

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



ΤΙΤΛΟΣ

«Η σχέση μεταξύ επίδοσης σε αναγνωστικές δοκιμασίες και επιπέδου ζήλου και ανταγωνιστικότητας, επιθυμία επιτυχίας, φόβος αποτυχίας»

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ: ΣΦΥΡΙΟΥ ΜΑΡΙΑΣ
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 1563

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κ. ΣΙΜΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2005-2006

Εισαγωγή

Υπάρχουν διάφορες θεωρίες σχετικά με το τι μπορεί να κινητοποιήσει ένα μαθητή να έχει μεγαλύτερη διάθεση για μάθηση. Η πρώτη θεωρία είναι η «Θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας» (Self- Efficacy Theory) που τονίζει την κρίση ή την αντίληψη που έχει ο μαθητής για την πιθανότητα επιτυχίας ή αποτυχίας στο συγκεκριμένο αντικείμενο και η οποία καθορίζει το πόσο σκληρά θα δουλέψει ο μαθητής. Σύμφωνα με τον Bandura, όταν οι άνθρωποι σκέφτονται ή αρχίζουν τη δράση, διατυπώνουν κρίσεις σχετικά με την ικανότητα τους να εκτελέσουν διάφορες απαιτήσεις της εργασίας. Αυτές οι προσωπικές κρίσεις για την αυτεπάρκειά μας (self-efficacy judgments) επηρεάζουν τη σκέψη, το συναίσθημα και τη δράση (Pervin and John, 2001). Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής κρίνει ότι έχει αρκετές πιθανότητες επιτυχίας (π.χ. πιστεύει ότι μπορεί να ολοκληρώσει κάποιες ασκήσεις), τότε θα είναι πιο κινητοποιημένος να το προσπαθήσει.

Η δεύτερη θεωρία είναι η «Θεωρία απόδοσης αιτιών» (Attribution Theory) που αναφέρεται στην ερμηνεία που δίνει ο μαθητής στην επιτυχία ή την αποτυχία του σ' ένα ακαδημαϊκό αντικείμενο. Η ερμηνεία αυτή μπορεί να συνδέεται με εσωτερικούς παράγοντες που συνέλαβαν στην επιτυχία (π.χ. ικανότητα, εξυπνάδα) ή με εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. τύχη, δυσκολία του τεστ). Κατά γενική ομολογία οι μαθητές κινητοποιούνται ευκολότερα να μελετήσουν για ένα διαγώνισμα αν συνήθως αποδίδουν την επιτυχία ή αποτυχία τους σε εσωτερικούς παράγοντες. Αντιθέτως οι μαθητές που αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους σε παράγοντες εκτός του ελέγχου τους, κινητοποιούνται δυσκολότερα να προσπαθήσουν να επιτύχουν σ' ένα διαγώνισμα (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Η τρίτη θεωρία είναι η «Θεωρία των Στόχων» (Goal Theory), την οποία θα μελετήσουμε στην παρούσα εργασία καθώς επίσης πως επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή. Οι άνθρωποι, ακόμα και αν πιστεύουν ότι είναι ικανοί να πετύχουν σε κάποια δραστηριότητα όπως πρεσβεύει η θεωρία της αυτεπάρκειας, μπορεί να μην την εκτελέσουν εάν δεν έχουν την πρόθεση, το κίνητρο δηλαδή για να το κάνουν. Οι μαθητές που έχουν εσωτερικευμένα κίνητρα (intrinsic motivation) και επιδιώκουν να αποκτήσουν τις αναγκαίες δεξιότητες και να βελτιωθούν για προσωπικούς λόγους προσπαθούν πιο σκληρά και χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές μεθόδους μάθησης σε σύγκριση με τους μαθητές που εμπλέκονταν μεν στη μάθηση, αλλά με στόχο να επιδείξουν τις γνώσεις τους, να ξεπεράσουν τους άλλους μαθητές και να κερδίσουν καλούς βαθμούς και έπαινο (Tombari & Borich, 1999).

Ας δούμε πρώτα τι είναι στόχοι και έπειτα τις κατηγορίες που τους έχουν χωρίσει διάφοροι ερευνητές. Αν ήθελε να ορίσει κανείς τι είναι οι στόχοι, τότε θα έπρεπε να αναφερθεί σε επιθυμητές καταστάσεις τις οποίες ορίζει το άτομο για τον εαυτό του και για την επίτευξη των οποίων είναι πρόθυμο να καταβάλει κάποια προσπάθεια. Ο στόχος είναι κάτι περισσότερο από μια επιθυμία ή μια ευχή να συμβεί κάτι. Είναι μια τελική κατάσταση που θεωρείται εφικτή, εφόσον υπάρχει ένα δεδομένο επίπεδο ικανότητας και καταβολή κόπου και προσπάθειας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Οι στόχοι μπορεί να είναι εσωτερικοί, προσωπικοί, να διαμορφώνονται δηλαδή από το άτομο και να εκφράζουν τις προσωπικές του προτεραιότητες και επιθυμίες, ή εξωτερικοί. Οι εξωτερικοί στόχοι ορίζονται στο άτομο από κάποια άλλη πηγή, όπως για παράδειγμα οι φίλοι, οι γονείς, οι δάσκαλοι, η ευρύτερη κοινωνία μέσα στην οποία ζει και αναπτύσσεται το άτομο. Στην περίπτωση αυτή, για να ελέγξουν οι στόχοι τη συμπεριφορά και να καταβάλει το άτομο την αναγκαία

προσπάθεια και κόπο, θα πρέπει να εσωτερικεύσει τους εξωτερικούς στόχους, να πεισθεί δηλαδή για την αξία τους και να τους θεωρήσει σχετικούς με τον εαυτό του, τις ικανότητες του, τις προσωπικές του αξίες. Αυτό συχνά γίνεται με τη συμμετοχή του ατόμου στη λήψη αποφάσεων και τη δέσμευσή του προς αυτές (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Ο στόχος επίτευξης (achievement goal) γενικά ορίζεται ως η πρόθεση του ατόμου να εκτελέσει μία συγκεκριμένη ενέργεια (Maehr, 1989). Παρόλο που οι ερευνητές διαφωνούν ως προς το να προσδιορίσουν καλύτερα τις κατηγορίες των στόχων και τις συνέπειες τους στα κίνητρα και την επιτυχία έχουν προταθεί γενικά δύο τύποι στόχων: **στόχος επίδοσης ή στόχος επίτευξης** (performance goal) και **στόχος μάθησης ή στόχος έργου** (mastery goal). Ένας μαθητής που έχει τον πρώτο τύπο στόχων, θέλει να επικυρώσει την ικανότητα του μέσα στην τάξη ή να αποφύγει να δείξει ότι δεν έχει γνώσεις πάνω σε ένα θέμα. Τέτοια έργα επίδοσης ή επίτευξης προκαλούν έναν προσανατολισμό στο εγώ. Σε αυτή την περίπτωση σκοπός του μαθητή είναι ο ανταγωνισμός με τους συμμαθητές του και να τα πάει καλύτερα από αυτούς στο σχολείο, θέλει να δείξει, δηλαδή, στον εαυτό του και στους άλλους (δασκάλους, γονείς και συμμαθητές) πόσο καλός είναι. Αν δεν ανήκει στους καλύτερους της τάξης, κύριος στόχος είναι να αποφύγει να γίνει αντιληπτός ως μη ικανός. Αντίθετα, ένας μαθητής που έχει στόχο τη μάθηση θέλει να αποκτήσει καινούρια γνώση ή να αυξήσει τις ήδη υπάρχουσες και δεν τον ενδιαφέρει ο ανταγωνισμός. Σε τέτοια έργα μάθησης, οι μαθητές είναι προσανατολισμένοι στο έργο. Σε τέτοια έργα, δεν μπορούν να αποτύχουν αλλά μόνο να βελτιωθούν. Η κατανόηση του προβλήματος προς λύση και η εύρεση του τρόπου λύσης είναι ο κύριος στόχος των μαθητών αυτών.

Ο Elliot (2002) και οι συνάδελφοί του, όμως, έχουν προτείνει ένα μοντέλο τριών κατηγοριών και χωρίζουν τους στόχους επίδοσης σε δύο επιμέρους τύπους: προσέγγισης και αποφυγής. Ο στόχος επίδοσης-προσέγγισης (performance-approach goal) αφορά το στόχο του ατόμου να δείξει ότι είναι ανταγωνιστικός σε σχέση με τους άλλους, ενώ ο στόχος επίδοσης-αποφυγής (performance-avoidance goal) αφορά το στόχο του ατόμου να αποφύγει να γίνει μη ανταγωνιστικός. Οι στόχοι μάθησης παραμένουν αμετάβλητοι. Σε μια πρόσφατη έρευνα προσθέτουν και μία τέταρτη δομή το στόχο μάθησης-αποφυγής (mastery-avoidance goal) σύμφωνα με τον οποίο το άτομο αποφεύγει την αρνητική συνέπεια π.χ. πασχίζει για να αποφύγει ένα λάθος ή μία αποτυχία ή να αφήσει ένα σταυρόλεξο στη μέση.

Ένας αριθμός ερευνητών διαφωνεί για τις θετικές συνέπειες των στόχων μάθησης και τις αρνητικές συνέπειες των στόχων επίδοσης. Αυτό συμβαίνει γιατί και οι δύο τύποι στόχων αφορούν διαφορετικούς τρόπους σκέψης για μια ικανότητα. Για παράδειγμα οι Dweck και Leggett (1988) υποστηρίζουν ότι όταν το άτομο προσεγγίζει μία δραστηριότητα με στόχο τη μάθηση, κάνει τα πάντα προκειμένου να βελτιώσει και ν' αναπτύξει τις ικανότητές του. Αντίθετα, όταν αυτό γίνεται με στόχο την επίδοση, το άτομο ενδιαφέρεται μόνο για το πώς συγκρίνεται η ικανότητά του με τους άλλους και αν αντιμετωπίσει δυσκολίες προτιμά να το κρύψει ή να εγκαταλείψει την προσπάθεια, παρά να διακινδυνεύσει την αποτυχία. Παρόλα αυτά οι στόχοι επίδοσης έχουν θετικά αποτελέσματα όταν συνδέονται με το διάβασμα και την απομνημόνευση του παιδιού για να πετύχει μεγάλο βαθμό σε ένα τεστ. Έτσι, ο μαθητής μπορεί να το κάνει για να είναι καλύτερος από τους υπόλοιπους συμμαθητές του αλλά στην ουσία έχει φτάσει στην επιτυχία. Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι στόχοι επίδοσης είναι καλοί, αλλά όταν το παιδί πετυχαίνει με άλλους τρόπους, όπως

αντιγράφοντας ή είναι απρόθυμο να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του, τότε οι στόχοι αυτοί δεν είναι επικοινωνιακοί.

Άλλοι πάλι υποστηρίζουν μία πολλαπλή εκδοχή όπου και τα δύο είδη στόχων μπορούν να γίνουν ευεργετικά και μάλιστα να έχουν περισσότερα θετικά αποτελέσματα από τους στόχους μάθησης. Για παράδειγμα, οι στόχοι επίδοσης μπορεί να συνδέονται με τη μάθηση μέσω μιας αυξανόμενης επιμονής και προσπάθειας, ενώ οι στόχοι μάθησης μέσω υψηλών επιπέδων αυτεπάρκειας, θετικής αφοσίωσης, αυξανόμενης αξίας και άλλα (Harackiewicz & Linnenbrink, 2005).

Οι Barron και Harackiewicz (2000, 2001) παρουσίασαν τέσσερα μοτίβα τα οποία αποκαλύπτουν τα πλεονεκτήματα των πολλαπλών στόχων. Στο *αθροιστικό μοτίβο στόχων* (additive goal pattern) οι στόχοι μάθησης και επίδοσης έχουν ανεξάρτητη θετική επίδραση σε ένα εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Στο *αλληλένδετο μοτίβο στόχων* (interactive goal pattern) παρόλη την ανεξάρτητη επίδραση και οι δύο τύποι στόχων αλληλεπιδρούν έτσι ώστε τα άτομα που ακολουθούν και τους δύο στόχους να έχουν πλεονέκτημα στην επιτυχία. Σε έρευνα βρέθηκε ότι οι μαθητές που έχουν και τους δύο στόχους, πετυχαίνουν καλύτερους βαθμούς.

Στο *εξειδικευμένο μοτίβο στόχων* (specialized goal pattern) και ο στόχος μάθησης αλλά και ο στόχος επίδοσης έχουν εξειδικευμένη επίδραση σε διαφορετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Δηλαδή, μία θετική επίδραση του στόχου μάθησης σ' ένα εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και επίσης μία θετική επίδραση του στόχου επίδοσης σ' ένα άλλο, θα μπορούσε να είναι απόδειξη αυτού του μοτίβου. Για παράδειγμα, οι στόχοι μάθησης θα μπορούσαν να προβλέπουν το ενδιαφέρον, ενώ οι στόχοι επίδοσης τους βαθμούς.

Τέλος, στο *επιλεκτικό μοτίβο στόχων* (selective goal pattern) το άτομο επικεντρώνεται στο στόχο που είναι σχετικός κάθε φορά. Δηλαδή, διαφορετικοί στόχοι μπορεί να είναι προσαρμοστικοί σε διαφορετικές καταστάσεις και οι μαθητές επιλεκτικά μπορούν να αλλάζουν στόχους ανάλογα με τι θέλουν. Για παράδειγμα, μπορεί να έχουν στόχο τη μάθηση όταν διαβάζουν ένα κείμενο αλλά να έχουν στόχο την επίδοση όταν προετοιμάζονται για τις εξετάσεις.

Στόχοι και επίδοση. Η επίδοση είναι συνάρτηση της ύπαρξης της κατάλληλης γνώσης και ικανότητας, καθώς επίσης είναι συνάρτηση της σωστής επιλογής και της εφαρμογής των κατάλληλων ενεργειών και πράξεων. Είναι όμως δυνατό να υπάρχει ικανότητα και παρόλα αυτά η επίδοση να μην είναι η αναμενόμενη. Αυτό οφείλεται στο ότι το άτομο δεν αξιοποιεί το υπάρχον δυναμικό του, δεν προσπαθεί και δεν επιμένει στην επιδίωξη του στόχου ή δεν εκτελεί ορθά και δεν διορθώνει τη δράση του προκειμένου να φτάσει στο ποθούμενο αποτέλεσμα. Το αν το άτομο θα φέρει σε πέρας το έργο με επιτυχία και θα αξιοποιήσει το δυναμικό του εξαρτάται από το ίδιο το άτομο και τα κίνητρά του, αν είναι εσωτερικά ή εξωτερικά, αν αποσκοπούν στη μάθηση ή όχι, αλλά και από την εικόνα που έχει για τον εαυτό του σε κάποιον τομέα γνώσης ή συμπεριφοράς. Εξαρτάται, επίσης, από τα χαρακτηριστικά του στόχου και τη δυσκολία του έργου. Ως προς το στόχο, σημασία έχει το πόσο θελκτικός, πόσο εξειδικευμένος, πόσο σύνθετος είναι, αλλά και πόσο δεσμευμένο αισθάνεται το άτομο προς το στόχο.

Σε αυτήν τη μελέτη θα αναλύσουμε την επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση σε σχέση με την κατεύθυνση των στόχων που έχουν, δηλαδή το επίπεδο ζήλου και ανταγωνιστικότητας καθώς και την αποφυγή αποτυχίας ή την προσέγγιση επιτυχίας. Γι' αυτό το σκοπό χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια που μετρούσαν την κατεύθυνση των στόχων στους οποίους ήταν συγκεντρωμένα τα παιδιά.

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη έλαβαν μέρος 522 μαθητές της Γ, Δ, και Ε τάξης του Δημοτικού Σχολείου από 16 Δημοτικά Σχολεία 2 διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδος (Κρήτη και Αττική). Η επιλογή των σχολείων έγινε με κριτήρια που αφορούν την αντιπροσώπευση αστικών, ημιαστικών, και αγροτικών περιοχών της χώρας μας και την δυνατότητα συλλογής δεδομένων από τις συγκεκριμένες γεωγραφικές περιφέρειες της χώρας μας. Το δείγμα των μαθητών, δημογραφικά στοιχεία για το οποίο παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, επιλέχθηκε τυχαία αλλά μόνο μαθητές που οι γονείς τους έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για την αξιολόγησή τους συμπεριλήφθηκαν στην μελέτη.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος κατά τάξη και φύλο.

	Γ	Δ	Ε	Σύνολο
Αγόρια	92	80	79	251
Κορίτσια	96	89	86	271
Σύνολο	188	169	165	522

Διαδικασία

Στους συμμετέχοντες μαθητές χορηγήθηκαν οι ακόλουθες δοκιμασίες σε 2 ατομικές συνεδρίες διάρκειας 30-40 λεπτών σε ήσυχο χώρο του σχολείου τους:

α) Υποκλίμακα λεξιλογίου (WISC-III, 1997)

Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί το λεξιλόγιο έκφρασης του παιδιού (expressive vocabulary). Το τεστ εκφραστικού λεξιλογίου είναι μια δοκιμασία από την ελληνική έκδοση του Wechsler Intelligence Scale for Children III (WISC-III) και περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις ορισμού λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας. Το σημείο εκκίνησης εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού και όλες οι απαντήσεις βαθμολογούνται με 0, 1, ή 2 ανάλογα με τον εννοιολογικό πλούτο του περιεχομένου της απάντησης. Η χορήγηση των ερωτήσεων διακόπτεται μετά από τέσσερις συνεχόμενες αποτυχίες.

β) Σχέδια με κύβους (WISC-III, 1997)

Δίνονται στο παιδί 9 δίχρωμοι κύβοι και του ζητείται να αναπαράγει 12 σχέδια, χρησιμοποιώντας τους δίχρωμους αυτούς κύβους. Το σημείο εκκίνησης εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού. Για όλες τις ερωτήσεις υπάρχει καθορισμένο χρονικό όριο μέσα στο οποίο το παιδί πρέπει να απαντήσει. Η χορήγηση των ερωτήσεων διακόπτεται μετά από δύο συνεχόμενες αποτυχίες. Η εγκυρότητα των δύο κλιμάκων ως δείκτες του συνολικού Λεκτικού και Πρακτικού πηλίκου, αντίστοιχα, τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι κάθε μία εξηγεί περισσότερο από το 50% της συνολικής διακύμανσης των ατομικών βαθμολογιών στο Λεκτικό και Πρακτικό Πηλίκιο, το μεγαλύτερο ποσοστό από όλες τις άλλες λεκτικές και πρακτικές κλίμακες Kaufman (1994).

γ) Τεστ αναγνωστικής επίδοσης (Test of Reading Performance-TORP' Padelidou & Sideridis, 2000)

Η ικανότητα αποκωδικοποίησης και αναγνώρισης λέξεων εκτιμήθηκε με τη χρήση δύο κλιμάκων του TORP (δοκιμασίες 5 και 6). Πρώτα ο μαθητής καλείται να διαβάσει λέξεις (TORP-5) και ψευδολέξεις (TORP-6), οι οποίες παρουσιάζονται σε διάταξη δύο κάθετων στηλών. Οι λέξεις και οι ψευδολέξεις είναι αυξανόμενης δυσκολίας. Οι απλούστερες είναι δισύλλαβες και η ανάγνωσή τους διεκπεραιώνεται με τη φωνολογική μετάφραση της γραφημικής τους ταυτότητας με βάση τις αρχές της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας. Αντίθετα, οι πιο περίπλοκες απαρτίζονται από περισσότερες συλλαβές και μία ή περισσότερες συλλαβές τους αποτελούνται από συμφωνικά συμπλέγματα, δίψηφα φωνήεντα, κλπ., η ανάγνωση των οποίων δεν είναι πάντοτε φωνητική, αλλά απαιτεί την εξοικείωση με τους συμβατικούς μορφο-γραφημικούς κανόνες της Ελληνικής. Ελέγχονται δύο παράμετροι: α) η ακριβής μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα όπου προσδίδεται 1 βαθμός για κάθε σωστή φωνολογική αποκωδικοποίηση (σύνολο: 19) και β) ο σωστός τονισμός της λέξης, όπου προσδίδεται επίσης 1 βαθμός για κάθε σωστό τονισμό (σύνολο: 19).

δ) Το ερωτηματολόγιο στόχων βασίστηκε στην κλίμακα των Ajzen & Fishbein (1980) όπως προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από τους Sideridis & Padelidou (2002) το οποίο κατασκευάστηκε για την ανίχνευση των παρακάτω έξι παραγόντων: (1) Τάση αποφυγής αποτυχίας (Ought to avoid failure), (2) Εσωτερικό κίνητρο επιτυχίας (Ought to do well), (3) Εσωτερικό κίνητρο κατάκτησης του αντικειμένου (Mastery approach), (4) Επιθυμία αποφυγής αποτυχίας στην κατάκτηση του αντικειμένου (Mastery avoidance), (5) Επιθυμία να είναι καλύτερος από τους άλλους (Performance-approach), (6) Επιθυμία αποφυγής να είναι χειρότερος από τους άλλους (Performance-Avoidance). Αποτελείται από 27 ερωτήσεις που συνοδεύονται από την παρακάτω οδηγία: «Παρακάτω θα δεις μια σειρά από προτάσεις που έχουν σχέση με το μάθημα της Γλώσσας. Μην ξοδέψεις πολύ χρόνο σε καμία από τις προτάσεις μιας και

οι πρώτες σκέψεις είναι συνήθως οι καλύτερες. Επίσης μην αφήσεις καμία πρόταση χωρίς απάντηση παρόλο που μερικές μπορεί να σου φανεί πως επαναλαμβάνονται.» Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ατομικά υπό την επίβλεψη του εξεταστή ο οποίος απαντούσε σε διευκρινιστικές ερωτήσεις και εξασφάλιζε ότι ο μαθητής απαντούσε σε όλες τις ερωτήσεις της κλίμακας.

Αποτελέσματα

Τα δεδομένα μετατράπηκαν αρχικά σε τιμές z ξεχωριστά για κάθε τάξη και υποβλήθηκαν σε μια σειρά από αναλύσεις ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης (με τη μέθοδο enter) με εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση σε δοκιμασίες ανάγνωσης, ορθογραφίας, και γλωσσικής ικανότητας (προσληπτικό λεξιλόγιο). Με τις αναλύσεις αυτές εξετάστηκε η συνεισφορά των ατομικών διαφορών στη βαθμολογία στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου στόχων στη διαμόρφωση των ατομικών επιδόσεων σε γλωσσικές και δοκιμασίες επίτευξης, επιπρόσθετα της αναμενόμενης συνεισφοράς των υπολοίπων δοκιμασιών επίτευξης και γλωσσικής-γνωσιακής ικανότητας. Γι' αυτό το σκοπό η ομάδα των μεταβλητών για τις υποκλίμακες στόχων εισάγονταν πάντοτε στο τελευταία βήμα της ανάλυσης.

Στατιστικά σημαντική συνεισφορά της ομάδας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου στόχων βρέθηκε για την επίδοση στη δοκιμασία ορθογραφίας και προσληπτικού λεξιλογίου (PPVT).

Πίνακας 2. Σύνοψη αποτελεσμάτων Ιεραρχικής Πολλαπλής Παλινδρόμησης για την ορθογραφία

Βήμα	Adjusted R ²	Μεταβολή R ²	Δείκτης F Μεταβολής	Βαθμοί ελευθερίας	p
<u>1*</u>	,138	,145	20,411	4,481	,0001
2	,541	,402	212,190	2,479	,0001
3	,645	,105	47,609	3,476	,0001
4	,652	,011	3,016	5,471	,011

** Μεταβλητές που προστέθηκαν σε κάθε βήμα, 1: Σχέδια με Κύβους, Λεξιλόγιο-WISC-III, PPVT, δοκιμασία ακουστικής κατανόησης, ηλικία 2: Αναγνωστική Ευχέρεια Ψευδολέξεων, ακρίβεια στην ανάγνωση Ψευδολέξεων, 3: Αναγνωστική Ευχέρεια λέξεων, ακρίβεια στην ανάγνωση λέξεων, αναγνωστική κατανόηση, 4: Υποκλίμακες 1-5 ερωτηματολογίου στόχων.*

Στον πίνακα 3 παρατίθενται οι δείκτες απλής και μερικής συνάφειας, αντίστοιχα, μεταξύ των βαθμολογιών στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου στόχων και της επίδοσης στη δοκιμασία ορθογραφίας.

Πίνακας 3. Στατιστικά σημαντικοί δείκτες μερικής συσχέτισης με την επίδοση στη δοκιμασία της ορθογραφίας

	Ορθογραφία			
	Συντελεστής Παλινδρόμησης Beta	t	p	Δείκτης μερικής συσχέτισης
Ακρίβεια ανάγνωσης ψευδολέξεων	,203	5,770	,000	,155
Ευχέρεια ανάγνωσης ψευδολέξεων	,135	3,276	,001	,088

Ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων	,130	3,352	,001	,090
Ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων	,413	10,657	,000	,285
Αναγνωστική κατανόηση	,113	3,382	,001	,091
Κλίμακα στόχων: Υποκλίμακα 2	-,076	-2,486	,013	-,067
Κλίμακα στόχων: Υποκλίμακα 4	,094	2,715	,007	,073

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση στη δοκιμασία PPVT παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Σύνοψη αποτελεσμάτων Ιεραρχικής Πολλαπλής Παλινδρόμησης για την επίδοση στη δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου

Βήμα	Adjusted R ²	Μεταβολή R ²	Δείκτης F Μεταβολής	Βαθμοί ελευθερίας	p
<u>1*</u>	,348	,352	86,778	3,480	,0001
2	,351	,006	2,220	2,478	,110
3	,389	,043	8,396	4,474	,0001
4	,415	,032	5,220	5,469	,0001

** Μεταβλητές που προστέθηκαν σε κάθε βήμα, 1: Σχέδια με Κύβους, Λεξιλόγιο-WISC-III, δοκιμασία ακουστικής κατανόησης, ηλικία 2: Αναγνωστική Ευχέρεια Ψευδολέξεων, ακρίβεια στην ανάγνωση Ψευδολέξεων, 3: Αναγνωστική Ευχέρεια λέξεων, ακρίβεια στην ανάγνωση λέξεων, αναγνωστική κατανόηση, ορθογραφία 4: Υποκλίμακες 1-5 ερωτηματολογίου στόχων.*

Πίνακας 5. Στατιστικά σημαντικοί δείκτες μερικής συσχέτισης με την επίδοση στη δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου

	PPVT			
	Συντελεστής Παλινδρόμησης Beta	t	p	Δείκτης μερικής συσχέτισης
Λεξιλόγιο & σχέδια με κύβους (WISC-III)	,295	6,875	,000	,239
Ακουστική κατανόηση	,175	4,422	,000	,154
Αναγνωστική κατανόηση	,219	5,120	,000	,178
Κλίμακα στόχων: Υποκλίμακα 2	-,146	-3,719	,000	-,129
Κλίμακα στόχων: Υποκλίμακα 5	,100	2,432	,015	,085

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης του πίνακα 2 βρέθηκε ότι κάθε μεταβλητή που προστείθετο σε κάθε βήμα είχε στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην επίδοση της ορθογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, στο βήμα 2 η επίδοση στην αναγνωστική ευχέρεια ψευδολέξεων και ακρίβεια στην ανάγνωση ψευδολέξεων, συνεισφέρει κατά 40% στην επίδοση της ορθογραφίας (Μεταβολή $R^2 = ,402$, $p = ,0001$). Το ίδιο συνέβη και όταν προστέθηκε στο βήμα 3 η μεταβλητή αναγνωστική ευχέρεια λέξεων, ακρίβεια στην ανάγνωση λέξεων και αναγνωστική κατανόηση, όπου και πάλι η συνεισφορά τους στην ορθογραφία ήταν στατιστικά σημαντική, 10,5% (Μεταβολή $R^2 = ,105$, $p = ,0001$). Τέλος, στο βήμα 4 όπου προστέθηκε η μεταβλητή των υποκλιμάκων 1-5 του ερωτηματολογίου στόχων το ποσοστό είναι μικρότερο αλλά είναι επίσης στατιστικά σημαντικό (Μεταβολή $R^2 = ,011$, $p = ,011$).

Παρατηρώντας τον πίνακα 3 διαπιστώνουμε ότι υπάρχει θετική συνάφεια ανάμεσα στις βαθμολογίες των δοκιμασιών ανάγνωσης και στην επίδοση της ορθογραφίας, εκτός όμως από την υποκλίμακα 2 των στόχων. Σε αυτή την περίπτωση ο δείκτης μερικής συσχέτισης είναι $-,067$ που σημαίνει ότι αν κρατήσουμε τα υπόλοιπα σταθερά, όσο χαμηλότερη είναι η βαθμολογία σε αυτήν την υποκλίμακα στόχων τόσο χειρότερη είναι η επίδοση στην ορθογραφία. Η υποκλίμακα 4 των στόχων που αντιπροσωπεύει την επιθυμία του μαθητή να αποφύγει την αποτυχία έχει θετική συνάφεια με την επίδοση στην ορθογραφία, με δείκτη μερικής συσχέτισης $,073$ το οποίο σημαίνει ότι όσο πιο πολύ επιθυμεί ο μαθητής να αποφύγει την αποτυχία τόσο καλύτερα τα πάει στην ορθογραφία. Όσον αφορά στις δοκιμασίες ανάγνωσης (ακρίβεια ανάγνωσης ψευδολέξεων, ευχέρεια ανάγνωσης ψευδολέξεων, ακρίβεια ανάγνωσης λέξεων, ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων και αναγνωστική κατανόηση με δείκτες συνάφειας $,155, ,088, ,090, ,285, ,091$ αντίστοιχα) οι μαθητές τα πήγαιναν εξίσου καλά και στην ορθογραφία.

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης αυτή τη φορά για την επίδοση στην δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου (PPVT). Και εδώ σε κάθε βήμα προστείθετο και μία μεταβλητή που είχε στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην επίδοση του προσληπτικού λεξιλογίου.

Τέλος, κάτι ανάλογο με εξαρτημένη μεταβλητή την ορθογραφία παρατηρήθηκε και στη δοκιμασία του PPVT στους δείκτες μερικής συσχέτισης. Διαπιστώθηκε θετική συνάφεια ανάμεσα στις δοκιμασίες ανάγνωσης και γλωσσικής ικανότητας, ενώ στην υποκλίμακα 2 των στόχων υπάρχει αρνητική συνάφεια όπως και στον πίνακα με την ορθογραφία. Επίσης παρατηρήθηκε θετική συνάφεια μεταξύ της υποκλίμακας 5 του ερωτηματολογίου των στόχων που αναφέρεται στην επιθυμία του μαθητή να είναι καλύτερος από τους άλλους, και στην επίδοση του προσληπτικού

λεξιλογίου. Με άλλα λόγια, όσο περισσότερο θέλει να είναι καλύτερος από τους άλλους τόσο καλύτερα θα τα πάει και στην δοκιμασία του PPVT.

Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια μελέτης της σχέσης της επίδοσης των μαθητών με τους στόχους που έχουν. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι οι ατομικές διαφορές για το πως οι μαθητές προσλαμβάνουν τους στόχους, εξηγούν και την επίδοσή τους (συγκεκριμένα στην ορθογραφία και στο προσληπτικό λεξιλόγιο PPVT). Οι μαθητές που στις αυτοαναφορές τους περιγράφουν μια θετική στάση στα γλωσσικά μαθήματα, είχαν καλύτερη επίδοση σε αυτά.

Κατά τον μεθοδολογικό χειρισμό που περιλάμβανε γλωσσικές δοκιμασίες και τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου στόχων, λάβαμε δεδομένα τα οποία και αναλύσαμε. Μελετήθηκαν το εσωτερικό κίνητρο επιτυχίας (Ought to do well), η επιθυμία αποφυγής αποτυχίας (Mastery avoidance) και η επιθυμία να είναι καλύτερος από τους άλλους (Performance-approach). Τα παιδιά που είχαν στόχο να μην αποτύχουν και να μπορέσουν να είναι καλύτερα από τους συμμαθητές τους, πέτυχαν καλύτερη επίδοση στην ορθογραφία και στη δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου. Αυτό δείχνει επίσης ότι όταν το επίπεδο ζήλου και ανταγωνιστικότητας είναι υψηλό, τότε η προσπάθεια είναι μεγαλύτερη και κατ' επέκταση και η επίδοση είναι καλύτερη.

Όσον αφορά το εσωτερικό κίνητρο επιτυχίας (Ought to do well) βρέθηκε αρνητική συνάφεια που σημαίνει ότι οι μαθητές που δεν είχαν ισχυρό το κίνητρο να τα πάνε καλά, δεν πέτυχαν υψηλές βαθμολογίες στις δοκιμασίες. Ο κινητήριος ρόλος των «πρέπει» είναι πολύ σημαντικός. Τα «πρέπει» μπορούν να αλληλεπιδρούν με τους προσανατολισμούς των στόχων και να επηρεάζουν την επίτευξη. Επίσης τα «πρέπει» μπορεί να δρουν παράλληλα με τους στόχους. Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να νιώθει υποχρεωμένος να υπερτερεί σε σχέση με τους συμμαθητές

του όταν λαμβάνει τέτοια μηνύματα από τους γονείς, τους δασκάλους ή άλλες πηγές επιρροής. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι μαθητές υιοθετούν στόχους επίδοσης αλλά ταυτόχρονα το στοιχείο του «πρέπει» είναι επίσης ενεργό (Sideridis 2006). Αυτή η αλληλεπίδραση των «πρέπει» και των προσανατολισμών των στόχων θα μπορούσε να είναι αντικείμενο έρευνας στο μέλλον.

Ένα αδύνατο σημείο της παρούσας έρευνας είναι ότι δεν εξετάζει όλες τις κατηγορίες των στόχων. Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τους στόχους που θέτουν οι μαθητές και με το πώς κινητοποιούνται ώστε να έχουν την επιθυμητή για αυτούς επίδοση στο σχολείο. Οι περισσότεροι χωρίζουν τους στόχους σε δύο κύριες κατηγορίες, στόχοι μάθησης (mastery goals) και στόχοι επίδοσης (performance goals), καθώς επίσης και σε δύο υποκατηγορίες, προσέγγισης και αποφυγής. Βάση αυτής της κατηγοριοποίησης έχουν γίνει πολλές έρευνες προσπαθώντας να εξηγήσουν τι συμβαίνει στους μαθητές και στην επίδοσή τους σε σχέση με τους στόχους που έχουν.

Διάφορες μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι στόχοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν προβλεπτικά. Μετά από πέντε μελέτες οι Grant & Dweck (2003) βρήκαν ότι οι στόχοι μάθησης (learning or mastery goals) μπορούν να προβλέψουν ένα συνεχές κίνητρο και υψηλότερη επίδοση. Αντίθετα, οι στόχοι επίδοσης (ability-linked or performance goals) που εκτιμούν την ικανότητα, παρόλο που μπορούν να έχουν ωφέλιμα αποτελέσματα στην επίδοση όταν τα άτομα συναντούν την επιτυχία, οι ίδιοι στόχοι μπορούν να προβλέψουν εξασθενημένο κίνητρο και επίδοση.

Σε μια άλλη έρευνα οι Elliot, McGregor & Gable (1999) μελέτησαν τους στόχους μάθησης και επίδοσης καθώς και τους στόχους αποφυγής του να κανείς είναι χειρότερος από τους άλλους (performance-avoidance) ως προβλεπτικούς παράγοντες στις αυτοαναφερόμενες γνωστικές, μεταγνωστικές και υποκινούμενες στρατηγικές

μελέτης. Επίσης μελέτησαν αυτές τις στρατηγικές ως μεσολαβητές στην σχέση μεταξύ στόχων και επίδοση στις εξετάσεις. Στα αποτελέσματα βρέθηκε ότι οι στόχοι μάθησης ή αλλιώς κατάκτησης αντικειμένου προέβλεψαν θετικά μια βαθιά επεξεργασία, επιμονή και προσπάθεια, ενώ οι στόχοι επίδοσης μπόρεσαν να προβλέψουν θετικά μια επιφανειακή επεξεργασία, επιμονή, προσπάθεια και επίδοση στις εξετάσεις. Οι στόχοι της αποφυγής να είναι χειρότερος από τους άλλους είναι θετικά προβλεπτικοί παράγοντες μιας επιφανειακής επεξεργασίας και αποδιοργάνωσης και αρνητικοί προβλεπτικοί παράγοντες μιας βαθιάς επεξεργασίας και επίδοσης στις εξετάσεις. Βρέθηκε επίσης ότι η επιμονή και η προσπάθεια μεσολαβούν στη σχέση μεταξύ των στόχων επίδοσης (performance-approach) και επίδοση στις εξετάσεις, ενώ η αποδιοργάνωση μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ των στόχων αποφυγής να είναι χειρότερος από τους άλλους και επίδοση στις εξετάσεις.

Οι Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot (2000) μελέτησαν τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες των στόχων. Εξέτασαν στην αρχή του εξαμήνου μαθητές στο μάθημα ψυχολογίας. Οι στόχοι μάθησης προέβλεψαν ενδιαφέρον σε αυτό το μάθημα αλλά δεν μπόρεσαν να προβλέψουν βαθμούς. Αντίθετα, οι στόχοι επίδοσης μπόρεσαν να προβλέψουν τους βαθμούς αλλά όχι το ενδιαφέρον. Μετά από τρία εξάμηνα οι μελετητές μέτρησαν ότι το ενδιαφέρον συνεχιζόταν ώστε οι μαθητές να πάρουν και άλλα μαθήματα ψυχολογίας και ότι οι μαθητές με στόχους επίδοσης να έχουν μια μακροπρόθεσμη επιτυχία στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Αναφέρουν πάντως ότι σε μια άποψη πολλαπλών στόχων και οι δύο στόχοι μπορούν να έχουν ευεργετικά αποτελέσματα.

Άλλοι θεωρητικοί των στόχων έχουν ασχοληθεί με διαφορετικές παραμέτρους, όπως τα κίνητρα και οι προσδοκίες, σε σχέση με τα διάφορα είδη των στόχων. Μια σχετική έρευνα που διεξήγαγαν οι Elliot & Church (1997) εξέτασαν το

ιεραρχικό μοντέλο προσέγγισης και αποφυγής του κινήτρου επίτευξης. Οι αναλύσεις αποκάλυψαν ότι οι στόχοι μάθησης ή αλλιώς κατάκτησης αντικειμένου και επίδοσης-αποφυγής ήταν συνδεδεμένοι με μία κρυφή κινητήρια διάθεση (κίνητρο επιτεύγματος και φόβος αποτυχίας αντίστοιχα), ενώ οι στόχοι επίδοσης-προσέγγισης ήταν συνδεδεμένοι και με το κίνητρο επιτεύγματος και με το φόβο αποτυχίας. Οι προσδοκίες ανταγωνισμού που αξιολογήθηκαν, προηγήθηκαν της υιοθέτησης των στόχων επιτεύγματος και ήταν ανεξάρτητη από αυτή. Οι στόχοι μάθησης και επίδοσης-προσέγγισης συνδέθηκαν με υψηλές προσδοκίες ανταγωνισμού ενώ οι στόχοι επίδοσης-αποφυγής με χαμηλές προσδοκίες ανταγωνισμού. Μελετήθηκαν επίσης και οι συνέπειες της υιοθέτησης στόχων επιτεύγματος για το εσωτερικό κίνητρο και τη βαθμολογημένη απόδοση. Οι στόχοι μάθησης διευκόλυναν το εσωτερικό κίνητρο αλλά δεν βρέθηκε αξιόπιστη επίδραση στη βαθμολογημένη απόδοση. Οι στόχοι επίδοσης-αποφυγής αποδείχθηκαν επιβλαβής και για το εσωτερικό κίνητρο και για τη βαθμολογημένη απόδοση. Τέλος οι στόχοι επίδοσης-προσέγγισης φανέρωσαν μηδενική σχέση με το εσωτερικό κίνητρο αλλά μια θετική σχέση με τη βαθμολογημένη απόδοση.

Οι Barron & Harackiewicz (2001) θέλησαν να ερευνήσουν ποιοι τύποι στόχων προάγουν καλύτερο κίνητρο. Εξέτασαν τους στόχους των συμμετεχόντων για τη μάθηση μιας νέας τεχνικής στα μαθηματικά. Βρέθηκε ότι και οι δύο τύποι στόχων (mastery & performance goals) μπορεί να έχουν εποικοδομητικά αποτελέσματα είτε προάγοντας το ενδιαφέρον είτε την επίδοση και κατέληξαν ότι η άποψη πολλαπλών στόχων είναι πιο αποτελεσματική.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες που ασχολούνται με τους στόχους που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η έλλειψη κινήτρων ή χαμηλά κίνητρα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται με την

επίδειξη μειωμένου ενδιαφέροντος για ό,τι σχετίζεται με τις σχολικές εργασίες ή και με την άρνησή τους να ασχοληθούν με κάποια σχολική εργασία. Ακόμη, έχουν την ισχυρή πεποίθηση ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτε. Την επιτυχία τους ωστόσο την αποδίδουν στην τύχη ή στο χαμηλό δείκτη δυσκολίας του έργου και ποτέ στις ικανότητές του.

Οι μαθητές με ρίσκο να έχουν δυσκολίες παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερη αντίληψη της σημασίας των στόχων, πρόθεση να πετύχουν, πίστη στην ικανότητά τους, καθώς επίσης και χαμηλότερη εκτίμηση αποτελέσματος από τους μαθητές με υψηλή επίδοση (Sideridis, 2002). Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν βρεθεί και για τους μαθητές με προβλήματα μάθησης. Αυτοί οι μαθητές τείνουν να έχουν χαμηλότερη θετική εικόνα για τον εαυτό τους, χαμηλότερη αυτεπάρκεια, αυτοεκτίμηση και περισσότερα αρνητικά κίνητρα (Tabassam & Grainger, 2002). Γι' αυτό ιδιαίτερα σημαντικό είναι οι παρεμβάσεις σε αυτά τα παιδιά να μην συγκεντρώνονται μόνο στις στρατηγικές αυτορρύθμισης και ελέγχου των δυσκολιών που παρουσιάζουν, αλλά και στους στόχους που θέτουν. Έτσι θα υιοθετήσουν θετική στάση για τις ικανότητές τους και θα έχουν καλύτερη επίδοση.

Εν κατακλείδι, ένας μαθητής έχοντας υψηλούς στόχους και κίνητρα μπορεί να έχει και υψηλή επίδοση. Είναι αναγκαίο, οι δάσκαλοι να δημιουργήσουν ένα κλίμα ενδιαφέροντος στην τάξη, όχι μόνο για τα παιδιά με δυσκολίες αλλά για όλους τους μαθητές. Σε αυτό θα βοηθήσουν οι έρευνες που έχουν γίνει και πρόκειται να γίνουν από τους ερευνητές των στόχων όπου θα δώσουν ορθότερες απαντήσεις στα ερωτήματα των εκπαιδευτικών να καταλάβουν καλύτερα τους μαθητές τους.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές των δημοτικών σχολείων στην Κρήτη και Αττική που δέχτηκαν να εξεταστούν στις δοκιμασίες αυτής της έρευνας. Πολύ σημαντική και πολύτιμη κρίνεται η βοήθεια και η καθοδήγηση του επιβλέποντος καθηγητή κ. Σίμου Παναγιώτη και τον ευχαριστώ πολύ γι' αυτό.

Βιβλιογραφία

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.

Psychological Review, 84, 191-215.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal

motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 706-722.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1998). A social-cognitive approach to motivation and

personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A Hierarchical model of approach and

avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. L. (1999). Achievement goals, study

strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.

Grant, H., & Dweck, C. S., (2003). Clarifying achievement goals and their impact.

Journal of Personality and Social Psychology, 85, 541-553.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., Elliot, A. T., (2000).

Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting

interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.

Harackiewicz, J. M., & Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 75-84.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). Ψυχολογία Κινήτρων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3, pp. 299-315). San Diego, CA: Academic Press.

McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381-395.

Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). Θεωρίες Προσωπικότητας. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γεώργιος Δαρδάνος.

Sidiridis, G. D. (2002). Goal importance and students at risk of having language difficulties: An underexplored aspect of student motivation. *Journal of learning disabilities*, 35, 343-356.

Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Leaming Disability Quiarterly*, 25, 141-151.

Tombari, M.L., & Borrich,G.D. (1999). *Authentic assessment in the classroom: Application and Practice*. New York: Prentice Hall.