, 2020). Μάλιστα πολλές είναι οι έρευνες που εξετάζουν τους παράγοντες άγχος και αυτοεκτίμηση σε συνάρτηση με την ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και σε σχέση με την ηλικία και το φύλο. Είναι σημαντικό να πούμε ότι οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες μελετούν ηλικιακές ομάδες μικρότερες από αυτές των φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά επικεντρώνονται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εφήβους και μαθητές της βασικής εκπαίδευσης

Αν και βρέθηκαν μελέτες που μελετούν την σχέση στόχων επίτευξης με το άγχος, την αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή επίδοση μεμονωμένα κι ανεξάρτητα, δεν βρέθηκαν μελέτες που να ερευνούν ταυτόχρονα και συνδυαστικά τους παράγοντες άγχος, ακαδημαϊκή επίδοση και αυτοεκτίμηση ως προς τους στόχους επίτευξης, πόσο μάλιστα σε φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, υπάρχει ένα ερευνητικό κενό στη βιβλιογραφία σε μελέτες που απευθύνονται σε πανεπιστημιακούς φοιτητές και αφορούν τους στόχους επίτευξης σε σχέση με τα επίπεδα άγχους τους, την αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Επομένως στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να καταδειχθεί αν οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν σχετίζονται και επηρεάζουν τους στόχους επίτευξης των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο τους προπτυχιακούς όσο και τους μεταπτυχιακούς.

1.10 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας είναι να μελετήσει συγκριτικά τους στόχους επίτευξης προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών σε σχέση με την αυτοεκτίμησή τους, τα επίπεδα άγχους τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Θα μελετηθεί αν τόσο τα επίπεδα άγχους των φοιτητών όσο και το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους επηρεάζουν τους στόχους επίτευξής του κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Ακόμα θα μελετηθεί συγκριτικά σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές πώς επηρεάζονται οι στόχοι επίτευξης από τα επίπεδα άγχους τους, την αυτοεκτίμησή τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση, ανάλογα δηλαδή με το επίπεδο σπουδών στο οποίο ανήκουν. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα διερευνηθούν είναι τα εξής:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Τα επίπεδα άγχους των φοιτητών και το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους επηρεάζουν σημαντικά τους στόχους επίτευξής τους στις σπουδές τους; *Ερευνητικό ερώτημα 2:* Διαφέρει η ακαδημαϊκή επίδοση των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών ως προς τους στόχους επίτευξης; *Ερευνητικό ερώτημα 3:* Οι στόχοι επίτευξης των φοιτητών επηρεάζονται από το φύλο και την ηλικία;

Παρακάτω, στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, θα αναλυθεί η διαδικασία με την οποία έγινε η προσπάθεια προσέγγισης των ανωτέρω ερευνητικών ερωτημάτων ώστε να οδηγηθούμε σε αποτελέσματα για το προς μελέτη θέμα.

2. Ερευνητικό Μέρος - Μεθοδολογία

2.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει η ανάλυση των σταδίων στα οποία διεξήχθη η συγκεκριμένη μελέτη. Αρχικά θα παρουσιαστούν τόσο τα χαρακτηριστικά του δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα, όσο και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή του δείγματος. Έπειτα, θα γίνει παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί αναλυτικά η διαδικασία της συγκεκριμένης μελέτης και τα βήματα που ακολουθήθηκαν για να υλοποιηθεί.

Στην ποσοτική έρευνα που παρουσιάζεται είναι συσχετιστική και χρησιμοποιείται ερωτηματολόγιο, το οποίο περιέχει τόσο ερωτήματα που αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όσο και 3 σταθμισμένες κλίμακες τύπου Likert που μετρούν τους στόχους επίτευξης, τα επίπεδα άγχους και την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων. Δεδομένα που αφορούν τα επίπεδα άγχους συλλέχθηκαν μέσα από την κλίμακα STAI (Spielberg Trait Anxiety Inventory), ενώ για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα RSE (Rosenberg Self Esteem). Όσον αφορά την μελέτη των στόχων επίτευξης χρησιμοποιήθηκε η ανανεωμένη εκδοχή της κλίμακας AGQ- R (Achievement Goal Questionnaire- Revised).

2.2 Δειγματοληψία και Συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός της έρευνας από όπου επιλέχθηκε το δείγμα είναι ενήλικες ενεργοί φοιτητές προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου την περίοδο της άνοιξης του 2021. Η δειγματοληψία έγινε συμπτωματικά. Το δείγμα περιλαμβάνει 183 συμμετέχοντες, από τους οποίους οι 111 ήταν προπτυχιακοί και οι 72 μεταπτυχιακοί. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες φοιτούσαν σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, με εξαίρεση 5 που φοιτούσαν σε ιδρύματα του εξωτερικού. Οι συμμετέχοντες επίσης φοιτούσαν σε τμήματα, θετικών, τεχνολογικών ή ανθρωπιστικών επιστημών και δεν ανήκαν αποκλειστικά σε μια από τις κατηγορίες. Το ποσοστό γυναικών-ανδρών στο δείγμα που πάρθηκε κυμάνθηκε στο 74% προς 25% με τις γυναίκες να υπερτερούν κατά πολύ αριθμητικά. Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 23-26, ενώ ακολούθησε το γκρουπ των 18-22 σε ποσοστό περίπου 35%. Αξίζει να σημειωθεί ότι

ένα ποσοστό της τάξης του 6% είχε ηλικία άνω των 30 ετών. 29 φοιτητές (15,8%) βρίσκονταν στο πρώτο έτος των σπουδών τους, 37 στο δεύτερο (20,2%), 52 στο τρίτο έτος (28,4%), 18 φοιτητές στο τέταρτο (9,8%), 21 στο πέμπτο (11,5%), 8 στο έκτο (4,4%), ενώ να σημειωθεί ότι ένα ποσοστό της τάξης του 9,8% φοιτούσε σε έβδομο έτος και άνω. Οι προπτυχιακοί φοιτητές που είχαν ολοκληρώσει επιτυχώς σε ποσοστό 90% και άνω τα μαθήματά τους ήταν 65 (58,6%), ενώ με ποσοστό 15,3% ακολουθούσαν οι φοιτητές με ολοκληρωμένο το 70-80% των μαθημάτων τους. Το 60-70% των μαθημάτων είχαν ολοκληρώσει επιτυχών 12 φοιτητές (10,8%) και ακολουθούν το 6,3% (N=7) των προπτυχιακών φοιτητών που έχουν περάσει το 50-60% των μαθημάτων τους. Ο μέσος όρος επίδοσης των περισσότερων (38,7%) ανερχόταν στο 7,00-7,99 και άλλο ένα 27% δήλωσε ότι ο μέσος όρος επίδοσής τους είναι 6,00-6,99. Όσον αφορά τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, ζητήθηκε από εκείνους να απαντήσουν με τι βαθμολογία ολοκλήρωσαν τις προπτυχιακές τους σπουδές. Έτσι φάνηκε ότι από τους 72, οι 29 (40,3%) ολοκλήρωσαν το προπτυχιακό επίπεδο σπουδών τους με βαθμό 7,00-7,99. Αμέσως μετά με ποσοστό 26,4%, 19 φοιτητές είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους με βαθμό 8,00-8,45. 12 (16,7%) ήταν οι φοιτητές που αποφοίτησαν από το προπτυχιακό με βαθμό 8,5-8,99 και 9 φοιτητές είχαν βαθμό 6-6,99 σε ποσοστό 12,5%. 2 μόνο φοιτητές ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους από 9 και πάνω και αθροίζοντας τους τους 9 που αποφοίτησαν με βαθμό 8,5-8,99, συνολικά άριστευσαν στο προπτυχιακό επίπεδο 11 από τους 72 μεταπτυχιακούς συμμετέχοντες.

2.3 Μέσα συλλογής δεδομένων-Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή δεδομένων στην ποσοτική αυτή έρευνα, απαιτήθηκε η χρήση κάποιων ερευνητικών εργαλείων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση κατασκευάστηκε και κατόπιν χορηγήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς (Βλ. Παράρτημα), το οποίο διαρθρώνεται σε τέσσερα μέρη: 1) το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, 2) το ερωτηματολόγιο STAI (Spielberg Trait Anxiety Inventory) για την ανίχνευση του επιπέδου άγχους των συμμετεχόντων, 3) το RSE (Rosenberg Self Esteem) που χρησιμοποιήθηκε για να μελετηθεί η αυτοεκτίμηση του δείγματος και τέλος 4) το AGQ-R (Achievement Goal Questionnaire- Revised). για τη διερεύνηση των στόχων επίτευξης των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του δείγματος.

I. Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών

Το ερωτηματολόγιο αυτό διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο απευθύνεται σε όλους του συμμετέχοντες ανεξαιρέτως και περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων καθώς και τη βαθμολογία επίδοσης της Γ' Λυκείου. Ακόμα ζητά το εκπαιδευτικό ίδρυμα φοίτησης αλλά και το τμήμα συγκεκριμένα, το έτος και το επίπεδο σπουδών (προπτυχιακό-μεταπτυχιακό). Το δεύτερο κομμάτι του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου δημογραφικών χαρακτηριστικών απευθύνεται αποκλειστικά στους προπτυχιακούς φοιτητές που συμμετέχουν στην έρευνα και ζητά τον κατά προσέγγιση μέσο όρο επίδοσης του φοιτητή μέχρι στιγμής. Επίσης ζητείται το κατά προσέγγιση ποσοστό των συνολικών μαθημάτων που έχουν ολοκληρωθεί επιτυχώς από τον σπουδαστή. Το τρίτο και τελευταίο τμήμα αυτού του ερωτηματολογίου ζητά από τους μεταπτυχιακούς φοιτητές και μόνο να επιλέξουν τη βαθμολογία με την οποία ολοκλήρωσαν τις προπτυχιακές τους σπουδές.

II. Ερωτηματολόγιο μέτρησης επιπέδων άγχους STAI

Το ερωτηματολόγιο STAI (Spielberg Trait Anxiety Inventory) κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε ως κλίμακα μέτρησης άγχους από τον Spielberg το 1983 (Gros et al, 2007). Σχεδιάστηκε για να μετράει τα νοητικά και σωματικά συμπτώματα του άγχους και αναφέρεται στη διάθεση που έχει το άτομο στο παρόν, τη στιγμή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Αποτελείται από 20 ερωτήματα που απαντώνται σε μια τετραβάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου 1=καθόλου, 2=κάπως, 3=μέτρια, 4=πάρα πολύ. Το συγκεκριμένο εργαλείο βρέθηκε μεταφρασμένο στα ελληνικά, από το οποίο χρησιμοποιήθηκαν και οι οδηγίες αυτολεξί προς τους συμμετέχοντες. Τα 10 από τα 20 ερωτήματα εκφράζουν θετική διάθεση (π.χ. αισθάνομαι ήρεμος, είμαι χαλαρωμένος, αισθάνομαι ευχάριστα) ενώ τα υπόλοιπα μισά μια αρνητική διάθεση (π.χ. έχω εσωτερική ένταση, αισθάνομαι αναστατωμένος, αισθάνομαι νευρικότητα).

III. Ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης RSE

Για να υπολογιστεί ο βαθμός αυτοεκτίμησης των φοιτητών, χορηγήθηκε η κλίμακα μέτρησης της αυτοεκτίμησης RSE (Rosenberg Self Esteem) (Rosenberg, 1965). Επιλέχθηκε με βάση τη δημοτικότητα του στη μέτρηση της συγκεκριμένης μεταβλητής και θεωρείται μια σταθμισμένη, έγκυρη και αξιόπιστη κλίμακα (Mc Carthy & Hoge, 1982). Η κλίμακα μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά από μένα και ακολούθως έγινε αντίστροφη μετάφραση από αγγλική φιλόλογο για να εντοπιστούν και να τροποποιηθούν τυχόν λάθη κατά τη μετάφραση. Τα ερωτήματα της συγκεκριμένης κλίμακας είναι 10 και μετρούν τη γενική αυτοεκτίμηση του ατόμου. Τα μισά από αυτά τα ερωτήματα διατυπώνονται με μια θετική πρόταση (π.χ. «Γενικά είμαι ικανοποιημένος από τον εαυτό μου», «Αισθάνομαι ότι έχω αρκετά καλά χαρακτηριστικά» κ.λπ) ενώ τα άλλα μισά διατυπώνονται με αρνητική πρόταση (π.χ. «Γενικά, τείνω να νομίζω ότι είμαι μια αποτυχία», «Σίγουρα νιώθω άχρηστος κάποιες φορές» κ.λπ). Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να σημειώσουν πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με τις διατυπώσεις που εκφράζονται, σε τετραβάθμια κλίμακα Likert όπου 1=συμφωνώ απόλυτα, 2=συμφωνώ, 3=διαφωνώ, 4=διαφωνώ απόλυτα.

IV. Ερωτηματολόγιο μελέτης στόχων επίτευξης AGQ-R

Η συγκεκριμένη κλίμακα βασίζεται στο μοντέλο 2X2 για τους στόχους επίτευξης που δημιούργησαν οι Elliot και Mc Gregor (2001). Το AGQ-R αποτελεί μια βελτιωμένη, αναβαθμισμένη εκδοχή της αρχικής κλίμακας, που τροποποιήθηκε από τους Elliot και Murayama (2008). Αποτελείται από 12 συνολικά τεμάχια από τα οποία διαρθρώνονται σε 4 υποκατηγορίες: α) στόχοι επίδοσης-προσέγγισης (mastery-approach goal items) που συναντάμε στα ερωτήματα 1,3,7 (π.χ. είναι σημαντικό για μένα να τα καταφέρνω καλύτερα από τους άλλους φοιτητές) και εκφράζουν πεποιθήσεις προσέγγισης της καλής επίδοσης β) τους στόχους επίδοσης-αποφυγής (mastery-avoidance goal items) στα τεμάχια 5,9,11 (π.χ. μερικές φορές φοβάμαι μήπως δεν καταλάβω το περιεχόμενο του μαθήματος τόσο διεξοδικά όσο θα ήθελα) που εκφράζουν απόψεις που σχετίζονται με την ανησυχία για χαμηλές επιδόσεις γ) τους στόχους απόδοσης-προσέγγισης (performance-approach goal items) στα ερωτήματα 2,4,8 (π.χ. πασχίζω να τα πάω καλά σε σχέση με άλλους φοιτητές) που εκφράζουν πεποιθήσεις που σχετίζονται με την προσέγγιση της καλύτερης απόδοσης από το άτομο και τέλος δ) τους στόχους απόδοσης αποφυγής (performance-

avoidance goal items) που απαντώνται στα ερωτήματα 6,10,12 (π.χ. θέλω απλώς να αποφύγω να τα πάω άσχημα στο μάθημα), που δηλώνουν προσπάθεια αποφυγής της χαμηλής απόδοσης από το άτομο. Η κλίμακα βρέθηκε στα αγγλικά και μεταφράστηκε στα ελληνικά ενώ και εδώ έγινε αντίστροφη μετάφραση από τα ελληνικά στα αγγλικά για να εξασφαλιστεί η καλύτερη απόδοση των επιμέρους τεμαχίων στα ελληνικά. Πρόκειται για μια επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου ο συμμετέχοντας τη συμπληρώνει για τον εαυτό του λαμβάνοντας υπόψη ότι 1=καθόλου αληθής και 7=εντελώς αληθής.

2.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων, μια και το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε ενήλικες, δε χρειάστηκε να ζητηθεί κάποιου είδους άδεια συμμετοχής. Αυτό που γνωστοποιήθηκε στους συμμετέχοντες και τους ζητήθηκε να συμφωνήσουν για να προχωρήσουν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία τους και ότι πουθενά δεν απαιτείται η συμπλήρωση των προσωπικών τους στοιχείων. Πιστοποιήθηκε ακόμα ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν μέσα από τις απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς στα πλαίσια της μελέτης.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε στη δωρεάν πλατφόρμα της google “Google Forms” και διανεμήθηκε ηλεκτρονικά σε φοιτητές προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς με τη συμπτωματική δειγματοληψία. Σε αυτό δημιουργήθηκαν τόσο τα ερωτήματα που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων ενώ επίσης εισήχθησαν ένα-ένα και τα ερωτήματα των τριών επιμέρους ερευνητικών εργαλείων που είχαν επιλεγεί για τη μελέτη των επιπέδων άγχους, της αυτοεκτίμησης και των στόχων επίτευξης. Το γεγονός ότι την περίοδο του εαρινού εξαμήνου του 2021 η πανδημία του COVID19 βρισκόταν στο απόγειό της, έκρινε αναγκαία και επιτακτική την επιλογή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή. Μάλιστα, να σημειωθεί ότι οι ηλεκτρονικές μορφές ερωτηματολογίων είναι πιο εύχρηστες μια και μειώνουν τόσο το χρόνο όσο και το κόστος της συλλογής δεδομένων και τα τελευταία χρόνια επιλέγονται και προτιμώνται πολύ συχνά. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε διαδικτυακές ομάδες και σελίδες πανεπιστημιακών τμημάτων καθώς και σε μεμονωμένους φοιτητές του περιγύρου μου. Στο τέλος συλλέχθηκαν 183 απαντημένα ερωτηματολόγια, που αποτελεί και το σύνολο του δείγματος, 111 από προπτυχιακούς φοιτητές και 72 από μεταπτυχιακούς.

2.5 Ανάλυση δεδομένων

Σ' αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία συλλέχθηκαν με στατιστικές αναλύσεις μέσω του εξειδικευμένου προγράμματος στατιστικών αναλύσεων SPSS. Σε αυτή την ενότητα γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα μελέτη. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίζεται στο 5%, δηλαδή όταν το p value είναι μικρότερο από το 0,05 τότε η συσχέτιση που μελετάται θεωρείται στατιστικά σημαντική. Πιο συγκεκριμένα, θα ελεγχθεί αν 1) Τα επίπεδα άγχους των φοιτητών και το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους επηρεάζουν σημαντικά τους στόχους επίτευξής τους στις σπουδές τους. 2) Διαφέρει η ακαδημαϊκή επίδοση των προπτυχιακών και των μεταπτυχιακών φοιτητών ως προς τους στόχους επίτευξής τους; 3) Οι στόχοι επίτευξης των φοιτητών επηρεάζονται από το φύλο και την ηλικία;

Στην έρευνα έγινε έλεγχος για κανονικότητα στην κατανομή κατά Shapiro-Wilk και βρέθηκε ότι και στις τρεις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν (STAI για τη μέτρηση του άγχους, RSE για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης και AGQ για τους στόχους επίτευξης) παρατηρήθηκε κανονική κατανομή, απ' όπου ορίζεται ότι κανονική κατανομή $p > 0.05$, Μη κανονική κατανομή $p < 0.05$. Επίσης πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση στις κλίμακες με σκοπό να διαπιστώσουμε από τις ερωτήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο, ότι όντως αξιολογούνται οι παράγοντες που μετρήθηκαν. Με την παραγοντική ανάλυση μπορέσαμε να εξάγουμε τους παράγοντες που ταιριάζουν με βάση τους συμμετέχοντες της έρευνας. Έτσι για λόγους συμβατότητας του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, κατά την ανάλυση απομονώθηκαν οι ερωτήσεις που εμφάνιζαν χαμηλότερη φόρτιση από .45 στην ανάλυση κύριων συνιστωσών, σύμφωνα με το πλήθος του δείγματος. (Hair, Black, Babin & Anderson, 2009). Έτσι οι ερωτήσεις στην κλίμακα STAI του άγχους που πληρούσαν τα κριτήρια και χρησιμοποιήθηκαν είναι τα εξής: τεμάχια δήλωσης παρουσίας άγχους: 2, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 20 και τεμάχια απουσίας άγχους: 3, 6, 12, 14, 18, 19. Τέλος για να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε την αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας, κάναμε χρήση του δείκτη Cronbach (α), ο οποίος έδειξε ότι για τη συγκεκριμένη κλίμακα υπάρχει καλή εσωτερική αξιοπιστία με $\alpha = 0,876$. (George & Mallery, 2003).

Για την κλίμακα RSE για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης παρομοίως βρέθηκε μέσα από παραγοντική ανάλυση ότι 7 από τα 10 συνολικά τεμάχια πληρούσαν τα κριτήρια και εν τέλει χρησιμοποιήθηκαν και αυτά είναι τα ερωτήματα 1, 3, 4, 7 που υποδηλώνουν

υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και τα τεμάχια 2, 6, 8 που δηλώνουν χαμηλά επίπεδα άγχους. Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας κατά Cronbach είναι αποδεκτή με τιμή $\alpha=0,787$.

Τέλος για την κλίμακα της μέτρησης των στόχων επίτευξης AGQ έγινε παραγοντική ανάλυση και βρέθηκε ότι τα τεμάχια 2, 4, 6, 8, 10, 12 που δηλώνουν απόδοση και τα τεμάχια 1, 3, 5, 7, 9 και 11 που υποδηλώνουν επίδοση πληρούν τα κριτήρια για τη χρησιμοποίησή τους στην ανάλυση δεδομένων. Και σε αυτή την κλίμακα η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας Cronbach αξιολογήθηκε ως καλή $\alpha=0,875$.

Στην αρχή πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για τον υπολογισμό των συχνοτήτων, μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων. Για όλο το δείγμα των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα ($N=183$), εξετάστηκαν τα γενικά περιγραφικά μέτρα, όπως φαίνεται στον πίνακα 2.1. Η μέση τιμή του άγχους των φοιτητών βρέθηκε $M=2,46$ με τυπική απόκλιση $SD=0,545$, γεγονός που σύμφωνα με την κλίμακα STAI υποδηλώνει μέτριο προς χαμηλό επίπεδο άγχους. Η μέση τιμή της αυτοεκτίμησης για το σύνολο του δείγματος βρέθηκε 2,27 και τυπική απόκλιση $SD=0,585$ που δηλώνει επίσης μέτρια προς χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Τέλος, φαίνεται ότι τα ποσοστά στόχων επίτευξης στους φοιτητές του δείγματος ήταν μέτρια προς υψηλά $M=4,58$ ($SD=1,099$).

Πίνακας 2.1. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις όλων των φοιτητών ως προς τα επίπεδα άγχους τους, το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους και τα ποσοστά στόχων επίτευξης.

Μεταβλητές	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Άγχος φοιτητών	183	2,46	0,545	1	4
Αυτο-εκτίμηση φοιτητών	183	2,27	0,585	1	4
Ποσοστά επίτευξης στόχων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών	183	4,58	1,099	1	7

Στον πίνακα 2.2 παρατηρούμε ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές ($N=111$) εμφανίζουν μέτρια επίπεδα άγχους ($M=2,52$) ($SD=0,527$), μέτρια αυτοεκτίμηση ($M=2,34$) ($SD=0,559$) και μέτρια προς υψηλά ποσοστά επίτευξης στόχων ($M=4,58$) ($SD=1,051$). Στους μεταπτυχιακούς φοιτητές συγκριτικά παρατηρούμε παρόμοια αποτελέσματα με μέτρια

προς χαμηλά επίπεδα άγχους ($M=2,37$) ($SD=0,562$), μέτρια επίπεδα αυτοεκτίμησης ($M=2,15$) ($SD=0,608$) και μέτρια προς υψηλά ποσοστά επίτευξης στόχων ($M=4,58$) ($SD=1,175$). Αξίζει να σημειωθεί ότι από τους 72 μεταπτυχιακούς φοιτητές που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, κανένας δεν δήλωσε τη μέγιστη τιμή στην αυτοεκτίμηση ($max=3$, ενώ η κλίμακα ήταν τετραβάθμια).

Πίνακας 2.2. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των προπτυχιακών και των μεταπτυχιακών φοιτητών συγκριτικά ως προς τα επίπεδα άγχους τους, τα επίπεδα της αυτοεκτίμησής τους και τα ποσοστά επίτευξης στόχων τους.

Μεταβλητές	Επίπεδο Σπουδών									
	Προπτυχιακό					Μεταπτυχιακό				
	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Άγχος φοιτητών	111	2,52	0,527	1	4	72	2,37	0,562	1	4
Αυτο-εκτίμηση φοιτητών	111	2,34	0,559	1	4	72	2,15	0,608	1	3
Ποσοστά επίτευξης στόχων	111	4,58	1,051	2	7	72	4,58	1,175	1	7

3. Αποτελέσματα

3.1 Αποτελέσματα πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

Για να ελέγξουμε αν τα επίπεδα άγχους και η αυτοεκτίμηση των φοιτητών επηρεάζουν τους στόχους επίτευξης τους (για το συνολικό δείγμα της έρευνας) έγινε έλεγχος συσχέτισης κατά Pearson r. Όπως φαίνεται στον πίνακα 3.1., τόσο το άγχος όσο και η αυτοεκτίμηση δεν σχετίζονται με τους στόχους επίτευξης των φοιτητών ($r=0,010$ με $p\text{-value}=0,889>0,05$) όπως φαίνεται στη σχέση άγχους-στόχων και ($r=0,039$ με $p\text{-value}=0,599 >0,05$) όπως φαίνεται στη σχέση αυτοεκτίμησης-στόχων. Παρόλα αυτά βλέπουμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ άγχους και αυτοεκτίμησης με $r=0,471$ και $p\text{-value}<0,01$ πράγμα που υποδηλώνει ισχυρά στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Για να ελέγξουμε αν τα επίπεδα άγχους και αυτοεκτίμησης επηρεάζουν τους στόχους επίτευξης των φοιτητών, πρέπει να προβούμε σε έλεγχο παλινδρόμησης. Όμως αφού προκύπτει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, τότε δεν προχωράμε σε περαιτέρω ανάλυση.

Πίνακας 3.1. Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ επιπέδων άγχους φοιτητών, επιπέδων αυτοεκτίμησης φοιτητών και στόχων επίτευξης φοιτητών (προπτυχιακών και μεταπτυχιακών μαζί).

		Άγχος φοιτητών	Αυτο-εκτίμηση φοιτητών	Ποσοστά επίτευξης στόχων
Άγχος φοιτητών	Συσχέτιση Pearson	1	,471**	,010
	Sig. (2-tailed)		,000	,889
	N	183	183	183
Αυτο-εκτίμηση φοιτητών	Συσχέτιση Pearson	,471**	1	,039
	Sig. (2-tailed)	,000		,599
	N	183	183	183
Ποσοστά επίτευξης στόχων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών	Συσχέτιση Pearson	,010	,039	1
	Sig. (2-tailed)	,889	,599	
	N	183	183	183

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Για να ελέγξουμε τη σχέση ανάμεσα στο άγχος, την αυτοεκτίμηση και τους στόχους επίτευξης ξεχωριστά σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, πραγματοποιούμε και πάλι στατιστικό έλεγχο συσχέτισης κατά Pearson r , αφού το δείγμα τόσο των προπτυχιακών όσο και των μεταπτυχιακών φοιτητών ακολουθεί κανονική κατανομή. Ο πίνακας 3.2. μας δείχνει ότι στους προπτυχιακούς φοιτητές δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ άγχους και στόχων επίτευξης ($r=-0,136$, $p\text{-value}=0,078 > 0,05$), ούτε μεταξύ αυτοεκτίμησης και στόχων επίτευξης ($r=-0,010$, $p\text{-value}=0,457 > 0,05$). Παρόλα αυτά διακρίνουμε μια ισχυρά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ άγχους και αυτοεκτίμησης ($p\text{-value}<0,01$) και συντελεστή συσχέτισης $r=0,509$. Σύμφωνα με το ερευνητικό ερώτημα, θέλουμε να ερευνήσουμε αν τόσο τα επίπεδα άγχους όσο και τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης επηρεάζουν τους στόχους επίτευξης. Αφού ο έλεγχος της συσχέτισης δε μας έδειξε συσχέτιση μεταξύ αυτών των μεταβλητών, τότε δεν προβαίνουμε σε περαιτέρω έλεγχο.

Αντίστοιχα για τους μεταπτυχιακούς πραγματοποιήσαμε στατιστικό έλεγχο συσχέτισης Pearson r και βρέθηκε ότι ούτε στην ομάδα των μεταπτυχιακών φοιτητών παρατηρείται συσχέτιση μεταξύ άγχους και στόχων επίτευξης ($r=0,201$ με $p\text{-value}= 0,045 > 0,05$), δηλαδή παρατηρείται οριακή συσχέτιση. Επιπλέον, δεν παρατηρείται συσχέτιση μεταξύ αυτοεκτίμησης και στόχων επίτευξης ($r=0,104$ με $p\text{-value}=0,192$). Και σε αυτό το γκρουπ παρατηρείται μια ισχυρά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ άγχους και αυτοεκτίμησης με $p\text{-value}<0,01$ και συντελεστή συσχέτισης κατά Pearson $r=0,393$.

Πίνακας 3.2. Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ επιπέδων άγχους φοιτητών, επιπέδων αυτοεκτίμησης φοιτητών και στόχων επίτευξης φοιτητών (προπτυχιακών και μεταπτυχιακών συγκριτικά).

Επίπεδο Σπουδών		Άγχος φοιτητών	Αυτο-εκτίμηση φοιτητών	Ποσοστά επίτευξης στόχων	
Προπτυχιακό	Άγχος φοιτητών	Pearson Correlation	1	.509**	-.136
		Sig. (1-tailed)		.000	.078
		N	111	111	111
	Αυτο-εκτίμηση φοιτητών	Pearson Correlation	.509**	1	-.010
		Sig. (1-tailed)	.000		.457
		N	111	111	111
	Ποσοστά επίτευξης στόχων	Pearson Correlation	-.136	-.010	1
		Sig. (1-tailed)	.078	.457	
		N	111	111	111
Μεταπτυχιακό	Άγχος φοιτητών	Pearson Correlation	1	.393**	.201*
		Sig. (1-tailed)		.000	.045
		N	72	72	72
	Αυτο-εκτίμηση φοιτητών	Pearson Correlation	.393**	1	.104
		Sig. (1-tailed)	.000		.192
		N	72	72	72
	Ποσοστά επίτευξης στόχων	Pearson Correlation	.201*	.104	1
		Sig. (1-tailed)	.045	.192	
		N	72	72	72

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

3.2 Αποτελέσματα δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ερευνά αν διαφέρει η ακαδημαϊκή επίδοση σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές ως προς τους στόχους επίτευξής τους. Για την μελέτη της μεταβλητής “ακαδημαϊκή επίδοση” χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές παράμετροι για τους προπτυχιακούς και τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο. Για τους προπτυχιακούς χρησιμοποιήθηκε ο κατά προσέγγιση μέσος όρος επίδοσης μέχρι στιγμής στις σπουδές τους, που είχε ζητηθεί κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες. Για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές χρησιμοποιήθηκε ο γενικός μέσος όρος με τον οποίο εκείνοι ολοκλήρωσαν τις προπτυχιακές τους σπουδές, που επίσης τους ζητήθηκε να αναφέρουν κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Και οι δυο αυτές μεταβλητές είχαν ίσα διαστήματα και ίσες τιμές. Για την καλύτερη επεξεργασία των αποτελεσμάτων οι φοιτητές (τόσο οι προπτυχιακοί όσο και οι μεταπτυχιακοί) διακρίθηκαν σε τρεις ομάδες, ανάλογα με τις επιδόσεις τους: “Καλώς” (5,00-6,49), “Λίαν καλώς” (6,5-8,49) και σε “Άριστα” (8,5-10). Για να εξετάσουμε αν διαφέρουν οι στόχοι επίτευξης των φοιτητών ως προς την ακαδημαϊκή επίδοσή τους, τόσο στο σύνολο των φοιτητών όσο και σε επίπεδο, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, εκτελέσαμε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με συγκρίσεις post hoc. Για το σύνολο του δείγματος, ο στατιστικός έλεγχος ANOVA (πίνακας 3.3.) έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των υπό-ομάδων της ακαδημαϊκής επίδοσης των φοιτητών ($F(2,180)=4,07, p=0,019 < 0.05$). Ειδικότερα, η μέση διαφορά μεταξύ των φοιτητών με μέσο όρο πτυχίου Καλώς και Λίαν Καλώς είναι $M.D.= -,538$, με υπεροχή του Λίαν Καλώς. Ακόμα, η μέση διαφορά, τόσο των φοιτητών με μέσο όρο πτυχίου Καλώς και Άριστα όσο και με μέσο όρο πτυχίου Λίαν Καλώς και Άριστα, δεν είναι στατιστικώς σημαντική (πίνακας 3.4.).

Πίνακας 3.3. Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Στόχοι επίτευξης ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση (για το σύνολο των φοιτητών).

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9.515	2	4.758	4.076	.019
Within Groups	210.114	180	1.167		
Total	219.629	182			

Πίνακας 3.4. Διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών.

Bonferroni

(I) MO_Στο σύνολο	(J) MO_Στο σύνολο	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Καλώς	Λίαν Καλώς	-.538*	.192	.017	-1.00	-.07
	Άριστα	-.513	.261	.153	-1.14	.12
Λίαν Καλώς	Καλώς	.538*	.192	.017	.07	1.00
	Άριστα	.025	.228	1.000	-.53	.58
Άριστα	Καλώς	.513	.261	.153	-.12	1.14
	Λίαν Καλώς	-.025	.228	1.000	-.58	.53

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Σχετικά με τους προπτυχιακούς φοιτητές, πάρθηκαν τα περιγραφικά μέσα αναφορικά με τις υποκατηγορίες των φοιτητών στην ακαδημαϊκή επίδοση (καλώς, λίαν καλώς και άριστα), όπως φαίνεται στον πίνακα 3.5. Οι προπτυχιακοί φοιτητές με ακαδημαϊκή επίδοση «Άριστα» εμφάνιζαν μεγαλύτερα ποσοστά επίτευξης στόχων ($M=5,04$) σε σχέση με τους προπτυχιακούς με επίδοση «Λίαν καλώς» ($M=4,76$) και αντίστοιχα εκείνοι με επιδόσεις «Λίαν καλώς» εμφάνιζαν μεγαλύτερα ποσοστά επίτευξης στόχων σε σχέση με τους προπτυχιακούς φοιτητές με ακαδημαϊκή επίδοση «Καλώς» ($M=4,04$)

Πίνακας 3.5. Περιγραφικά μέτρα προπτυχιακών φοιτητών ως προς την ακαδημαϊκή τους επίδοση

Ποσοστά επίτευξης στόχων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών

MOunder	Mean	N	Std. Deviation
Καλώς	4,04	34	,809
Λίαν Καλώς	4,76	63	1,008
Άριστα	5,04	14	1,297
Total	4,58	111	1,051

Για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα, αρχικά όσον αφορά το δείγμα των προπτυχιακών φοιτητών, ο στατιστικός έλεγχος ANOVA (πίνακας 3.6.) δείχνει στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών των υπο-ομάδων της ακαδημαϊκής επίδοσης. $F(2,108)=7,64$, $p\text{-value}= 0,001 < 0,05$, Ειδικότερα, η μέση διαφορά μεταξύ των προπτυχιακών φοιτητών με μέσο όρο πτυχίου Καλώς και Λίαν Καλώς είναι $M.D.= -725$, με υπεροχή του Λίαν Καλώς. Ακόμα, η μέση διαφορά, των προπτυχιακών φοιτητών με μέσο όρο πτυχίου Καλώς και Άριστα είναι στατιστικά σημαντική με $M.D.= -1002$ αλλά εκείνων με μέσο όρο πτυχίου Λίαν Καλώς και Άριστα, δεν είναι στατιστικώς σημαντική (πίνακας 3.7.).

Όσον αφορά τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, πάρθηκαν και για εκείνους αντίστοιχα τα περιγραφικά μέτρα βασισμένα στην ακαδημαϊκή επίδοση, για τις τρεις υποκατηγορίες «Καλώς», «Λίαν Καλώς» και «Άριστα», όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 3.8. Οι μεταπτυχιακοί με ακαδημαϊκή επίδοση «Λίαν καλώς» εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά επίτευξης στόχων ($M=4,64$), ακολουθούν οι μεταπτυχιακοί με ακαδημαϊκή επίδοση

«Καλώς» με οριακή διαφορά (M=4,63) και τέλος οι μεταπτυχιακοί με «Άριστα» (M=4,33).

Πίνακας 3.8. Περιγραφικά μέτρα μεταπτυχιακών φοιτητών ως προς την ακαδημαϊκή τους επίδοση

Ποσοστά επίτευξης στόχων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών

ΒΠΜετ	Mean	N	Std. Deviation
Καλώς	4,63	10	1,473
Λίαν Καλώς	4,64	48	1,051
Άριστα	4,33	14	1,404
Total	4,58	72	1,175

Και στην ομάδα των μεταπτυχιακών, για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα, αντιστοίχως πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος ANOVA (πίνακας 3.9.) και για την ομάδα των μεταπτυχιακών φοιτητών. Από την ανάλυση προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων στις τιμές των υπο-ομάδων της ακαδημαϊκής επίδοσης ($F(2,71) = 0,383$, $p\text{-value} = 0,683 < 0,05$) επομένως δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για τις διαφορές στις υπο-ομάδες των μεταπτυχιακών φοιτητών με γνώμονα την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Πίνακας 3.6. Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Στόχοι επίτευξης ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση (για τους προπτυχιακούς φοιτητές N=111).

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	15.072	2	7.536	7.645	.001
Within Groups	106.466	108	.986		
Total	121.538	110			

Πίνακας 3.7. Διαφορές μεταξύ των μέσων τιμών στην ακαδημαϊκή επίδοση των προπτυχιακών φοιτητών.

Bonferroni

(I) MOunder	(J) MOunder	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval
-------------	-------------	-----------------------	------------	------	-------------------------

					Lower Bound	Upper Bound
Καλώς	Λίαν Καλώς	-.725*	.211	.003	-1.24	-.21
	Άριστα	-1.002*	.315	.006	-1.77	-.24
Λίαν Καλώς	Καλώς	.725*	.211	.003	.21	1.24
	Άριστα	-.277	.293	1.000	-.99	.44
Άριστα	Καλώς	1.002*	.315	.006	.24	1.77
	Λίαν Καλώς	.277	.293	1.000	-.44	.99

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 3.9. Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Στόχοι επίτευξης ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση (για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές N=72)

Ποσοστά επίτευξης στόχων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.077	2	.539	.383	.683
Within Groups	97.013	69	1.406		
Total	98.090	71			

3.3 Αποτελέσματα τρίτου ερευνητικού ερωτήματος

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε σκοπό είχε να μελετήσει αν οι στόχοι επίτευξης των φοιτητών διαφοροποιούνται με βάση το φύλο και την ηλικία. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος ANOVA (πίνακας 4.1.) στον οποίο φαίνεται πως δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων. $F(2,180)= 1,04$ $p\text{-value}=0,354 > 0,05$.

Πίνακας 4.1. Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου ANOVA μεταξύ στόχων επίτευξης των φοιτητών (συνολικού δείγματος $N=183$) και της μεταβλητής “Φύλο”

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,519	2	1,259	1,044	,354
Within Groups	217,110	180	1,206		
Total	219,629	182			

Αντίστοιχα, στην προσπάθεια να διαπιστωθεί αν οι στόχοι επίτευξης των φοιτητών διαφοροποιούνται με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, πραγματοποιήθηκε και πάλι στατιστικός έλεγχος ANOVA (πίνακας 4.2.) και φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς τους στόχους επίτευξής τους $F(3,180)=2,04$ με $p\text{-value}= 0,354 > 0,05$.

Πίνακας 4.2. Αποτελέσματα στατιστικού ελέγχου ANOVA μεταξύ στόχων επίτευξης των φοιτητών (συνολικού δείγματος) και της μεταβλητής “Ηλικία”

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,277	3	2,426	2,045	,109
Within Groups	212,352	179	1,186		
Total	219,629	182			

Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει ερμηνεία των αποτελεσμάτων που βρέθηκαν μέσα από τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, προσπαθώντας να εξάγουμε κάποια πρακτικά συμπεράσματα αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετήθηκαν. Ακόμα θα γίνει

σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με αποτελέσματα από άλλες παρόμοιες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν.

4. Συζήτηση - Συμπεράσματα

4.1 Συζήτηση και Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να ερευνήσει τους στόχους επίτευξης προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών σε σχέση με τα επίπεδα άγχους τους, την αυτοεκτίμησή τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Το δείγμα αποτελούνταν από 183 φοιτητές συνολικά, εκ των οποίων οι 111 προπτυχιακοί φοιτητές και οι 72 μεταπτυχιακοί. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν συμπτωματικά και φοιτούσαν σε διάφορα τμήματα διαφόρων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς.

Μέσα από το ερωτηματολόγιο συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως φύλλο, ηλικία, τμήμα και ίδρυμα φοίτησης, ακαδημαϊκές επιδόσεις κλπ. Επιπλέον, μέσα από την κλίμακα STAI για το άγχος αξιολογήθηκαν τα επίπεδα άγχους των φοιτητών με βάση την αυτό-αξιολόγηση που έκανα απαντώντας στα ερωτήματα της κλίμακας τύπου Likert. Επίσης, η κλίμακα RSE για την αυτοεκτίμηση που περιλαμβανόταν στο ερωτηματολόγιο συγκέντρωσε δεδομένα σχετικά με τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των φοιτητών, η οποία επίσης ήταν σε μορφή κλίμακας τύπου Likert. Τέλος, οι στόχοι επίτευξης αξιολογήθηκαν από το εργαλείο AGQ που σε 7βάθμια κλίμακα Likert, μας έδωσε τα ανάλογα δεδομένα. Στην συγκεκριμένη εργασία με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες, δίνονται απαντήσεις σχετικά με το αν τα επίπεδα άγχους και τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης των φοιτητών επηρεάζουν τους στόχους επίτευξής τους (τόσο συνολικά σε όλο το δείγμα των φοιτητών, όσο και ξεχωριστά στις δυο κατηγορίες, δηλαδή στους προπτυχιακούς και τους μεταπτυχιακούς φοιτητές αντίστοιχα). Ακόμη τα δεδομένα παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το αν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη σχέση των στόχων επίτευξης και της ακαδημαϊκής επίδοσης σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές αντίστοιχα. Τέλος εξετάζεται αν τόσο το φύλλο όσο και η ηλικία επηρεάζουν τους στόχους επίτευξης των φοιτητών.

Σχετικά με τα περιγραφικά στοιχεία που παρουσιάστηκαν στην ενότητα των αποτελεσμάτων, φαίνεται ότι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές δεν διαφέρουν ουσιαστικά σχετικά ούτε με τα επίπεδα του άγχους που εμφανίζουν, ούτε με το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους, ούτε σε σχέση τα ποσοστά επίτευξης των στόχων τους. Αντίστοιχη εικόνα μέτριου άγχους, μέτριας αυτοεκτίμησης και μέτριου προς υψηλού

ποσοστού στόχων επίτευξης εμφανίζεται και όταν οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές εξετάστηκαν συνολικά.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, ελέγξαμε αν τα επίπεδα άγχους και η αυτοεκτίμηση των φοιτητών επηρεάζουν τους στόχους επίτευξής τους. Αρχικά έγινε έλεγχος για ολόκληρο το δείγμα των φοιτητών συνολικά και φάνηκε ότι οι παράγοντες άγχος και στόχοι επίτευξης αλλά και αυτοεκτίμηση και στόχοι επίτευξης δεν σχετίζονται μεταξύ τους. Παρόμοιες έρευνες που διεξήχθησαν στο παρελθόν δείχνουν ότι υπάρχει μια έμμεση συσχέτιση άγχους και στόχων επίτευξης χωρίς όμως να είναι αξιοσημείωτη ή σημαντική (Ntoymanis & Biddle, 1998· Mulozimoglu Bali et al, 2014). Ωστόσο υπάρχουν και έρευνες όπως αυτή της Kaye με την ομάδα της (2014) που δείχνουν θετική συσχέτιση μεταξύ άγχους και στόχων επίδοσης προσέγγισης. Παρόλα αυτά βρέθηκε ότι υπάρχει μια ισχυρά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ άγχους και αυτοεκτίμησης. Όταν πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών που προαναφέρθηκαν ξεχωριστά για τα δυο γκρουπ (προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές) και πάλι καταλήξαμε σε παρόμοια αποτελέσματα, δηλαδή δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ άγχους και στόχων επίτευξης, ούτε μεταξύ αυτοεκτίμησης και στόχων επίτευξης σε καμία από τις δυο ομάδες. Τόσο στους προπτυχιακούς, όσο και στους μεταπτυχιακούς φοιτητές φάνηκε ότι το άγχος και η αυτοεκτίμηση σχετίζονται μεταξύ τους και μάλιστα ισχυρά στατιστικά σημαντικά ($p\text{-value}<0,01$). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν εν μέρει τις έρευνες που δείχνουν ότι η συσχέτιση του άγχους με τους στόχους επίτευξης δεν είναι πάντα εμφανής ή σημαντική.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, έγινε προσπάθεια να μελετηθεί αν διαφέρει η ακαδημαϊκή επίδοση σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές ως προς τους στόχους επίτευξής τους. Τα αποτελέσματα μας έδειξαν για τους προπτυχιακούς ότι υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των υπο-ομάδων της ακαδημαϊκής επίδοσης των φοιτητών. Ειδικότερα, η μέση διαφορά μεταξύ των φοιτητών με μέσο όρο πτυχίου Καλώς και Λίαν Καλώς είναι με υπεροχή του Λίαν Καλώς. Ακόμα, η μέση διαφορά, τόσο των φοιτητών με μέσο όρο πτυχίου Καλώς και Άριστα όσο και με μέσο όρο πτυχίου Λίαν Καλώς και Άριστα, δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Αντιστοίχως για τους μεταπτυχιακούς από την ανάλυση προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων στις τιμές των υπο-ομάδων της ακαδημαϊκής επίδοσης επομένως δεν μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για τις διαφορές στις υπο-ομάδες των μεταπτυχιακών φοιτητών με γνώμονα την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν συγκριτικά με παρόμοιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, δείχνουν παρεμφερή αποτελέσματα εμφανίζοντας μεν μια επίδραση μεταξύ στόχων επίτευξης και αυτοεκτίμησης, όμως δεν ακολουθείται μια συνεπής σχέση (Dompiier et. Al, 2009).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα είχε σκοπό να μελετήσει αν οι στόχοι επίτευξης των φοιτητών διαφοροποιούνται με βάση το φύλο και την ηλικία.. Ο στατιστικός έλεγχος που έγινε έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε, βρέθηκε ότι το φύλο δεν αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για να φανούν διαφορές αξιοσημείωτες μεταξύ γυναικών και ανδρών στους στόχους επίτευξής τους με βάση το μοντέλο των τεσσάρων στόχων του Elliot (Nien & Duda, 2007)

Αντίστοιχα, στην προσπάθεια να διαπιστωθεί αν οι στόχοι επίτευξης των φοιτητών διαφοροποιούνται με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς τους στόχους επίτευξής τους. Παρόμοια αποτελέσματα είχε δείξει και η έρευνα του Steinberg και των συνεργατών του (2001), που φανερώνει ότι τόσο η ηλικία όσο και το φύλο δεν παρουσιάζουν διαφορές στους στόχους προσανατολισμένους στο έργο (κατά Nicholls).

Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα που βρέθηκαν δείχνουν μια σχετική συνέπεια όσον αφορά τα ερευνητικά δεδομένα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας , ωστόσο δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να στηρίζουν τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας. Κάποιες από αυτές ασχολούνται με διαφορετικά γκρουπ όπως για παράδειγμα μικρότερους ηλικιακά μαθητές, άλλες εστιάζουν σε διαφορετικά μοντέλα στόχων από αυτό που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη εργασία, ενώ άλλες έρευνες μελετούν διαφορετικές μορφές άγχους, υπολογίζουν διαφορετικά την αυτοεκτίμηση και παίρνουν άλλες παραμέτρους για τον υπολογισμό της ακαδημαϊκής επίδοσης. Συνεπώς τα αποτελέσματα της έρευνας που εξήχθησαν δεν μπορούν να θεωρηθούν ασφαλή.

4.2. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε με σκοπό να καλύψει το ερευνητικό κενό που παρατηρήθηκε τόσο για τον πληθυσμό των φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς αναφορικά με τους στόχους επίτευξής τους, όσο και για τους παράγοντες σε συνάρτηση με τους οποίους οι στόχοι μελετήθηκαν, που δεν βρέθηκαν μελέτες που να συνδυάζουν τους τρεις αυτούς παράγοντες μαζί. Σκοπός της εργασίας ήταν να μελετηθούν οι στόχοι επίτευξης προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών σε σχέση με τα επίπεδα άγχους τους, την αυτοεκτίμησή τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Από τη σύγκριση που έγινε βρέθηκε αρχικά ότι τόσο το άγχος όσο και η αυτοεκτίμηση δεν φάνηκε να επηρεάζουν τους στόχους επίτευξης των φοιτητών και να σχετίζονται με αυτούς. Παρόλα αυτά βρέθηκε μια σημαντική συσχέτιση άγχους και αυτοεκτίμησης, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να φανεί χρήσιμο σε μελλοντική μελέτη ή να συμβάλει ώστε να εξηγηθούν κάποια χαρακτηριστικά αναφορικά με τους στόχους με βάση αυτό.

Στις δυο ομάδες συγκριτικά (προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές) φάνηκε να παρουσιάζεται διαφορά στους στόχους επίτευξής τους ανάλογα με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Στους προπτυχιακούς οι φοιτητές με επιδόσεις «καλώς», «λίαν καλώς» και «άριστα» παρουσίασαν διαφορές σχετικά με τους στόχους επίτευξής τους, δηλαδή οι στόχοι επίδοσής τους επηρεάζονταν από το πόσο υψηλή ήταν η επίδοσή τους. Κάτι τέτοιο ωστόσο δεν επιβεβαιώνεται στην ομάδα των μεταπτυχιακών.

Αναφορικά με την ηλικία, φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς τους στόχους επίτευξής τους. Κάτι αντίστοιχο παρατηρήθηκε και όταν μελετήθηκε το φύλο σε συνάρτηση με τους στόχους επίτευξης, δηλαδή βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς τους στόχους επίτευξης των φοιτητών.

Συμπερασματικά, δε θα μπορούσαμε να πούμε με βεβαιότητα ότι κάποιος από τους τρεις παράγοντες που μελετήθηκαν σε σχέση με τους στόχους επίτευξης (άγχος, αυτοεκτίμηση, ακαδημαϊκή επίδοση) φαίνεται να επιδρά άμεσα στους στόχους επίτευξης. Βέβαια σε αυτό μπορεί να οφείλονται και κάποιοι από τους περιορισμούς της έρευνας που θα αναλυθούν παρακάτω.

4.3 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τόσο η συγκεκριμένη μελέτη όσο και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα που διεξήχθη είναι πιθανό να έχουν κάποιους περιορισμούς. Πρώτον, όσον αφορά το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή (N=183) δεν ήταν τόσο ικανοποιητικό για να μπορέσουμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα στον πληθυσμό. Ο αρχικός στόχος ήταν 200 συμμετέχοντες εκ των οποίων περίπου οι μισοί να είναι προπτυχιακοί και οι άλλοι μισοί μεταπτυχιακοί φοιτητές. Ο αριθμός αυτός δεν κατορθώθηκε να συγκεντρωθεί και μάλιστα ήταν πιο δύσκολο να συγκεντρώσουμε δείγμα μεταπτυχιακών φοιτητών, συγκριτικά με τους προπτυχιακούς φοιτητές. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι το σύνολο των μεταπτυχιακών φοιτητών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι μικρότερο από το σύνολο των προπτυχιακών. Έτσι συγκεντρώθηκαν 111 προπτυχιακοί και 72 μεταπτυχιακοί. Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή συνέβαλε ώστε το δείγμα να περιλαμβάνει φοιτητές από πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα και τμήματα φοίτησης της Ελλάδας αλλά και κάποια του εξωτερικού, από Έλληνες φοιτητές που βρίσκονταν στο εξωτερικό για σπουδές. Να πούμε επίσης ότι παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλο όσον αφορά το πλήθος τους. Ο αριθμός των γυναικών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο υπερέβαινε κατά πολύ αυτό των ανδρών με μια αναλογία περίπου 74%/25%. Επίσης η ηλικιακή ομάδα που υπερίσχυε ήταν αυτή μεταξύ 23-26 ετών, που αποτελούσε το μισό δείγμα. Και οι δυο αυτοί παράγοντες είναι πιθανόν να μην έχουν οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα στην έρευνα αυτή. Ένας ακόμα ενδεχόμενος περιορισμός της έρευνας ήταν η ίδια η φύση του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων. Το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις αυτό-αναφοράς, κάνει τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν από αυτό σε ένα μεγάλο βαθμό υποκειμενικές. Πέρα από τη συμπλήρωση της πρώτης ενότητας που περιείχε τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, έτος φοίτησης, βαθμολογία επίδοσης κλπ), στα οποία οι απαντήσεις ήταν συγκεκριμένες, αντικειμενικές και ξεκάθαρες θα λέγαμε, στις υπόλοιπες τρεις κλίμακες που ακολουθούσαν, οι συμμετέχοντες καλούνταν να παρατηρήσουν και να αξιολογήσουν τον εαυτό τους αναφορικά με την ψυχική και συναισθηματική τους διάθεση για το άγχος και την αυτοεκτίμησή τους αλλά και τη συμπεριφορά και τις σκέψεις τους όσον αφορά τους στόχους επίτευξής τους. Μετά καλούνταν να βαθμολογήσουν τον εαυτό τους σε ανάλογη κλίμακα για κάθε ερώτηση που τους δινόταν. Κάτι τέτοιο δίνει στη συλλογή δεδομένων μια πιο υποκειμενική διάσταση και εξαρτάται άμεσα από την προσωπική εκτίμηση που

κάνει ο κάθε συμμετέχοντας για τον εαυτό του, άσχετα αν είναι σωστή ή λανθασμένη. Έτσι τα αποτελέσματα εν τέλει είναι πιθανόν να μην είναι τόσο ακριβή.

Ιδανικά, σε μελλοντική έρευνα, το δείγμα θα μπορούσε να έχει επιλεγεί πιο προσεκτικά. Αρχικά, οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να είναι περισσότεροι και να προέρχονται από μεγαλύτερο εύρος εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και σχολών ώστε να είναι πιο πιθανό τα αποτελέσματα να ανταποκρίνονται στον πληθυσμό. Στο ερωτηματολόγιο ζητήθηκαν δεδομένα από τους συμμετέχοντες που τελικά δεν χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή συμπερασμάτων ή χρησιμοποιήθηκαν μερικώς. Για παράδειγμα το ίδρυμα, το τμήμα και το έτος φοίτησης δεν χρησιμοποιήθηκαν στις αναλύσεις δεδομένων για την εξαγωγή αποτελεσμάτων. Κάποια άλλα όπως το φύλο και η ηλικία χρησιμοποιήθηκαν μερικών, ελέγχοντας αν επηρεάζουν τους στόχους επίτευξης των φοιτητών. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε όμως, αν σε μελλοντική έρευνα μελετιόταν το πώς διαμορφώνονται οι στόχοι ανάλογα με το φύλο ή τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα που ανήκει κανείς ή τι επίπεδα άγχους και τι αυτοεκτίμηση εμφανίζουν γυναίκες και άνδρες συγκριτικά ή πώς αυτά επηρεάζονται με την πάροδο της ηλικίας ή το έτος φοίτησης. Κάτι επίσης ενδιαφέρον θα ήταν να γίνει κάποιος διαχωρισμός σε σχολές θετικών/τεχνολογικών επιστημών και ανθρωπιστικών επιστημών και να μελετηθούν οι μεταβλητές του άγχους, της αυτοεκτίμησης, της ακαδημαϊκής επίδοσης σε συνάρτηση με τους στόχους επίτευξης ή και μεμονωμένα ανάλογα με το είδος της σχολής στην οποία φοιτά ο σπουδαστής.

Η παρούσα έρευνα, όπως και άλλες που έχουν διεξαχθεί σε παρόμοια πλαίσια και παρεμφερή δείγματα, σκοπό έχει να προβάλει ενδεχόμενους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τους στόχους επίτευξης των φοιτητών και την ακαδημαϊκή τους πορεία. Μέσα από τη διερεύνηση μεταβλητών όπως το άγχος, η αυτοεκτίμηση, η ακαδημαϊκή επίδοση τονίζεται η ανάγκη εστίασης της προσοχής στην εξασφάλιση μιας μαθησιακής εμπειρίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που θα κατευθύνει τους φοιτητές στην χάραξη μιας προοδευτικής πορείας στη σταδιοδρομία τους. Αν και η μαθησιακή διαδικασία είναι στενά συνδεδεμένη στο μυαλό μας με συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες, συνήθως μικρότερες από αυτή των φοιτητών και άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια), η παρούσα έρευνα δίνει την αφορμή να στραφούν λίγο τα φώτα και προς τα χαρακτηριστικά τις ανάγκες της φοιτητικής κοινότητας, των σπουδαστών εκείνων δηλαδή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

4.4 Παιδαγωγικές Προτάσεις

Παρότι μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα δε διαφαίνεται κάποια άμεση συσχέτιση μεταξύ άγχους, αυτοεκτίμησης και στόχων επίτευξης φοιτητών, υπάρχουν άλλες έρευνες που αναδεικνύουν την συχνότητα του άγχους στους φοιτητές και την επιρροή αυτού σε διάφορους τομείς την ακαδημαϊκής τους ζωής και καθημερινότητας (Voelker, 2003· Rana & Mahmood, 2010· Steynmar, 2016). Επίσης, μέσα από έρευνες φαίνεται η επίδραση που μπορεί να έχουν τα επίπεδα αυτοεκτίμησης ενός φοιτητή στην πορεία των σπουδών του και την ακαδημαϊκή του συμπεριφορά (Covington, 2009· De Castella, 2013· Ferradas et. al., 2019). Άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση εμφανίζουν υψηλά κίνητρα και ενθουσιασμό για τη μάθηση ενώ αντίθετα τα άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης φαίνονται να έρχονται διαρκώς αντιμέτωπα με το φόβο της αποτυχίας και να μην δραστηριοποιούνται μαθησιακά σε μεγάλο βαθμό.

Κάτι τέτοιο ίσως να φέρνει στο προσκήνιο μια ανάγκη πλαισίωσης της φοιτητικής κοινότητας από έμπειρους συμβούλους ψυχικής υγείας αλλά και συμβούλους σταδιοδρομίας που σκοπό θα έχουν τόσο την πρόληψη και αντιμετώπιση ζητημάτων όπως το έντονο άγχος, το άγχος των εξετάσεων, την ενίσχυση της αυτό-εικόνας κ.λπ όσο και την ενθάρρυνση για συνέχεια της προσπάθειας και τη βοήθεια σχετικά με τις κατευθύνσεις και τις διαδρομές που ο κάθε φοιτητής μπορεί να ακολουθήσει στις σπουδές του. Θα μπορούσαν να οργανωθούν και να εφαρμοστούν ειδικά και εξειδικευμένα παρεμβατικά προγράμματα που να απευθύνονται σε φοιτητές και θα έχουν ως στόχο πρώτον τη διαχείριση ψυχικών και συναισθηματικών ζητημάτων, όπως το άγχος αλλά και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Επίσης οι εξειδικευμένοι σύμβουλοι, πέρα από τις κατευθύνσεις σε ακαδημαϊκό επίπεδο θα μπορούσαν να βοηθούν τους φοιτητές στην παρακολούθηση και επίτευξη των στόχων τους, όπως επίσης και στην παρακολούθηση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης ώστε αυτοί να πετύχουν το βέλτιστο αποτέλεσμα κατά το δυνατόν.

Αν κάτι τέτοιο αρχίσει να υλοποιείται τότε είναι πολύ πιθανό να δημιουργηθεί ένα πιο φιλικό και οικείο κλίμα μέσα στην πανεπιστημιακή κοινότητα, με φοιτητές που αισθάνονται πιο κοντά στο ακαδημαϊκό προσωπικό αλλά ταυτόχρονα νιώθουν και μεγαλύτερη σιγουριά να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχοντας μια πιο ξεκάθαρη εικόνα της πορείας τους και των στόχων τους. Όντες αγκαλιασμένοι από μια μεγάλη επιστημονική ομάδα που θα ανταποκρίνεται στις

απαιτήσεις των συναισθηματικών και ακαδημαϊκών τους αναγκών, οι φοιτητές θα νιώθουν περισσότερο ευπρόσδεκτοι και προστατευμένοι στο πανεπιστημιακό περιβάλλον.

5. Βιβλιογραφία

Abrahamsen, F. E., Roberts, G. C. & Pensgaard, A. M. (2008). Achievement goals and gender effects on multidimensional anxiety in national elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 449-464.

Aktop, A. & Erman, K.A. (2006). Relationship between achievement motivation, trait anxiety and self-esteem. *Biology of sport*, 23(2), 127-141.

Al-Quisy, L.M (2011). The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(5), 96-100.

Ames, C & Archer, J. (1987). Mother's belief about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.

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

Chess, S. & Hassibi, M. (1978). *Principles and Practice of Child Psychiatry*. New York: Plenum Press, σ. 241.

Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.

De Castella, K., Byrne, D. & Covington, M.V. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Educational Psychology*, 105, 861–880.

- Dweck, C. S (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Eggen, P. D. (2017). *Εκπαιδευτική ψυχολογία :νέοι ορίζοντες στη μάθηση και τη διδασκαλία*. Αθήνα: Κριτική.
- Elliot, A. J. & Mc Gregor H, A. (2001). A 2X2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
- Elliot, A. J. & Trash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and Avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804-818.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, S. N. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία :αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση* (Επιμ. Α. Λεονταρή, Ε. Συγκολλίτου). Αθήνα: Gutenberg.
- Ferradás, M. del Mar, Freire, C., Núñez, J. C. & Regueiro, B. (2019). Associations between Profiles of Self-Esteem and Achievement Goals and the Protection of Self-Worth in University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16.
- Ferradás, M. del Mar, Freire, C., Núñez, J. C. & Regueiro, B. (2020). The Relationship between Self-Esteem and Achievement Goals in University Students: The Mediating and Moderating Role of Defensive Pessimism. *Sustainability*, 12, 1-14.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Gros, D. F., Antony, M. M., Simms, L. J. & Mc Cabe, R. E. (2007). Psychometric Properties of the State-Trait Inventory for Cognitive and Somatic Anxiety (STICSA): Comparison to the State-Trait Anxiety Inventory (STAI). *Psychological Assessment, 19*(4), 369-381.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed). Pearson Education, Inc.
- Kashani, J. H. & Orvaschel, (1988). Anxiety disorders in mid adolescence: A community sample. *Am J. Psychiatr., 144*, 931-934.
- Kaye, M., Frith, A. & Vosloo, J. (2015). Dyadic Anxiety in Youth Sport: The relationship of Achievement Goals with Anxiety in young athletes and their parents. *Journal of Applied Sport Psychology, 27*(2), 171-185.
- Mc Carthy, J. D. & Hoge, D. R. (1982). Analysis of age effects in longitudinal studies of adolescent self-esteem. *Developmental Psychology, 18*(3), 372-379.
- Mulazimoglu Bali, O., Erturan-Ilker, G. & Arslan, Y. (2014). Achievement goals in Turkish high school PE setting: The predicting role of social physique anxiety. *International Journal of Educational Research, 67*, 30-39.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346.
- Nien, C. L. & Duda, J. L. (2007). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: a test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 352-372.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S. (1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals and motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 69*(2), 176-187.
- Okoye, K. R. E. & Onokpaunu, M. O. (2020). Relationship between Self-Esteem, Academic Procrastination and Test Anxiety with Academic Achievement of Post Graduate Diploma in Education (PGDE) Students in Delta State University, Abraka. *The Interscholar, 3*(1), 37-47.
- Rana, A. R. & Mahmood, N. (2010). The relationship between Test Anxiety and Academic Achievement. *Bulletin of Education and Research, 32*(2), 63-74.
- Rana, R. A. & Mahmood, N. (2010). The relationship between Test Anxiety and Academic Achievement. *Bulletin of Education and Research, 32*(2), 63-74.

- Sanaianasab, H., Rashidi, J. H. & Saffari, M. (2013). Influential factors on academic achievement of university students. *Iranian Quarterly of Education Strategies*, 5(4), 243-249.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Θεωρία και πράξη* (Επιμ. ΚΜ Κόκκινος). Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Spinath, B. (2012). *Academic Achievement. Encyclopedia of Human Behavior* (2nd ed), Academic Press, 1-8.
- Staeinberg, G., Grieve, F. G. & Glass, B. (2001). Achievement goals across lifespan. *Journal of Sport Behavior*, 24(3).
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N. & Wirthwein, L. (2016). Subjective Well-Being, Test Anxiety, Academic Achievement: Testing for Reciprocal Effects. *Frontiers in Psychology*, 6.
- Voelker, R. (2003). Mounting student depression taxing campus mental health services. *JAMA*, 289, 2055-2056.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.
- Ζώη, Γ. (2010). *Οι προσανατολισμοί σε στόχους επίτευξης των φοιτητών σε σχέση με την αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή τους επίδοση* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Τσίγκα-Νάσαινα, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση των αλλοδαπών μαθητών της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου και η επίδρασή της στη σχολική τους επίδοση* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Παράρτημα

Αποτύπωση Ερωτηματολογίου Παρούσας Έρευνας

Οι στόχοι επίτευξης φοιτητών σε σχέση με την αυτοεκτίμησή τους, τα επίπεδα άγχους τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση: μια μελέτη σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές.

Η παρούσα μελέτη διεξάγεται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών "Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές" του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Σκοπό έχει να μελετήσει συγκριτικά τους στόχους επίτευξης προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών σε σχέση με την αυτοεκτίμησή τους, τα επίπεδα άγχους τους και την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης είναι 10-15 λεπτά. Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας και τη συμμετοχή σας στην έρευνά μου. Ελένη Καγιαμπάκη, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

** Απαιτείται*

1. Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Δεν χρειάζεται να αναγράψετε πουθενά προσωπικά σας στοιχεία. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς αυτής της μελέτης. Κατανοώ τα παραπάνω και συμφωνώ να προχωρήσω στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Ναι

Όχι

Παράβλεψη και μετάβαση στην ενότητα 6 (Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.)

Συμπληρώστε τα παρακάτω ερωτήματα

2. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Γυναίκα
 Άνδρας
 Άλλο

3. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 18-22
 23-26
 27-30
 Άνω των 30

4. Βαθμολογία Επίδοσης Γ' Λυκείου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 20-19,5
 19,49-19
 18,99-18,5
 18,49-18
 17,99-17
 16,99-16
 15,99-15
 14,99-14
 13,99-13
 12,99-12
 11,99-11
 10,99-10

5. Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Φοίτησης *

6. Τμήμα Φοίτησης *

7. Έτος Σπουδών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1ο 2ο 3ο 4ο 5ο 6ο

7ο και πάνω

8. Επίπεδο Σπουδών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Προπτυχιακό
Μεταπτυχιακό

Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 9
Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 11

Για
προπτυχιακούς φοιτητές

Συμπληρώνετε την ενότητα αν στην παραπάνω ερώτηση έχετε επιλέξει ότι βρίσκεστε στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών.

9. Ποιος είναι κατά προσέγγιση ο μέσος όρος επίδοσής σας μέχρι στιγμής; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 10-9,5
- 9,49-9
- 8,99-8,5
- 8,49-8
- 7,99-7
- 6,99-6
- 5,99-5

10. Ποιο είναι κατά προσέγγιση το ποσοστό των συνολικών μαθημάτων που έχετε ολοκληρώσει επιτυχώς; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> Κάτω από 10% | Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 12 |
| <input type="radio"/> 10-20% | Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 12 |
| <input type="radio"/> 20-30% | Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 12 |
| <input type="radio"/> 30-40% | Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 12 |
| <input type="radio"/> 40-50% | Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 12 |
| <input type="radio"/> 50-60% | Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 12 |
| <input type="radio"/> 60-70% | Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 12 |
| <input type="radio"/> 70-80% | Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 12 |
| <input type="radio"/> Πάνω από 90% | Παράβλεψη και μετάβαση στην ερώτηση 12 |

Για
μεταπτυχιακούς φοιτητές

Συμπληρώνετε την ενότητα αν στην παραπάνω ερώτηση έχετε επιλέξει ότι βρίσκεστε στο μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών.

11. Ποια είναι η βαθμολογία με την οποία ολοκληρώσατε τις προπτυχιακές σας σπουδές;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 10-9,5
- 9,49-9
- 8,99-8,5
- 8,45-8
- 7,99-7
- 6,99-6
- 5,99-5

Συμπληρώστε τα ερωτήματα στις κλίμακες που ακολουθούν, επιλέγοντας τον βαθμό που σας αντιπροσωπεύει.

Ακολουθεί ένας αριθμός φράσεων που οι άνθρωποι συνηθίζουν να χρησιμοποιούν για να περιγράψουν τον εαυτό τους. Διαβάστε κάθε φράση και μετά επιλέξτε τον αντίστοιχο αριθμό για να δείξετε πώς αισθάνεστε τώρα, δηλαδή αυτή την στιγμή. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Δώστε την απάντηση που φαίνεται να περιγράφει πιο καλά το πώς αισθάνεστε τώρα.

1=καθόλου 2=μέτρια 3=πολύ 4=πάρα πολύ

12. Αισθάνομαι ήρεμος/η *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

13. Αισθάνομαι ασφαλής *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

14. Νιώθω μια εσωτερική ένταση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

15. Έχω αγωνία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

16. Αισθάνομαι άνετα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

18. Ανησυχώ για ενδεχόμενες ατυχίες *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

19. Αισθάνομαι αναπαυμένος/η *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

20. Αισθάνομαι άγχος *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου					Πάρα πολύ

22. Αισθάνομαι αυτοπεποίθηση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

23. Αισθάνομαι νευρικήτητα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

24. Αισθάνομαι ήσυχος/η *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου					Πάρα πολύ

26. Είμαι χαλαρωμένος/η *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

27. Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

28. Ανησυχώ *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου					Πάρα πολύ

30. Αισθάνομαι υπερένταση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

31. Αισθάνομαι ευχάριστα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

Παρακάτω ακολουθούν κάποιες προτάσεις. Σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτές.

1=συμφωνώ απόλυτα 2=συμφωνώ 3=διαφωνώ 4=διαφωνώ απόλυτα

32. Γενικά είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

34. Αισθάνομαι ότι έχω αρκετά καλά χαρακτηριστικά. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

35. Είμαι ικανός/ή να κάνω πράγματα όπως και οι περισσότεροι άνθρωποι. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

36. Νιώθω ότι δεν έχω πολλά για τα οποία είμαι περήφανος/η. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

38. Αισθάνομαι ότι είμαι ένας άνθρωπος με αξία. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

39. Εύχομαι να μπορούσα να είχα περισσότερο σεβασμό για τον εαυτό μου. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

40. Γενικά τείνω να νομίζω ότι είμαι μια αποτυχία. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

41. Έχω θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	
Συμφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Διαφωνώ απόλυτα

Παρακάτω ακολουθούν κάποιες προτάσεις. Σημειώστε κατά πόσο αληθεύουν οι παρακάτω προτάσεις για εσάς.

1= καθόλου αληθής, 7=εντελώς αληθής

42. Στόχος μου είναι να μάθω άριστα την ύλη των μαθημάτων. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Καθόλου αληθής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Εντελώς αληθής

43. Πασχίζω να τα πάω καλά σε σχέση με τους άλλους φοιτητές. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Καθόλου αληθής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Εντελώς αληθής

44. Στόχος μου είναι να μάθω όσα πιο πολλά γίνεται. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Καθόλου αληθής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Εντελώς αληθής

45. Στόχος μου είναι να αποδίδω καλά σε σχέση με τους άλλους φοιτητές. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Καθόλου αληθής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Εντελώς αληθής

46. Στόχος μου είναι να αποφεύγω να μαθαίνω λιγότερα από όσα πιθανώς θα μπορούσα. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Καθόλου αληθής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Εντελώς αληθής

47. Στόχος μου είναι να αποφεύγω να αποδίδω χαμηλά συγκριτικά με τους άλλους.

*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Καθόλου αληθής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Εντελώς αληθής

48. Πασχίζω να καταλαβαίνω το περιεχόμενο των μαθημάτων όσο το δυνατό πιο διεξοδικά.

*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Καθόλου αληθής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Εντελώς αληθής

	1	2	3	4	5	6	7	
Καθόλου αληθής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Εντελώς αληθής

50. Στόχος μου είναι να αποφεύγω να μαθαίνω λιγότερα από αυτά που είναι *
 κανείς δυνατό να μάθει.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Καθόλου αληθής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Εντελώς αληθής

51. Πασχίζω να αποφεύγω να αποδώσω χειρότερα από τους άλλους. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Καθόλου αληθής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Εντελώς αληθής

52. Πασχίζω να αποφύγω μια ελλιπή κατανόηση της ύλης των μαθημάτων. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Καθόλου αληθής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Εντελώς αληθής

53. Στόχος μου είναι να αποφεύγω να τα πηγαίνω χειρότερα από τους άλλους φοιτητές.

*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Καθόλου αληθής αληθής	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Εντελώς

Σας ευχαριστώ πολύ για
τη συμμετοχή σας στην
έρευνα.

Ελένη Καγιαμπάκη, Νηπιαγωγός - Μεταπτυχιακή
Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής
Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης