ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

«Η επίδραση των στόχων επίτευξης της σχολικής τάξης στην επίδοση, την αυτονομία και το συναίσθημα:

Διδακτικές παρεμβάσεις σε παιδιά του ελληνικού δημοτικού σχολείου»

Νικόλαος Γκερτσάκης

Ρέθυμνο, 2020

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπων:

Ευάγγελος Καραδήμας

Καθηγητής Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης

Μέλη:

Γεώργιος Σιδερίδης

Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.

Κωνσταντίνος Καφέτσιος

Καθηγητής του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης

Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Ευάγγελος Καραδήμας

Καθηγητής Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης (Επόπτης)

Γεώργιος Σιδερίδης

Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α. (Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής)

Κωνσταντίνος Καφέτσιος

Καθηγητής του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης (Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής)

Παναγιώτα Δημητροπούλου

Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης (Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής)

Φωτεινή Αντωνίου

Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Ε.Κ.Π.Α. (Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής)

Αγγελική Μουζάκη

Επίκουρη Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης (Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής)

Παναγιώτης- Γαβριήλ Σίμος

Καθηγητής του Τμήματος Ιατρικής του Πανεπιστημίου Κρήτης (Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ **ΣΕΛ.**

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ 12

2. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ 15

2.1. Στόχοι Επίτευξης 15

2.1.1. Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης 16

2.1.2. Δομικοί στόχοι 17

2.2. Αυτονομία (*Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού*) 18

2.2.1. Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες 18

2.2.2. Μαθησιακό Κλίμα 19

2.3. Συναίσθημα 21

2.3.1. Εμπειρία Ροής 21

2.3.2. Θετικό και Αρνητικό Συναίσθημα 23

2.4. Σύνοψη 24

3. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ 25

3.1. Η εξέλιξη της Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης 25

3.1.1. Προσανατολισμός Επίδοσης και Προσανατολισμός Μάθησης 25

3.1.2. Στόχοι Επίτευξης και αντιλήψεις για την Ικανότητα και τη Νοημοσύνη 25

3.1.3. Κατευθύνσεις Προσέγγισης-Αποφυγής 27

3.2. Η έρευνα των (Δομικών) Στόχων Επίτευξης της Τάξης 28

3.2.1. Διαστάσεις Επίδρασης των (Δομικών) Στόχων Επίτευξης στην Τάξη 29

3.2.2. Η διάκριση Προσέγγισης και Αποφυγής στη μελέτη των Δομικών Στόχων 30

3.2.3. Αυτοτέλεια της θεωρητικής κατασκευής των Δομικών Στόχων 31

3.2.4. Σχέση Ατομικών και Δομικών Στόχων Επίτευξης 32

3.2.4.1. Αλληλεπιδραστικό Μοντέλο 33

3.2.4.2. Υπόθεση Αντιστοιχίας/ Αναντιστοιχίας 34

3.2.5. Μεθοδολογία έρευνας των Δομικών Στόχων 35

3.2.6. Σύνοψη 36

3.3. Η επίδραση των Δομικών Στόχων σε Καταστάσεις Επίτευξης 37

3.3.1. Στόχοι Επίτευξης της Τάξης και Ακαδημαϊκή Επίδοση 37

3.3.2. Στόχοι Επίτευξης της Τάξης και Αυτονομία (Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού) 39

3.3.2.1. Στόχοι Επίτευξης της Τάξης και Υποστηρικτικά της Αυτονομίας Πλαίσια 39

3.3.2.2. Στόχοι επίτευξης και Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες 41

3.3.2.3. Αντιλαμβανόμενη Υποστήριξη της Αυτονομίας (Μαθησιακό Κλίμα) 42

3.3.3. Στόχοι Επίτευξης της Τάξης και Συναισθηματική Εμπλοκή 43

3.3.3.1. Στόχοι Επίτευξης της Τάξης και Εμπειρία ροής 44

3.3.3.2. Στόχοι Επίτευξης της Τάξης και Θετικό και Αρνητικό Συναίσθημα 45

3.4. Η Παρούσα Έρευνα 46

3.4.1. Διερεύνηση της Άμεσης Επίδρασης των Στόχων Επίτευξης της Τάξης 46

3.4.2. Χειρισμός των Προβαλλόμενων Στόχων Επίτευξης στην Τάξη 47

3.4.3. Μελέτη διακριτής Συνθήκης Επίδοσης - Αποφυγής 47

3.4.4. Διεξαγωγή της Έρευνας σε Πραγματικές Τάξεις 48

3.4.5. Οργανική ενσωμάτωση στοιχείων της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού 48

3.4.6. Μελέτη της Συναισθηματικής Εμπλοκής (στη Διαδικασία και το Αποτέλεσμα) 49

3.4.7. Σημαντικότητα της Έρευνας 49

3.4.8. Υποθέσεις της Έρευνας 51

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 58

4.1. Πιλοτική φάση της έρευνας 58

4.2. Κυρίως έρευνα 61

4.2.1. Το Δείγμα 61

4.2.2. Διαδικασίες 62

4.2.3. Διδακτικές Παρεμβάσεις (Πειραματικές Συνθήκες) 66

4.2.3.1. Συνθήκη Μάθησης 68

4.2.3.2. Συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης 69

4.2.3.3. Συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής 70

4.2.3.4. Αξιοπιστία της εφαρμογής των παρεμβάσεων 71

4.3. Ερευνητικά Εργαλεία 72

4.3.1. Κλίμακα Αντιλαμβανόμενων Στόχων Επίτευξης της Τάξης 72

4.3.2. Κλίμακα Ατομικών Στόχων Επίτευξης 72

4.3.3. Κλίμακα Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών 73

4.3.4. Κλίμακα Αντίληψης του Μαθησιακού Κλίματος 73

4.3.5. Κλίμακα Εμπειρίας Ροής 73

4.3.6. Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος 74

4.3.7. Κριτήριο Αξιολόγησης της Ακαδημαϊκής Επίδοσης 74

4.3.8. Μετρήσεις Εσωτερικής Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας 74

4.4. Επεξεργασία Δεδομένων 77

4.4.1. Μεταβλητές της Έρευνας 78

4.4.2. Πολυεπίπεδη Μοντελοποίηση 79

4.4.2.1. Προαπαιτούμενα της Πολύ-επίπεδης Μοντελοποίησης 79

4.4.2.2. Μοντέλο Α 80

4.4.2.3. Μοντέλο Β 82

4.4.2.4. Μοντέλο Γ 84

4.4.2.5. Ανάλυση Ισχύος 85

5. **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ** 86

5.1. Επίδραση των Πειραματικών Συνθηκών στην Αντίληψη των Στόχων Επίτευξης της Τάξης 86

5.2. Επίδραση των Πειραματικών Συνθηκών στην Επίδοση 87

5.3. Επίδραση των Πειραματικών Συνθηκών στην Αυτονομία 88

5.3.1. Επίδραση στην ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών 88

5.3.2. Επίδραση της προαναφερθείσας κάλυψης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών 89

5.3.3. Επίδραση στην Αντίληψη του Μαθησιακού Κλίματος 90

5.4. Επίδραση των Πειραματικών Συνθηκών στη Συναισθηματική Εμπλοκή 91

5.5. Επίδραση των Προϋπάρχουσων Αντιλήψεων για τους Στόχους της Τάξης 92

5.6. Επίδραση των Ατομικών Στόχων (στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας) 93

5.7. Επίδραση του Φύλου και του Τμήματος Φοίτησης στα Αποτελέσματα 94

6. **ΣΥΖΗΤΗΣΗ** 96

6.1. Διδακτικές Παρεμβάσεις: Το «αντικειμενικό» σκέλος των Δομικών Στόχων 96

6.2. Επιβεβαίωση της υπεροχής της Συνθήκης Μάθησης 97

6.2.1. Επίδοση: αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα 97

6.2.2. Περιβάλλον Μάθησης ή μήπως Περιβάλλον Αυτονομίας; 97

6.2.3. Συνθήκη Μάθησης και Συναισθηματική Εμπλοκή 99

6.3. Συνθήκη Επίδοσης - προσέγγισης: αμφισβητούμενα οφέλη, βέβαιο κόστος 100

6.3.1. Αμφισβητούμενα Οφέλη στην Ακαδημαϊκή Επίδοση 100

6.3.2. Μικρότερη Αυτονομία, Συναισθηματικό Κόστος 101

6.4. Συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής: ανεπιθύμητη, αλλά υπαρκτή 102

6.5. Αρνητικό Συναίσθημα: καμία διαφοροποίηση ανάμεσα στις Συνθήκες 103

6.6. Προϋπάρχουσες Αντιλήψεις: η επίδρασή τους 104

6.6.1. Αντιλήψεις για τους Στόχους Επίτευξης της Τάξης 104

6.6.2. Αντιλήψεις για τους Ατομικούς Στόχους 105

6.6.3. Αντιλήψεις για την ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών 106

6.7. Συμπεράσματα 106

6.7.1. Θεωρητικές Επιπτώσεις 107

6.7.2. Ερευνητικές Επιπτώσεις 108

6.7.3. Πρακτικές Επιπτώσεις 109

6.8. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα 110

7. **ABSTRACT** 114

8. **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ** 115

8.1. Επιστολή-Φόρμα Συναίνεσης 115

8.2. Κλείδα Παρατήρησης 116

8.3. Εξώφυλλο Ερωτηματολογίου 117

8.4. Κλίμακα Αντιλαμβανόμενων Στόχων Επίτευξης της Τάξης 118

8.5. Κλίμακα Ατομικών Στόχων Επίτευξης 119

8.6. Κλίμακα για την ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών 120

8.7. Κλίμακα για το Μαθησιακό Κλίμα 121

8.8. Κλίμακα Εμπειρίας Ροής 122

8.9. Κλίμακα Θετικού & Αρνητικού Συναισθήματος 123

8.10. Κριτήριο Γραμματικής Επίδοσης 124

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ 125

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

		ΣΕΛ.
Σχήμα 1	Σχηματική αναπαράσταση του ερευνητικού σχεδιασμού	57
Σχήμα 2	Μορφή α΄ και μορφή β΄ των ερωτηματολογίων της έρευνας	58
Πίνακας 1	Διαστάσεις επίδρασης των Δομικών Στόχων στην τάξη (TARGET)	30
Πίνακας 2	Αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας. Έλεγχος διαφορών μεταξύ των τάξεων	60
Πίνακας 3	Συμμετέχοντες/ουσες και μη μαθητές/τριες κατά φύλο και τμήμα φοίτησης	62
Πίνακας 4	Το πρόγραμμα των διδακτικών παρεμβάσεων ανά τμήμα και εβδομάδα εφαρμογής	64
Πίνακας 5	Έλεγχος διαφορών μεταξύ των τάξεων στις εξαρτημένες μεταβλητές κατά την 1η χορήγηση	65
Πίνακας 6	Οι διαστάσεις TARGET στις τρεις πειραματικές συνθήκες	67
Πίνακας 7	Δείκτες Εσωτερικής Εγκυρότητας (Cronbach's alphas) των κλιμάκων ανά χορήγηση	75
Πίνακας 8	Δείκτες Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων (CFA) των Κλιμάκων κατά χορήγηση	76
Πίνακας 9	Μεταβλητές της έρευνας	78
Πίνακας 10	Έλεγχος Ικανοποίησης Προαπαιτούμενων Παραδοχών «Εμφωλευμένων» Δεδομένων για τη χρήση Πολύ-επίπεδων Μοντέλων	82
Πίνακας 11	Σύγκριση των επιδράσεων των Πειραματικών Συνθηκών στους Αντιλαμβανόμενους Δομικούς Στόχους της Τάξης	86
Πίνακας 12	Σύγκριση της επίδρασης των Πειραματικών Συνθηκών στο Κριτήριο Γραμματικής (ακαδημαϊκή επίδοση). Έλεγχος του ρόλου των προϋπαρχόντων Δομικών Στόχων	88
Πίνακας 13	Σύγκριση της επίδρασης των Πειραματικών Συνθηκών στην ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Β.Ψ.Α.). Έλεγχος του ρόλου της προϋπάρχουσας ικανοποίησης των Β.Ψ.Α. στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας	89
Πίνακας 14	Σύγκριση της επίδρασης των Πειραματικών Συνθηκών στην αντίληψη του Μαθησιακού Κλίματος. Έλεγχος του ρόλου των προϋπαρχόντων Δομικών Στόχων	90

Πίνακας 15	Σύγκριση της επίδρασης των Πειραματικών Συνθηκών στην Εμπειρία Ροής. Έλεγχος του ρόλου των προϋπαρχόντων Δομικών Στόχων	91
Πίνακας 16	Σύγκριση της επίδρασης των Πειραματικών Συνθηκών στο Θετικό και το Αρνητικό Συναίσθημα. Έλεγχος του ρόλου των προϋπαρχόντων Δομικών Στόχων	92
Πίνακας 17	Σύγκριση της επίδρασης των προϋπαρχόντων Δομικών Στόχων στη σχέση των Πειραματικών Συνθηκών με το Κριτήριο Γραμματικής (Ακαδημαϊκή Επίδοση), το Μαθησιακό Κλίμα και το Θετικό Συναίσθημα	93
Πίνακας 18	Σημαντικές επιδράσεις των Ατομικών Στόχων Επίτευξης στη σχέση Πειραματικών Συνθηκών και Κριτηρίου Γραμματικής (Ακαδημαϊκή Επίδοση), ανάγκης για Επάρκεια, αντίληψης Μαθησιακού Κλίματος και Αρνητικού Συναισθήματος	94
Πίνακας 19	Σημαντικές επιδράσεις του Φύλου στη σχέση Πειραματικών Συνθηκών και Εμπειρίας Ροής	95

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο
ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι στόχοι που επιδιώκουν οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον έχουν σημαντικές επιδράσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση, τα κίνητρα, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά τους. Η έρευνα των στόχων αυτών έχει πραγματοποιηθεί κατά κύριο λόγο στο πλαίσιο της *Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης* (ενδεικτικά Dweck, 1986; Nickolls, 1984). Μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον υπάρχουν μηνύματα σχετιζόμενα με τους ατομικούς στόχους επίδοσης, τα οποία εκπέμπονται μέσω των διδακτικών πρακτικών και των εκπαιδευτικών πολιτικών (Ames, 1992a,b). Επειδή οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τα μηνύματα αυτά με το δικό τους προσωπικό τρόπο, συχνά οι έρευνες που επικεντρώνονται αποκλειστικά στις αντιλήψεις αυτές, έχουν αντιφατικά αποτελέσματα (Urdan, 2004).

Η παρούσα έρευνα, μέσα από τρεις πειραματικές συνθήκες (μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης και επίδοσης - αποφυγής), χρησιμοποίησε τα προβαλλόμενα μηνύματα του εκπαιδευτικού πλαισίου ως την ανεξάρτητη μεταβλητή, που εκφράζει τους δομικούς στόχους, διακριτή από τις αντιλήψεις των μαθητών για αυτούς. Επιπρόσθετα οι παρεμβάσεις έγιναν σε πραγματικές τάξεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των συμμετεχόντων μαθητών, σε ανταπόκριση του αιτήματος για έρευνα μέσα στο αληθινό σχολικό περιβάλλον (Murayama, Elliot, & Yamagata, 2011).

Πέρα από το μεθοδολογικό χειρισμό, διερευνήθηκε, ίσως για πρώτη φορά, η διακριτή επίδραση του στόχου επίδοσης - αποφυγής της τάξης στο δημοτικό σχολείο. Αν και κατά την τελευταία κυρίως δεκαετία, υπήρξαν προσπάθειες για την τεκμηρίωση της ύπαρξης της διάστασης προσέγγισης - αποφυγής των δομικών στόχων, αυτές έγιναν μέσα από την επεξεργασία δεδομένων για τις αντιλήψεις των μαθητών για τα σχετιζόμενα με τους στόχους επίτευξης μηνύματα του περιβάλλοντος (Peng, Cherng, Lin, & Kuo, 2018). Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αποκάλυψε μόνο την έρευνα των Moos και Azevedo (2006) σε δείγμα φοιτητών και εκπαιδευτικό περιβάλλον υπερμέσων, που δοκίμασε την επίδραση μηνυμάτων σχετιζόμενων με στόχους επίτευξης. Δε βρέθηκε κάποια έρευνα που να χειρίζεται τους προβαλλόμενους δομικούς στόχους μέσα σε πραγματικό σχολικό περιβάλλον δημοτικού σχολείου. Η χρήση των προβαλλόμενων αντί των αντιλαμβανόμενων στόχων επίτευξης της τάξης έδωσε τη δυνατότητα να υπερκεραστεί η βασική αδυναμία εντοπισμού της κατεύθυνσης αποφυγής, δηλαδή η υποκειμενικότητα των αντιλήψεων των μαθητών για τα συνδεδεμένα με στόχους μηνύματα του εκπαιδευτικού πλαισίου (Ames, 1992b; Anderman & Patrick, 2012).

Με βάση τα παραπάνω, διερευνήθηκε η επίδραση των τριών συνθηκών επίτευξης στην ακαδημαϊκή επίδοση, την ικανοποίηση των βασικών αναγκών, την υποστήριξη της αυτονομίας και τη συναισθηματική εμπλοκή, μέσα από την εμπειρία ροής και το θετικό και αρνητικό συναίσθημα. Γενικά, η συνθήκη μάθησης είχε, συγκρινόμενη με τις άλλες δύο συνθήκες, τα καλύτερα αποτελέσματα Αυτό ήταν μάλλον αναμενόμενο εξαιτίας της πληθώρας ανάλογων ευρημάτων προηγούμενων σχετικών ερευνών. Έτσι, ίσως το πιο ενδιαφέρον αποτέλεσμα να ήταν τα διακριτά αποτελέσματα των συνθηκών επίδοσης - προσέγγισης και επίδοσης - αποφυγής, με υπεροχή της πρώτης.

Σχετικά με τις εξαρτημένες μεταβλητές, στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας, ο γενικός όρος ακαδημαϊκή επίδοση, ο οποίος θεωρείται ένας από τους σπουδαιότερους τομείς, αν όχι ο σπουδαιότερος, της απόδοσης ενός μαθητή/τριας στο εκπαιδευτικό σύστημα (Anderman, Anderman, Yough, & Gimbert, 2010), πήρε τη μορφή του αποτελέσματος σε μια δοκιμασία γραμματικής αναγνώρισης, στην οποία ανάλογα με τη πειραματική συνθήκη, πότε δόθηκε έμφαση στη μάθηση και πότε στην επίδοση. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ένα «παράδοξο» της *Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης*, τη θετική επίδραση των στόχων επίδοσης - προσέγγισης, το οποίο έδωσε αφορμή για αναλυτική συζήτηση.

Επίσης, έγινε μια προσπάθεια σύζευξης των στόχων μάθησης σε μια σχολική τάξη (*Θεωρία των Στόχων Επίτευξης)* με τα υποστηρικτικά της αυτονομίας μαθησιακά πλαίσια (*Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού).* Και οι δύο θεωρίες ασχολούνται με την αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος και τις επιδράσεις που αυτή έχει, και ήδη σε θεωρητικό επίπεδο έχει γίνει αποδεκτό ότι αλληλοεπικαλύπτονται. Στόχος αυτής της έρευνας, υιοθετώντας τις θέσεις του Vansteenkiste και των συνεργατών του (2014), ήταν τα αποτελέσματα των στόχων επίτευξης της τάξης (δηλαδή το «τι») να αιτιολογηθούν με όρους υποστήριξης της αυτονομίας (δηλαδή το «γιατί»).

Το συναίσθημα αποτελεί μια μεταβλητή, η οποία συχνά συνεξετάζεται με τους στόχους επίτευξης. Δεν είναι ωστόσο πολλές οι έρευνες έχουν μελετήσει την επίδραση των στόχων επίτευξης της τάξης στο συναίσθημα. Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την άμεση επίδραση τριών συνθηκών μάθησης στη συναισθηματική εμπλοκή μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου, χρησιμοποιώντας στοιχεία του θεωρητικού πλαισίου των Pekrun και Linnenbrink-Garcia (2012).

Η δομή της διατριβής

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν επιγραμματικά οι βασικοί άξονες της έρευνας πάνω στην οποία στηρίζεται το κείμενο της παρούσας διατριβής. Στο δεύτερο κεφάλαιο

παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες και οι ορισμοί τους, δηλαδή οι στόχοι επίτευξης, η αυτονομία και το συναίσθημα. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με βασικές θεματικές ενότητες την εξέλιξη της *Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης*, την έρευνα των (Δομικών) στόχων επίτευξης της τάξης, την επίδραση των δομικών στόχων σε καταστάσεις επίτευξης και τέλος τα κρισιμότερα σημεία, τη σημαντικότητα και τις υποθέσεις της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία (δείγμα, ερευνητικές διαδικασίες, εργαλεία μέτρησης, επεξεργασία αποτελεσμάτων). Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα, ενώ στο έκτο κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτησή τους, η οποία ολοκληρώνεται με τις θεωρητικές, ερευνητικές και πρακτικές επιπτώσεις τους. Το κείμενο κλείνει με τους περιορισμούς που διέπουν την παρούσα εργασία, καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Η διατριβή ολοκληρώνεται με μια σύντομη περίληψη στα αγγλικά, παράρτημα, όπου περιέχονται οι κλίμακες της έρευνας και άλλα σχετικά έντυπα, και - τέλος - τις βιβλιογραφικές αναφορές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο
ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια παρουσίαση των βασικών εννοιών και των ορισμών, που συνιστούν το θεωρητικό υπόβαθρο της διατριβής. Πρώτα παρουσιάζεται η *Θεωρία των Στόχων Επίτευξης*, μια θεωρία κινήτρων, και ειδικά οι ατομικοί και δομικοί στόχοι. Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι δεύτεροι καθώς αποτελούν τη βάση για τη σύνθεση των πειραματικών συνθηκών της παρούσας έρευνας.

Ακολουθεί η παρουσίαση μιας δεύτερης θεωρίας κινήτρων, της *Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού*, και ειδικά των εννοιών των βασικών ψυχολογικών αναγκών και του μαθησιακού κλίματος. Ο λόγος που επιστρατεύτηκε η συγκεκριμένη θεωρία είναι η ανάγκη μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης της έννοιας της αυτό-ρύθμισης *(self-regulation).* Η *αυτό-ρύθμιση* είναι η διαδικασία με την οποία το άτομο οργανώνει και διαχειρίζεται τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και τον κοινωνικό του περίγυρο, με σκοπό να επιτύχει μια επιθυμητή κατάσταση. Στοιχείο διαφοροποίησης των θεωρητικών προσεγγίσεων της αυτό-ρύθμισης αποτελεί το σημείο επικέντρωσης (Reeve, Ryan, Deci, & Jang, 2008). Η *Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού* επικεντρώνεται στο «γιατί» και είναι ιδανική για τη μελέτη των λόγων εμπλοκής των ατόμων σε κάποια δραστηριότητα (Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens, & Mouratidis, 2014). Η παρούσα έρευνα λοιπόν επιχείρησε να αιτιολογήσει το «τι» των στόχων επίτευξης μέσα από το «γιατί» της αυτονομίας, της πυρηνικής έννοιας της *Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού*.

Τέλος, παρουσιάζονται συνοπτικά η έννοια του συναισθήματος, και ειδικά το θετικό και αρνητικό συναίσθημα, καθώς και η εμπειρία ροής. Οι έννοιες αυτές είναι κρίσιμες για τη μελέτη της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών/τριών σε καταστάσεις επίτευξης. Σημειώνεται ότι τη συνοπτική παρουσίαση των βασικών εννοιών στο κεφάλαιο αυτό, ακολουθεί η σύνδεσή τους - μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας - με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας στο επόμενο κεφάλαιο.

2.1. Στόχοι Επίτευξης

Η ερμηνεία, αλλά και η πρόβλεψη, της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε καταστάσεις, οι οποίες απαιτούν την επίτευξη ενός αποτελέσματος (π.χ. στο χώρο της εργασίας, του σχολείου ή του αθλητισμού), αποτέλεσε - και αποτελεί - ένα θέμα προβληματισμού και έρευνας της επιστήμης της ψυχολογίας.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 εμφανίστηκε η *Θεωρία των Στόχων Επίτευξης* (*Achievement Goal Theory - AGT*), όταν αρκετοί ερευνητές των κινήτρων, ξεκινώντας από

διαφορετικές αφετηρίες και χρησιμοποιώντας διαφορετική ορολογία, περιέγραψαν διακριτά σχήματα εμπλοκής σε καταστάσεις επίτευξης, τα οποία επηρεάζονταν από αντίστοιχους στόχους, δηλαδή λόγους για τους οποίους το άτομο επιδιώκει την επιτυχία σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Ames, 1984; Dweck, 1986; Maehr, 1984; Nickolls, 1984).

Οι σχετικές με τους στόχους επίτευξης έρευνες κινήθηκαν σε δύο επίπεδα: α) το ένδο-ατομικό, όπου χρησιμοποιήθηκε ο όρος *ατομικοί στόχοι επίτευξης* (*personal* goals), β) το επίπεδο της δομής (*goal structures)*, δηλαδή του πλαισίου (π.χ. σχολική τάξη) μέσα στο οποίο προάγονται και ευδοκιμούν συγκεκριμένοι στόχοι επίτευξης (Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002).

2.1.1. Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης

Ως *ατομικός στόχος επίτευξης* γενικά ορίζεται ο σκοπός εμπλοκής του ατόμου σε μια κατάσταση, στην οποία πρέπει να επιτευχθεί κάποιος δεδομένος στόχος. Ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης, ορίζεται ως ο λόγος για τον οποίο ο μαθητής εμπλέκεται σε μαθησιακές διαδικασίες. Μέσα από την έρευνα διακρίθηκαν δύο κατηγορίες - προσανατολισμοί στόχων (*goal orientations*):

1. Στόχοι επίδοσης, όπου το άτομο επιδιώκει την αποκόμιση ευνοϊκών κρίσεων για τις ικανότητές του ή την αποφυγή αρνητικών κρίσεων για την έλλειψή τους.
2. Στόχοι μάθησης, όπου το άτομο επιδιώκει τη βελτίωση και αύξηση των ικανοτήτων του, την πλήρη κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου.

Στην πρώτη κατηγορία στόχων έμφαση δίνεται στον εαυτό και η αξιολόγηση της επιτυχίας γίνεται σε σχέση με την επίδοση των άλλων (π.χ. «Ήμουν καλύτερος σε αυτό το μάθημα από τους συμμαθητές μου»), ενώ στη δεύτερη κατηγορία το άτομο δίνει έμφαση στο έργο, δηλαδή στη μάθηση (π.χ. «Ήμουν καλύτερος σε αυτό το μάθημα σε σχέση με το παρελθόν», «Βελτιώθηκα»).

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η επισήμανση ότι η σχεδόν ταυτόχρονη εμφάνιση, ανεξάρτητων μεταξύ τους εργασιών, σχετικά με τους στόχους επίτευξης (π.χ. Ames, 1984; Dweck, 1986; Maehr, 1984; Nickols, 1984) είχε σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση όρων, όπως «στόχοι προσανατολισμένοι στη μάθηση (*learning goals*)» και «στόχοι προσανατολισμένοι στην επίδοση (*performance goals*)», «στόχοι προς το έργο (task goals)» και «στόχοι προς τον εαυτό (*ego goals*)», «στόχοι για την κατάκτηση της τέλειας γνώσης και την κατοχή του έργου (*mastery* goals)» και «στόχοι επίδοσης (*performance* goals)». Οι όροι αυτοί τελικά

θεωρήθηκαν - ανά κατηγορία - συνώνυμοι και διευκρινίζεται ότι εδώ χρησιμοποιούνται κυρίως οι όροι «στόχοι μάθησης» και «στόχοι επίδοσης».

Η θεωρητική χρησιμότητα της έννοιας του στόχου επίτευξης έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί ένα οργανωμένο σχήμα θεώρησης του τρόπου με τον οποίο ένα άτομο προσεγγίζει ένα μαθησιακό στόχο, εμπλέκεται και αξιολογεί την απόδοσή του. Ο στόχος επίτευξης δεν αποτελεί απλά το λόγο, το σκοπό, για τον οποίο το άτομο επιδιώκει ένα μαθησιακό στόχο, αλλά συνιστά και ένα «πρότυπο αριστείας» (*standard of excellence*), με βάση το οποίο το άτομο αξιολογεί την επάρκειά του σε συγκεκριμένη μαθησιακή κατάσταση (Elliot & Dweck, 2005; Linnenbrink, & Pintrich, 2000).

2.1.2. Δομικοί Στόχοι

Υπερβαίνοντας το ατομικό επίπεδο, είναι αδύνατο να παραγνωριστεί η σημασία των καταστάσεων μέσα στις οποίες συντελείται η μάθηση, οι οποίες, σε κάποιες περιπτώσεις, ενδεχομένως να καθίστανται σημαντικότερες από τους υποκείμενους ατομικούς παράγοντες. Πολλές φορές η επιλογή του/της μαθητή/τριας ανάμεσα στην επιδίωξη της επίδοσης και την επιδίωξη της μάθησης, έχει να κάνει λιγότερο με τον προσανατολισμό στην επιτυχία ή με το φόβο της αποτυχίας, και περισσότερο με τις απαιτήσεις της ακαδημαϊκής ζωής, οι οποίες - σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες - αφήνουν μικρά περιθώρια στους ατομικούς προσανατολισμούς (Covington, 2002).

Εκτός λοιπόν από τους ατομικούς στόχους επίτευξης, τη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας επηρεάζουν περιβαλλοντικές καταστάσεις, οι οποίες ευνοούν συγκεκριμένους προσανατολισμούς στόχων. Για παράδειγμα, στην ελληνική πραγματικότητα, το υφιστάμενο σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ξεκάθαρα αποτελεί ένα πλαίσιο προβολής στόχων επίδοσης, στο οποίο ο καθένας, εφόσον επιθυμεί να επιτύχει, οφείλει να συμμορφωθεί, ανεξάρτητα από ατομικούς στόχους επίτευξης.

Σύμφωνα λοιπόν με τη *Θεωρία των Στόχων Επίτευξης,* τα κίνητρα των μαθητών/τριών επηρεάζονται όχι μόνο από τους ατομικούς στόχους, αλλά και από το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι δομικοί στόχοι περιγράφουν τον τύπο του στόχου επίτευξης, στον οποίο οι εκπαιδευτικές πρακτικές δίνουν έμφαση. Συνεπακόλουθα, αντικατοπτρίζοντας τους ατομικούς στόχους, σχηματίζουν δομές μάθησης, όπου η μάθηση και η αυτό-βελτίωση θεωρούνται σημαντικές, και δομές επίδοσης, όπου το σημαντικότερο είναι η υπεροχή έναντι των άλλων ή το ξεπέρασμα προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης (Ames, 1992b).

Στο επίπεδο των στόχων που προάγει ένα πλαίσιο-δομή, ο όρος δομικοί στόχοι είναι σε μεγάλο βαθμό καταχρηστικός και δεν αποτελεί ακριβή μεταφορά του αγγλικού όρου (goal

structures), αφού οι δομικοί στόχοι περισσότερο θεωρούνται μηνύματα του περιβάλλοντος σχετικά με τους στόχους (environmental goal-related messages) και, ενώ επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την κινητοποίηση και την επίδοση, δεν έχουν την ίδια σταθερότητα με τους ατομικούς στόχους, ούτε την ίδια χρονική διάρκεια. Δεν αποτελούν δηλαδή μια δεύτερη, αυτόνομη και ισότιμη κατηγορία στόχων, αλλά μάλλον συνθέτουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνονται οι ατομικοί στόχοι επίτευξης (Ames, 1992a,b).

Στο κείμενο αυτής της διατριβής, ο γενικός όρος «δομικοί στόχοι» χρησιμοποιείται κυρίως στη θεωρητική ανάπτυξη της έννοιας, ενώ στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και τη συζήτησή τους γίνεται – κυρίως - αναφορά σε συγκεκριμένους (δομικούς) «στόχους της τάξης».

2.2. Αυτονομία (Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού)

Η *Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού* (*Self Determination Theory-SDT*) είναι μια γενική θεωρία των κινήτρων και της προσωπικότητας, με πρωτοπόρους τους Deci και Ryan (1985). Βασική παραδοχή της θεωρίας αποτελεί η αντίληψη ότι οι άνθρωποι είναι ενεργητικοί οργανισμοί, με εσωτερικές προδιαθέσεις για την ψυχολογική ανάπτυξη, που προσπαθούν να υπερνικήσουν τις εκάστοτε προκλήσεις και να ενσωματώσουν τις εμπειρίες τους στην ίδια την αντίληψη του εαυτού τους. Αυτή η φυσική ανθρώπινη προδιάθεση δεν εκδηλώνεται με αυτόματο τρόπο, αλλά χρειάζεται συνεχή υποστήριξη από τον κοινωνικό περίγυρο. Το κοινωνικό πλαίσιο λοιπόν μπορεί είτε να υποστηρίξει, είτε να υπονομεύσει τη φυσική προδιάθεση για ενεργητική εμπλοκή και ψυχολογική ανάπτυξη. Η διαλεκτική σχέση του ατόμου με το κοινωνικό πλαίσιο είναι η βάση των προβλέψεων της *Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού* για τη συμπεριφορά, την εμπειρία και την ανάπτυξη (Deci & Ryan, 1985, 1990; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2000c, 2002).

2.2.1. Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες

Οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες και η κάλυψή τους, αποτελούν μέρος του πυρήνα της *Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού*. Η υγιής ανάπτυξη και λειτουργία στηρίζονται στην κάλυψη των βασικών ψυχολογικών αναγκών, οι οποίες είναι εγγενείς, απολύτως απαραίτητες και πανανθρώπινες. Δηλαδή, αποτελούν αναπόσπαστη διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης, ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικής τάξης και πολιτισμού. Όταν οι ανάγκες αυτές ικανοποιούνται, το άτομο λειτουργεί αποτελεσματικά και αναπτύσσεται κατά τρόπο υγιή. Αντίθετα, όταν δεν καλύπτονται οι ανάγκες αυτές, υπάρχει προβληματική λειτουργία και παθολογία (Ryan & Deci, 2000b, 2000d).

Οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες είναι τρείς σύμφωνα με τους Ryan & Deci (2002):

- Η ανάγκη για αίσθηση *αυτονομίας (Autonomy)*, η οποία αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να είναι η πηγή της συμπεριφοράς του και να επιτυγχάνει ισορροπία ανάμεσα στη δραστηριότητα και την αίσθηση του εαυτού.
- Η ανάγκη για αίσθηση *επάρκειας (Competence)*, η οποία αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να επιδρά στο περιβάλλον του και να επιτυγχάνει τα επιθυμητά αποτελέσματα.
- Η ανάγκη για *σχέσεις με άλλους (Relatedness)*, δηλαδή η αίσθηση ότι το άτομο ανήκει σε μια ομάδα.

Η έννοια των βασικών ψυχολογικών αναγκών, κυρίως της αυτονομίας και της επάρκειας και λιγότερο της ανάγκης για σχέσεις με άλλους, φαίνεται να αποτελεί ένα σημαντικό ερμηνευτικό παράγοντα της λειτουργίας των εσωτερικών κινήτρων (Deci & Vansteenkiste, 2004).

Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να γίνει μια εκτενέστερη αναφορά ειδικά στον όρο επάρκεια/ικανότητα, καθώς φαίνεται να αποτελεί σημείο τομής της *Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης* και της *Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού* (και όχι μόνο). Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της ικανότητας αποτελεί τον πυρήνα της *Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης*, στον οποίο επικεντρώνεται η μελέτη της σχετιζόμενης με την ικανότητα συμπεριφοράς (Elliot & Dweck, 2005). Για τη *Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού* αντιπροσωπεύει την ανθρώπινη ιδιότητα της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Deci & Moller, 2005). Εύλογα, τα παραπάνω συσχετίζονται με μια άλλη θεωρία αυτό-ρύθμισης, αυτή της αυτό-αποτελεσματικότητας, όπου ο όρος δηλώνει αντιλήψεις για την ικανότητα σε συγκεκριμένο τομέα, για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου (Bandura, 2010). Η θεώρηση της ικανότητας ως μια αίσθησης αποτελεσματικότητας στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον ήταν ένας λόγος επιλογής της *Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού* ως ερμηνευτικού πλαισίου της επίδρασης των στόχων επίτευξης στην παρούσα έρευνα. Σημειώνεται ότι για λόγους ευκολότερης διάκρισης, στο κείμενο της διατριβής γενικά χρησιμοποιείται ο όρος *ικανότητα*, ενώ ειδικά για την βασική ψυχολογική ανάγκη ο όρος *επάρκεια*.

2.2.2. Μαθησιακό Κλίμα

Το *μαθησιακό κλίμα* αποτελεί μια ευρεία έννοια, η οποία προσδιορίζεται από πλήθος παραμέτρων (λ.χ. ψυχολογικά χαρακτηριστικά, κοινωνικές συνθήκες, φυσικό περιβάλλον), οι οποίες αλληλεπιδρούν. Στην παρούσα έρευνα το μαθησιακό κλίμα επικεντρώθηκε στο

μαθησιακό κλίμα της τάξης, το οποίο ορίζεται ως το διανοητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν (Ambrose, Bridges, Di Pietro, & Lovett, 2010).

Προσεγγίζοντας την έννοια με όρους αυτονομίας, η *Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης* παρουσιάστηκε από τους Deci & Ryan (1985) για να προσδιορίσει τους παράγοντες του κοινωνικού πλαισίου που επηρεάζουν την εκδήλωση εσωτερικά παρακινούμενων δράσεων. Η *Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης*, η οποία θεωρείται μέρος της *Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού*, πρεσβεύει ότι διαπροσωπικά γεγονότα και δομές (π.χ. οι ανταμοιβές, η επικοινωνία, η ανατροφοδότηση), που συμβάλουν στην εδραίωση της αυτοπεποίθησης κατά τη διάρκεια μιας δράσης, ενισχύουν την εσωτερική παρώθηση για τη δράση αυτή, γιατί επιτρέπουν την ικανοποίηση της βασικής ψυχολογικής ανάγκης για αίσθηση επάρκειας. Επιπρόσθετα, η *Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης* διευκρινίζει ότι η αίσθηση της επάρκειας δεν ενισχύει την εσωτερική κινητοποίηση, αν δε συνοδεύεται από την αίσθηση της αυτονομίας ή με όρους της *Θεωρίας των Αιτιολογικών Προσδιορισμών*, από μια αντιλαμβανόμενη εσωτερική έδρα αιτιότητας. Συνεπώς, για να εκδηλωθούν ή ακόμα και να ενισχυθούν τα εσωτερικά κίνητρα, τα άτομα δεν πρέπει να βιώνουν μόνο την αίσθηση της επάρκειας, αλλά παράλληλα να αισθάνονται ότι η συμπεριφορά τους προσδιορίζεται από τα ίδια (αυτοπροσδιορισμός).

Ένα αυτόνομο άτομο ενεργεί με προθυμία και με δική του επιλογή, είτε πρόκειται για πράξεις που πραγματοποιούνται αυτόβουλα, είτε πρόκειται για αντιδράσεις σε αιτήματα σημαντικών άλλων. Συνεπώς αυτονομία δε σημαίνει απουσία οποιασδήποτε εξάρτησης από άλλους (Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan, 2003).

Με βάση τα παραπάνω, η προσέγγιση της έννοιας του μαθησιακού κλίματος έγινε μέσα από δύο κατευθύνσεις:

1. Το *προβαλλόμενο μαθησιακό κλίμα*, το οποίο συντέθηκε μέσα από τις διδακτικές πρακτικές, οι οποίες κατά περίπτωση ενίσχυσαν την αυτονομία και συγκεκριμένους (δομικούς) στόχους επίτευξης της τάξης (ενδεικτικά Anderman & Patrick, 2012).
2. Το *αντιλαμβανόμενο μαθησιακό κλίμα*, μέσα από το οποίο εξετάστηκε κατά πόσο αυτές οι διδακτικές πρακτικές αξιολογήθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες ως υποστηρικτικές της αίσθησης αυτονομίας τους (ενδεικτικά Deci & Ryan, 2016).

Στο επόμενο κεφάλαιο (βλ. ενότητα 3.3.2.) επιχειρείται η σύνδεση των δύο παραπάνω κατευθύνσεων με τους στόχους επίτευξης και η ένταξή τους στο ερευνητικό πλαίσιο.

2.3. Συναίσθημα

Το *συναίσθημα* (emotion), σύμφωνα με την επισκόπηση των Pekrun & Linnenbrink-Garcia (2012), ορίζεται ως ένα πολύ-επίπεδο φαινόμενο συνδυασμένων ψυχολογικών διαδικασιών, οι οποίες εμπεριέχουν στοιχεία συγκίνησης/θυμικού, γνωστικής επεξεργασίας, φυσιολογίας, κινητοποίησης και έκφρασης. Για παράδειγμα, ένας μαθητής, που πρόκειται να ανακοινώσει στους γονείς του την αποτυχία του σε κάποιες εξετάσεις αισθάνεται νευρικός, λυπημένος, απογοητευμένος και – ίσως - θυμωμένος (συγκινησιακό/θυμικό στοιχείο), αναλογίζεται τις πιθανές συνέπειες (γνωστικό στοιχείο), πιθανώς έχει αυξημένους καρδιακούς ρυθμούς (στοιχείο φυσιολογικής αντίδρασης), έχει παρόρμηση να αποφύγει αυτή τη δυσάρεστη κατάσταση (στοιχείο κινητοποίησης) και φυσικά έχει την ανάλογη έκφραση στο πρόσωπό του (στοιχείο έκφρασης). Σε αντιπαραβολή με το συναίσθημα, η διάθεση (mood) έχει μικρότερη ένταση και έλλειψη συγκεκριμένης αιτιολογίας. Ποικιλία διαθέσεων και συναισθημάτων συνδυάζονται σχηματίζοντας μια πιο σύνθετη έννοια του συναισθήματος (affect). Αυτός είναι και ο όρος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα κατά τη μελέτη της εμπειρίας ροής και του θετικού και αρνητικού συναισθήματος. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η διευκρίνιση ότι η εμπειρία ροής σε καμία περίπτωση δεν εκλαμβάνεται ως συναίσθημα, αλλά η διαπραγμάτευση της έννοιας στην παρούσα εργασία, γίνεται συνδυαστικά με το συναίσθημα (βλ. και ενότητα 3.4.6.), γιατί έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί ο ρόλος της ως κατάστασης, που επηρεάζει τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών σε καταστάσεις επίτευξης (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012; Tavares & Freire, 2016).

2.3.1. Εμπειρία ροής

Η *εμπειρία ροής* (*flow experience*) είναι μια υποκειμενική κατάσταση, την οποία τα άτομα αναφέρουν όταν εμπλέκονται σε μια δραστηριότητα κατά τρόπο απόλυτο, ξεχνώντας τα πάντα (π.χ. το χρόνο, την κούραση). Είναι αυτό που νιώθουμε, όταν διαβάζουμε ένα καλογραμμένο μυθιστόρημα ή παίζουμε ένα συναρπαστικό παιχνίδι. Τα κύριο χαρακτηριστικό της ροής είναι η έντονη εμπλοκή του ατόμου, με τη μέγιστη δυνατή προσοχή και τη μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων, σε κάθε στιγμή της δραστηριότητας (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, & Nakamura, 2005).

Διακρίνονται εννέα συστατικά γνωρίσματα της εμπειρίας ροής (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014):

1. Ισορροπία ανάμεσα στις αντιλαμβανόμενες προκλήσεις και τις αντιλαμβανόμενες δεξιότητες.
2. Επίδραση της δράσης στην επίγνωση της κατάστασης. Πράγματα τα οποία γενικά το άτομο φοβάται ή επιθυμεί, τη στιγμή της δράσης δε γίνονται συνειδητά.
3. Ξεκάθαροι κανόνες για το τι πρέπει να γίνει.
4. Ξεκάθαρη και άμεση ανατροφοδότηση.
5. Συγκέντρωση στο έργο, που έχει αναληφθεί.
6. Αίσθημα ελέγχου. Κατά τη διάρκεια της εμπειρίας ροής βιώνεται μια αίσθηση ελέγχου ή για την ακρίβεια μια έλλειψη άγχους για την απώλεια ελέγχου.
7. Απώλεια της επίγνωσης του εαυτού. Το άτομο ταυτίζεται με τη δράση.
8. Διαφοροποιημένη αίσθηση του χρόνου. Κατά τη διάρκεια της εμπειρίας ροής είναι τέτοιος ο βαθμός προσήλωσης, ώστε η παρέλευση του χρόνου δε γίνεται αντιληπτή.
9. «Ιδιοσκοπούμενη» εμπειρία (*autotelic experience*), στην οποία αποδίδεται το φαινόμενο της αναδυόμενης κινητοποίησης (*emergent motivation)*, με βάση το οποίο μια καινούρια ή μια προηγουμένως βαρετή δραστηριότητα, μπορεί το άτομο να τη βιώσει ως εσωτερικά κινητοποιούμενη, αν αισθανθεί την εμπειρία ροής.

Από όλα τα παραπάνω γνωρίσματα, στις αρχικές έρευνες για την εμπειρία ροής ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην ισορροπία ανάμεσα στις αντιλαμβανόμενες προκλήσεις και τις αντιλαμβανόμενες δεξιότητες. Η κεντρική θέση της σχέσης ανάμεσα στις αντιλαμβανόμενες προκλήσεις και τις αντιλαμβανόμενες δεξιότητες αμφισβητήθηκε έντονα, γιατί θεωρήθηκε ότι παραγνωρίζει την πολυδιάστατη φύση της εμπειρίας ροής. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος σε πρακτικό ερευνητικό επίπεδο, νέα εργαλεία μέτρησης αναπτύχθηκαν, βασισμένα στα συστατικά γνωρίσματα της εμπειρίας ροής (Engeser & Rheinberg, 2008; Martin & Jackson, 2008).

Επίσης, διατυπώθηκε η άποψη ότι η εμπειρία ροής ουσιαστικά αποτελεί τη χρυσή τομή μεταξύ του άγχους και της πλήξης, ενώ αργότερα διευκρινίστηκε ότι η εμπειρία ροής είναι δυνατή, όταν και οι αντιλαμβανόμενες προκλήσεις και οι αντιλαμβανόμενες δεξιότητες είναι υψηλές. Η εμπειρία ροής επιτυγχάνεται σε εκπαιδευτικά πλαίσια με ξεκάθαρους στόχους και ανατροφοδότηση, με ισορροπία ανάμεσα στην πρόκληση, που παρουσιάζουν οι μαθησιακοί στόχοι, και τις δεξιότητες των μαθητών/τριών (Jackson, 2012).

2.3.2. Θετικό και Αρνητικό Συναίσθημα

Στην έρευνα για το συναίσθημα διακρίνονται δύο κύριες παραδόσεις. Η πρώτη, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Ekman (1982), θεωρεί τα συναισθήματα ως συγκεκριμένα διακριτά μεταξύ τους και λίγα στον αριθμό. Το κάθε συναίσθημα αντικατοπτρίζει μια συγκεκριμένη ομάδα από διεγερτικά ερεθίσματα (που μπορούν να χαρακτηριστούν ως βιολογική υπογραφή) και πυροδοτεί μια χαρακτηριστική για αυτό, σειρά συμπεριφορών. Σε αυτή την ερευνητική παράδοση τα θετικά συναισθήματα είναι λιγότερο αναγνωρίσιμα και διαφοροποιημένα από τα αρνητικά. Χαρακτηριστικά, από εφτά συναισθήματα, κοινά σε όλους τους πολιτισμούς, η ευτυχία ήταν το μοναδικό σταθερά αναγνωρίσιμο θετικό συναίσθημα (Egloff, Schmuckle, Burs, Kohlman, & Hock, 2003).

Η δεύτερη παράδοση για την έρευνα του συναισθήματος δίνει έμφαση σε υποκείμενες διαστάσεις, οι οποίες συνδέουν κατά τρόπο συστηματικό τα βασικά συναισθήματα. Το μοντέλο του Russell (1980) υποστηρίζει ότι όλα τα συναισθήματα πηγάζουν από δύο βασικά νευροφυσιολογικά συστήματα, της φόρτισης (συνεχές ανάμεσα στο ευχάριστο και το δυσάρεστο συναίσθημα) και της διέγερσης (συνεχές ανάμεσα στην ενεργητικότητα και την απάθεια). Κάθε συναίσθημα μπορεί να γίνει αντιληπτό ως συνδυασμός των δύο διαστάσεων. Μεταξύ των συναισθημάτων υπάρχει ασαφής ιεράρχηση (Russell, 1980; Russell & Barrett, 1999).

Στην ίδια κατεύθυνση, οι Watson και Tellegen (1985) πρότειναν ένα ιεραρχικό μοντέλο, όπου ο όρος θετικό και αρνητικό συναίσθημα αναφέρεται σε δύο διακριτές ομάδες συναισθημάτων, με την πρώτη να αποτελείται από διάφορες θετικές καταστάσεις (π.χ. χαρά) και τη δεύτερη από αρνητικές (π.χ. ντροπή). Το θετικό συναίσθημα (*positive affect*) αντικατοπτρίζει το πόσο ένα άτομο αισθάνεται δραστήριο, ενθουσιασμένο, σε εγρήγορση. Δηλαδή, πρόκειται για μια κατάσταση υψηλής ενεργητικότητας, απόλυτης συγκέντρωσης και ευχάριστης εμπλοκής. (Στο σημείο αυτό είναι αδύνατο να μην αντιπαραβληθούν τα στοιχεία αυτά με τα χαρακτηριστικά της εμπειρίας ροής, που παρατίθενται στην ενότητα 2.3.1.) Αντίθετα το αρνητικό συναίσθημα (*negative affect*) είναι γενικά μια διάσταση που διακρίνεται από τη δυσάρεστη εμπλοκή και περιλαμβάνει μια σειρά από αρνητικές καταστάσεις διάθεσης, όπως η ενοχή και ο φόβος (Egloff, Schmuckle, Burs, Kohlman, & Hock, 2003; Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

2.4. Σύνοψη

Οι βασικές έννοιες, οι οποίες αποτέλεσαν τα βασικά δομικά στοιχεία για την κατασκευή του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας έρευνας, παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο αυτό. Είναι αυτονόητο ότι η παρουσίαση ήταν συνοπτική γιατί αναλυτικότερη παρουσίαση - μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας - γίνεται στη συνέχεια. Η *Θεωρία των Στόχων Επίτευξης* αποτέλεσε τη θεωρητική βάση στην οποία στηρίχτηκαν οι πειραματικές παρεμβάσεις της έρευνας. Η *Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού* πρόσφερε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για τους στόχους επίτευξης, ενώ οι σχετιζόμενες με το συναίσθημα έννοιες συνέθεσαν τη συναισθηματική εμπλοκή σε καταστάσεις επίτευξης. Όλα αυτά, παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

3.1. Η εξέλιξη της Θεωρίας των Στόχων επίτευξης

3.1.1. Προσανατολισμός Επίδοσης και Προσανατολισμός Μάθησης

Με την εμφάνιση της Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης (βλ. ενότητα 2.1.) δύο προσανατολισμοί στόχων έγιναν κοινά αποδεκτοί: ο προσανατολισμός επίδοσης και ο προσανατολισμός μάθησης. Σε ατομικό επίπεδο, ο προσανατολισμός επίδοσης επικεντρώνεται στον εαυτό και την επίδειξη μεγαλύτερης ικανότητας ή την αποφυγή εμφάνισης κατώτερης επίδοσης, πάντα σε σχέση με τους άλλους. Ο προσανατολισμός μάθησης επικεντρώνεται στην αυτό-βελτίωση, στην απόκτηση των γνώσεων και στην κατάκτηση των αναγκαίων για την επίτευξη του σκοπού δεξιοτήτων (Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002).

Οι ατομικοί στόχοι επίδοσης συνθέτουν ένα πλαίσιο, εντός του οποίου η αποτυχία είναι συνώνυμο της έλλειψης ικανότητας και το οποίο οδηγεί σε ένα μη προσαρμοστικό σχήμα συμπεριφοράς. Αντίθετα, οι στόχοι μάθησης συνθέτουν ένα ατομικό πλαίσιο, εντός του οποίου η αποτυχία δεν είναι τίποτε άλλο, παρά ένα ερέθισμα για καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας και το οποίο προφανώς οδηγεί σε προσαρμοστικά σχήματα συμπεριφοράς (Dweck & Leggett, 1988).

3.1.2. Στόχοι Επίτευξης και αντιλήψεις για την Ικανότητα και τη Νοημοσύνη

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται, ως σημαντικό στοιχείο διαφοροποίησης των πειραματικών συνθηκών της παρούσας έρευνας, η σύνδεση των στόχων επίτευξης με άρρητες προσωπικές θεωρίες για τη φύση της ικανότητας και της νοημοσύνης, η οποία εδραιώθηκε κυρίως μέσα από τις εργασίες της Dweck και των συνεργατών της (Dweck & Leggett, 1988, Molden & Dweck, 2000, 2006). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίχτηκε ότι, όταν ο στόχος επίτευξης είναι προσανατολισμένος στην επίδοση, υπάρχει στα άτομα η πεποίθηση ότι η ικανότητα και η νοημοσύνη είναι σταθερές ποιότητες, οι οποίες δεν επιδέχονται μεταβολή. Έτσι, π.χ. οι μαθητές/τριες επιθυμούν να δείξουν ότι έχουν αυτή την ποιότητα (ικανότητα/ νοημοσύνη) σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άλλους ή ότι δεν είναι λιγότερο έξυπνοι ή ικανοί από τους άλλους. Διαφορετική είναι η κατάσταση στον προσανατολισμό του στόχου για μάθηση, ο οποίος συνδέθηκε με την πεποίθηση ότι η ικανότητα και η νοημοσύνη είναι

μεταβλητές ποιότητες, επιδεχόμενες μάλιστα βελτίωσης μέσα από την προσπάθεια (Dweck & Leggett, 1988; Molden & Dweck, 2000, 2006).

Έχοντας παρόμοια προσέγγιση, ο Nickolls (1984) υποστήριξε ότι ο προσανατολισμός στόχου για μάθηση συνδέεται με μια αδιαφοροποίητη αντίληψη για την ικανότητα, ενώ ο προσανατολισμός στόχου για την επίδοση συνδέεται με μια διαφοροποιημένη αντίληψη για την ικανότητα. Η αδιαφοροποίητη αντίληψη περιλαμβάνει την πεποίθηση ότι η ικανότητα και η προσπάθεια έχουν θετική σχέση και συνεπώς μεγαλύτερη προσπάθεια έχει ως αποτέλεσμα εκδήλωση μεγαλύτερης ικανότητας. Αντίθετα, η διαφοροποιημένη αντίληψη περιλαμβάνει την πεποίθηση ότι προσπάθεια και ικανότητα έχουν αντιστρόφως ανάλογη σχέση και συνεπώς μεγαλύτερη προσπάθεια υποδηλώνει χαμηλότερη ικανότητα.

Οι συνδέσεις αυτές είναι σημαντικές για την παρούσα έρευνα γιατί ένα μέρος της διαφοροποίησης των πειραματικών συνθηκών (μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης, επίδοσης - αποφυγής) εδραζόταν στις υποκείμενες πεποιθήσεις για την ικανότητα και τη νοημοσύνη. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της συνθήκης μάθησης η δυνατότητα βελτίωσης μέσα από την προσπάθεια εκπέμπονταν μέσα από τις διδακτικές πρακτικές, ενώ στη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής το άτομο θα έπρεπε να δείξει ότι έχει μια εκ των προτέρων ορισμένη ικανότητα (βλ. ενότητα 4.2.3.).

Η αιτιώδης σχέση μεταξύ των άρρητων προσωπικών θεωριών για τη νοημοσύνη και την ικανότητα, και του προσανατολισμού των στόχων επίτευξης και των συνακόλουθων μαθησιακών προτύπων, αμφισβητήθηκε έντονα (Kaplan & Midgley, 1997), καθώς διατυπώθηκε η άποψη ότι τα ίδια τα πρότυπα μάθησης, που παρουσιάζονται ως αποτελέσματα των θεωριών για τη νοημοσύνη, ενδεχομένως να αποτελούν τη βάση για την υιοθέτηση από το άτομο μιας συγκεκριμένης θεωρίας για τη νοημοσύνη. Επιβεβαιωτική της δεύτερης άποψης είναι και η έρευνα των Gonida, Kiosseoglou και Leontari (2006), όπου η σχολική επίδοση προβλέπει τις προσωπικές θεωρίες για τη νοημοσύνη, μέσω της αντιλαμβανόμενης ακαδημαϊκής επάρκειας. Ωστόσο, η αμφισβήτηση της αιτιώδους σχέσης μεταξύ τους, δεν μπορεί να ακυρώσει την υψηλή συσχέτιση, σε όλες τις έρευνες, μεταξύ των συγκεκριμένων σχημάτων συμπεριφοράς και την αντίστοιχη θεώρηση της νοημοσύνης.

Στην παρούσα έρευνα, οι άρρητες θεωρίες για την ικανότητα και τη νοημοσύνη δεν εξετάστηκαν ως πρόδομος παράγοντας υιοθέτησης ατομικών στόχων επίτευξης, αλλά ενσωματώθηκαν ως μηνύματα εκπεμπόμενα μέσα από τις διδακτικές πρακτικές σε κάθε συνθήκη, σε μια προσπάθεια διερεύνησης των παραμέτρων μέσα στις οποίες εκδηλώνονται οι συγκεκριμένες πεποιθήσεις. Μια τέτοια παράμετρος αποτελεί το δίπολο προσέγγισης - αποφυγής, η οποία παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα.

3.1.3. Κατευθύνσεις Προσέγγισης – Αποφυγής

Πέρα από τη διάκριση του προσανατολισμού των στόχων (επίδοσης - μάθησης) και ειδικά στους στόχους επίδοσης, από την αρχή ήταν εμφανής η ύπαρξη δύο κατευθύνσεων: προσέγγισης και αποφυγής (Elliot, 1999; Elliot & Covington, 2001; Elliot & Thrash, 2002).

Στο σημείο αυτό η διχοτομική θεώρηση του προσανατολισμού των στόχων παρουσίαζε ένα κενό, σε σχέση πάντα με τους κλασικούς θεωρητικούς των κινήτρων επίτευξης, οι οποίοι με σαφήνεια διέκριναν δυο μορφές δραστηριότητας σε καταστάσεις επίτευξης: την προσέγγιση (*approach)* για τη διασφάλιση της επιτυχίας και την αποφυγή (*avoidance)* της αποτυχίας (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953; Murray, 1938; Lewin, Dembo, Festinger, & Sears, 1944, cited in Elliot & Church, 1997: 218).

Ο Atkinson (1957, cited in Urdan, Ryan, Anderman, & Gheen, 2002: 57) ειδικά περιέγραψε το συγκεκριμένο ρόλο του κινήτρου της αποφυγής της αποτυχίας (M*af: Motive to avoid failure)*. Υποστήριξε ότι το κίνητρο αποφυγής της δυσκολίας είναι ένα χαρακτηριστικό της διάθεσης, το οποίο προδιαθέτει το άτομο να αισθάνεται ντροπή σε καταστάσεις αποτυχίας. Όταν αυτό συνδυαστεί με την εκτιμώμενη πιθανότητα αποτυχίας, οδηγεί σε συμπεριφορές αποφυγής ή ροπές (T*af: Tendencies to avoid failure)*. Ο Atkinson (op.cit.) υποστήριξε επίσης ότι οι ροπές αποφυγής είναι ανεξάρτητες από τις ροπές προσέγγισης και ότι το άτομο, σε συγκεκριμένη κατάσταση επίτευξης, εκδηλώνει συμπεριφορές αποφυγής, όταν η ροπή αποφυγής είναι ισχυρότερη της ροπής προσέγγισης.

Ωστόσο, η συμπερίληψή των κατευθύνσεων της προσέγγισης και της αποφυγής σε κάποιο θεωρητικό μοντέλο μάλλον καθυστέρησε και ουσιαστικά καθιερώθηκε από τον Elliot και τους συνεργάτες του (Thrash & Hurst, 2008). Οι Elliot και Harackiewicz (1996) πρότειναν το τριχοτομικό μοντέλο, το οποίο κάνει αναφορά για ξεχωριστούς στόχους: α) επίδοσης - προσέγγισης, όπου στόχος του ατόμου είναι να ξεπερνά τους άλλους και β) επίδοσης - αποφυγής, όπου στόχος του ατόμου είναι να μην αποδίδει χειρότερα από τους άλλους.

Εξελίσσοντας αυτό το σκεπτικό οι Elliot και Church (1997) πρότειναν το ιεραρχικό μοντέλο, υποδεικνύοντας ως καθοριστικό παράγοντα για την υιοθέτηση στόχων επίτευξης την προσδοκώμενη από το άτομο εκδήλωση ικανότητας στην εκτέλεση ενός έργου. Έτσι, αν ένας μαθητής πιστεύει ότι διαθέτει την ικανότητα για να ανταπεξέλθει επιτυχώς σε μια δοκιμασία (π.χ. επίλυση μαθηματικού προβλήματος) επιλέγει την προσέγγιση συμμετέχοντας στις σχετικές διαδικασίες μέσα στην τάξη (π.χ. σηκώνει το χέρι του για να σηκωθεί στον πίνακα). Αντίθετα, αν ο μαθητής πιστεύει ότι δεν διαθέτει την απαιτούμενη ικανότητα, επιλέγει την αποφυγή (π.χ. προφασίζεται πως ξέχασε το τετράδιο εργασιών του). Αξίζει να

σημειωθεί ξανά ότι η έννοια της ικανότητας θεωρείται πυρηνική για τη *Θεωρία των Στόχων Επίτευξης* (Elliot & Dweck, 2005).

Με βάση το δίπολο προσέγγιση - αποφυγή ήταν μάλλον αναμενόμενη η διχοτόμηση και του προσανατολισμού μάθησης σε στόχο μάθησης - προσέγγισης, όπου το άτομο προσπαθεί να βελτιώσει μια προηγούμενη επίδοσή του, και στόχο μάθησης - αποφυγής, όπου το άτομο προσπαθεί να αποφύγει να τα πάει χειρότερα σε σύγκριση με μια προηγούμενη επίδοσή του. Με την υιοθέτηση δύο προσανατολισμών (μάθησης και επίδοσης) και δύο κατευθύνσεων (προσέγγισης και αποφυγής) σχηματίστηκε το μοντέλο στόχων επίτευξης «2Χ2». Στο μοντέλο αυτό είναι αξιοσημείωτη η διαφοροποίηση του ρόλου της αντιλαμβανόμενης ικανότητας, η οποία από διαμεσολαβητικός παράγοντας της σχέσης υποκείμενων μορφών κινητοποίησης και στόχων επίτευξης στο ιεραρχικό μοντέλο, εδώ εκλαμβάνεται ως ανεξάρτητος προβλεπτικός παράγοντας της υιοθέτησης στόχου επίτευξης (Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001; Pintrich, 2000b).

Αν και η χρησιμότητα του θεωρητικού αυτού πλαισίου υποστηρίχτηκε από μεταγενέστερες έρευνες (Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006; Moller & Elliot, 2006; Van Yperen, 2006), έγινε επίσης παραδεκτό ότι ο στόχος μάθησης - αποφυγής αποτελεί ένα «αινιγματικό» κίνητρο (Elliot & Murayama, 2008) και ότι είναι πιο δύσκολο να γίνει διακριτό το στοιχείο της αποφυγής σε στόχους που βασίζονται στη μάθηση, κατ' αναλογία με τους στόχους που βασίζονται στην επίδοση (Van Yperen, Elliot, & Anseel, 2009). Επίσης, διατυπώθηκε η θέση ότι οι χρησιμοποιούμενες κλίμακες δεν αποδίδουν ξεκάθαρα το τι ακριβώς είναι ο στόχος μάθησης - αποφυγής (Ciani & Sheldon, 2010). Επιπρόσθετα, μια μετά-αναλυτική επισκόπηση κατέγραψε αντιφατικά αποτελέσματα για το μοντέλο «2Χ2» (Hulleman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz, 2010). Ωστόσο, το σημαντικότερο στοιχείο για τη μη περίληψη αυτής της διάστασης στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας, η οποία διεξήχθη σε δείγμα μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου, ήταν η κριτική ορισμένων ερευνητών, οι οποίοι αμφισβήτησαν όχι τόσο την ύπαρξη, όσο τη λειτουργικότητα του στόχου μάθησης - αποφυγής, επειδή η κατεύθυνση της αποφυγής, ίσως να μην ενεργοποιείται σε κάθε περίσταση. Επίσης ενδέχεται ο στόχος μάθησης - αποφυγής να μην έχει σχηματοποιηθεί ακόμη στις ηλικίες των παιδιών του δημοτικού (Sideridis & Mouratidis, 2008).

3.2. Η έρευνα των (Δομικών) Στόχων Επίτευξης της Τάξης

Γενικά, η έρευνα των δομικών στόχων ακολούθησε την εξελικτική πορεία της έρευνας των ατομικών στόχων επίτευξης (διάκριση προσανατολισμού, διάκριση κατεύθυνσης,

σύνδεση με θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα κ.ο.κ.). Ωστόσο, μέσα από την εμπειρική έρευνα προέκυψαν κρίσιμα ζητήματα: α) για τις διαστάσεις επίδρασης των στόχων επίτευξης της τάξης, β) για την ορθότητα της προβολής των κατευθύνσεων (προσέγγιση/ αποφυγή) των ατομικών στόχων στη μελέτη των δομικών στόχων επίτευξης, γ) για την αυτοτέλεια της ίδιας της θεωρητικής κατασκευής, δ) για τη σχέση ατομικών και δομικών στόχων και ε) για τη μεθοδολογία της έρευνας των δομικών στόχων. Τα ζητήματα αυτά αναλύονται στις ενότητες, που ακολουθούν.

3.2.1. Διαστάσεις επίδρασης των (Δομικών) Στόχων Επίτευξης της τάξης

Το εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι γεμάτο από περιβαλλοντικούς παράγοντες και η μελέτη του θα ήταν μάλλον χαοτική, χωρίς τον εκ των προτέρων ορισμό διαστάσεων του μαθησιακού περιβάλλοντος, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση της εμπειρίας των μαθητών μέσα στην τάξη. Για το λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν διατάσεις, γνωστές με το αρκτικόλεξο TARGET, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Οι διαστάσεις αυτές προσδιορίστηκαν από την Epstein (1987) και ενσωματώθηκαν περεταίρω στη μελέτη των δομικών στόχων από την Ames (1992a,b).

Στις παραπάνω εργασίες, κάθε διάσταση εύλογα προσεγγίζεται με γνώμονα την ενίσχυση του στόχου μάθησης. Για παράδειγμα, ο σκοπός, ο ακαδημαϊκός στόχος, εξετάζεται με άξονα τις στρατηγικές, που θα οδηγήσουν σε αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, στην ενεργή συμμετοχή και την ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων. Μόνο έμμεσα αναφέρονται αρνητικές επιδράσεις, όταν για παράδειγμα δεν υπάρχει εναλλαγή στόχων και οι μαθητές/τριες υπάρχει ο κίνδυνος να αποδώσουν τη σταθερή διαφορά επίδοσης στο συγκεκριμένο στόχο σε γενικότερη διαφορά στην ικανότητα (Ames, 1992b). Έτσι, εξ αντανακλάσεως, ορίστηκαν τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού στόχου ενός περιβάλλοντος επίδοσης. Στο προηγούμενο παράδειγμα, η αντίληψη για παγιωμένη διαφορά της ικανότητας, συμβάλει στην πεποίθηση ότι η ικανότητα και η νοημοσύνη είναι σταθερές ποιότητες, οι οποίες δεν επιδέχονται μεταβολή (βλ. ενότητα 3.1.2.). Η πεποίθηση αυτή συνδέεται με τους στόχους επίδοσης (Dweck & Leggett, 1988).

Στο πλαίσιο, που περιγράφηκε παραπάνω, στην παρούσα έρευνα προστέθηκε στις ίδιες διαστάσεις μια συνθήκη επίδοσης - αποφυγής (βλ. ενότητα 4.2.3), σύμφωνη με τη διάκριση κατευθύνσεων προσέγγισης – αποφυγής, και στη μελέτη των δομικών στόχων, η οποία παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα.

Πίνακας 1

Διαστάσεις επίδρασης των Δομικών Στόχων στην τάξη (TARGET)

Ονομασία Διάστασης	Πλαίσιο Μάθησης	Πλαίσιο Επίδοσης
Task (Σκοπός)	Η μάθηση	Η επίδοση
Authority (Αρμοδιότητα/Εξουσία)	Οι μαθητές/τριες μπορούν να παίρνουν πρωτοβουλίες	Ο/Η εκπαιδευτικός έχει απόλυτη εξουσία
Recognition (Αναγνώριση)	Αναγνώριση της προσπάθειας όλων - Όχι συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών/τριών	Αναγνώριση της προσπάθειας μόνο σε περίπτωση επίτευξης του στόχου - Συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών/τριών
Grouping (Ομαδοποίηση)	Ευέλικτη. Με βάση τις ανάγκες μάθησης	Με βάση την επίδοση
Evaluation (Αξιολόγηση)	Με όρους βελτίωσης και προσπάθειας – Όχι δημόσια	Με όρους καλύτερης επίδοσης – Δημόσια
Time (Χρόνος)	Ευέλικτο χρονοδιάγραμμα – Σεβασμός στο ρυθμό του κάθε παιδιού	Αυστηρό χρονοδιάγραμμα

3.2.2. Η διάκριση Προσέγγισης και Αποφυγής στη μελέτη των Δομικών Στόχων

Μετά τη διάκριση των ατομικών στόχων με βάση τις κατευθύνσεις της προσέγγισης και της αποφυγής, επιχειρήθηκε η κατ’ αναλογία μεταφορά αυτού του θεωρητικού πλαισίου στους δομικούς στόχους (ενδεικτικά, Kaplan, Gheen, & Midgley, 2002; Karabenick, 2004; Murayama & Elliot, 2009; Murayama, Elliot, & Yamagata,2011; Wolters, 2004).

Ωστόσο, αυτή η διάκριση προκάλεσε μια ερευνητική διαμάχη γιατί αμφισβητήθηκε η αξιοπιστία των μετρήσεων (Urdan, 2004, 2010) και γιατί νατουραλιστικές παρατηρήσεις σε σχολικές τάξεις δεν επιβεβαίωσαν τη διάκριση προσέγγισης - αποφυγής στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και το γενικό μαθησιακό περιβάλλον (Anderman & Patrick, 2012). Υποστηρίχτηκε ότι ενδεχομένως η αδυναμία διάκρισης δομικών στόχων επίδοσης - προσέγγισης και δομικών στόχων επίδοσης - αποφυγής να είχε σχέση με την έντονα υποκειμενική φύση αυτών των στόχων, αφού εδράζονται στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τα συνδεδεμένα με στόχους μηνύματα του εκπαιδευτικού πλαισίου (Ames, 1992b) και το βαθμό της υποστήριξης των εκπαιδευτικών που διαφοροποιεί την εμπειρία των

μαθητών/τριών μέσα στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Patrick & Ryan, 2008; Turner & Patrick, 2004; Turner, Gray, Anderman, Dawson, & Anderman, 2013).

Τα παραπάνω έχουν ιδιαίτερη σημασία γιατί η αδυναμία διάκρισης των δύο κατευθύνσεων έχει αφήσει ένα σημαντικό κενό στην έρευνα για τις επιπτώσεις των μηνυμάτων προσέγγισης - αποφυγής τα οποία αν και ανεπιθύμητα είναι ωστόσο υπαρκτά. Τη θέση αυτή, δηλαδή της ύπαρξης της διάστασης προσέγγισης - αποφυγής υποστηρίζουν νεώτερες έρευνες, με τη χρήση διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων (Diseth & Samdal, 2015), επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων (Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011) και μετρήσεων μέσα στο χρόνο (Makara & Madjar, 2015).

Ωστόσο, οι σχετικά λίγες έρευνες αφορούν τους αντιλαμβανόμενους δομικούς στόχους επίδοσης - αποφυγής και οι έρευνες στις οποίες έγινε προσπάθεια χειρισμού των δομικών στόχων δεν συμπεριέλαβαν τη συνθήκη αυτή (Linnenbrink, 2005; Pahljina-Reinić & Kolić-Vehovec, 2017). Εξαίρεση αποτέλεσε η έρευνα των Moos και Azevedo (2006), σε δείγμα φοιτητών, σε εκπαιδευτικό πλαίσιο χρήσης υπερμέσων, η οποία συμπεριέλαβε χειρισμό συνθήκης επίδοσης - αποφυγής, η οποία μάλιστα είχε διακριτά αποτελέσματα από τη συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης. Είναι λοιπόν σημαντικό ότι η παρούσα έρευνα μέσα από συγκεκριμένες, υφιστάμενες στην καθημερινότητα του δημοτικού σχολείου, διδακτικές πρακτικές επιχείρησε σε επίπεδο τάξης, τη διακριτή προβολή δομικών στόχων επίδοσης - προσέγγισης και δομικών στόχων επίδοσης - αποφυγής (βλ. ενότητα 3.4.)

3.2.3. Αυτοτέλεια της θεωρητικής κατασκευής των Δομικών Στόχων

Η αντίληψη των δομικών στόχων, ειδικά στο επίπεδο της τάξης, ως σημαντικών προσδιοριστικών παραγόντων σε καταστάσεις επίτευξης, αποδυναμώθηκε από έρευνες, οι οποίες έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τους δομικούς στόχους διαφοροποιούνται περισσότερο ανάμεσα στους μαθητές της ίδιας τάξης, παρά ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικών τάξεων (Miller & Murdock, 2007; Urdan, 2004; Wolters, 2004).

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, οι Urdan και Schoenfelder (2006) θεώρησαν ότι η επίδραση των δομικών στόχων της τάξης ίσως να μην είναι ιδιαίτερα ισχυρή και, όπου ενδεχομένως υπάρχει, η επίδραση αυτή δεν είναι ομοιόμορφη για το σύνολο των μαθητών μιας τάξης ή ενός σχολείου. Έτσι, αναδεικνύεται ο εγγενής υποκειμενικός χαρακτήρας των αντιλαμβανόμενων δομικών στόχων, οι οποίοι ελάχιστα βασίζονται στην αντικειμενική πραγματικότητα και περισσότερο αποτελούν υποκειμενικές νοητικές κατασκευές των μαθητών.

Η προσέγγιση αυτή ενέχει τον κίνδυνο υποβάθμισης της σημασίας των δομικών στόχων, και στη σχέση ατόμου-περιβάλλοντος μετατοπίζει το κέντρο βάρους σε ενδοατομικούς παράγοντες, καθιστώντας εκ των πραγμάτων άνευ αντικειμένου τις προσπάθειες τροποποίησης των περιβαλλοντικών συνθηκών της τάξης (James & Yates, 2007).

Οι Meece, Anderman και Anderman (2006), αν και αποδέχονται ότι οι υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της θεωρητικής κατασκευής των δομικών στόχων, υπογραμμίζουν ότι τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ποσοστά από 5% έως 35% της διακύμανσης των αντιλήψεων των μαθητών για τους δομικούς στόχους, σχετίζεται με διαφοροποιήσεις σε επίπεδο τάξης. Ωστόσο, ο μέσος όρος των αντιλήψεων αυτών για τους δομικούς στόχους σε επίπεδο τάξης, εξηγεί τη διακύμανση κάποιων εξαρτημένων μεταβλητών (π.χ. των συμπεριφορών αποφυγής), οι οποίες δεν είναι δυνατό να ερμηνευθούν με βάση τους ατομικούς στόχους επίτευξης ή άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Επιπρόσθετα, έρευνες έδειξαν ότι οι αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφάρμοζαν μέσα στην τάξη, επίσης εξηγούσαν κάποια αποτελέσματα, αν και οι συσχετίσεις δεν ήταν τόσο ισχυρές, όσο αυτές των ομαδοποιημένων αντιλήψεων των μαθητών για το μαθησιακό περιβάλλον (Anderman et al., 2001; Kaplan, Gheen, Midgley, 2002). Επίσης, έρευνες αποδίδουν στους δομικούς στόχους άμεση επίδραση πάνω σε σχετικά με την επίτευξη αποτελέσματα, την οποία εκλαμβάνουν ως ανεξάρτητη από την αντίστοιχη των ατομικών στόχων (Lau & Nie, 2008; Murayama & Elliot, 2009).

Τα παραπάνω στοιχεία ενισχύουν την άποψη ότι, χωρίς να παραγνωρίζεται η υποκειμενικότητα του τρόπου αντίληψής τους, οι δομικοί στόχοι, με τη μορφή των διδακτικών πρακτικών, έχουν αυτόνομη επίδραση σε καταστάσεις επίτευξης και κατά συνέπεια δε στερούνται νοήματος οι προσπάθειες για τη μελέτη τους, σε ερευνητικό επίπεδο, ή τροποποίησης τους, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (Eccles & Roeser, 2011).

3.2.4. Σχέση Ατομικών και Δομικών Στόχων Επίτευξης

Οι δομικοί στόχοι αντανακλούν τους προσανατολισμούς των ατομικών στόχων δημιουργώντας πλαίσια μάθησης και πλαίσια επίδοσης. Επίσης κατ' αναλογία με τους ατομικούς στόχους ένα πλαίσιο, ειδικά στην εκπαίδευση, μπορεί να προβάλλει έντονα και στόχους μάθησης και στόχους επίδοσης, να προβάλλει έντονα τον έναν προσανατολισμό στόχων και άτονα τον άλλο κ.ο.κ. (Anderman & Patrick, 2012).

Στην συνέχεια παρατίθενται βασικά για την παρούσα έρευνα μοντέλα σχέσεων ατομικών και δομικών στόχων επίτευξης.

3.2.3.1. Αλληλεπιδραστικό Μοντέλο

Σύμφωνα με τους Murayama & Elliot (2009), ενώ η προβλεπτικές ιδιότητες, τόσο των ατομικών, όσο και των δομικών στόχων, αναφορικά με σχετιζόμενα με καταστάσεις επίτευξης αποτελέσματα, έχουν σε ένα μεγάλο βαθμό ερευνηθεί, η ακριβής σχέση των δύο κατηγοριών στόχων δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Οι ίδιοι προτείνουν ένα αναλυτικό πλαίσιο μελέτης διακρίνοντας τρία μοντέλα επίδρασης:

- Το μοντέλο της άμεσης επίδρασης (*direct effect model)*, όπου αποδίδεται στους δομικούς στόχους άμεση επίδραση πάνω στα σχετικά με την επίτευξη αποτελέσματα, την οποία εκλαμβάνει ως ανεξάρτητη από την αντίστοιχη των ατομικών στόχων (ενδεικτικά, Kaplan, Gheen, & Midgley, 2002; Karabenick, 2004; Lau & Nie, 2008, Turner et al., 2002; Wolters, 2004.
- Το μοντέλο της έμμεσης επίδρασης (*indirect effect model)*, όπου αποδίδεται στους δομικούς στόχους έμμεση επίδραση πάνω στα σχετικά με την επίτευξη αποτελέσματα, μέσα από την άμεση επίδραση που αυτοί έχουν στην υιοθέτηση των ατομικών στόχων. Ο ρόλος των ατομικών στόχων βρίσκεται στο επίκεντρο αυτού του μοντέλου, καθώς σε αυτούς αποδίδονται κατά βάση τα αποτελέσματα, ενώ οι δομικοί στόχοι της τάξης γενικά θεωρούνται ως πρόδρομοι παράγοντες, που επηρεάζουν την υιοθέτηση των προσωπικών στόχων επίτευξης (Church et al., 2001; Greene et al., 2004; Urdan 2004).
- Το μοντέλο της αλληλεπίδρασης (*interaction effect model)*, όπου αποδίδεται στους δομικούς στόχους έμμεση επίδραση πάνω στα σχετικά με την επίτευξη αποτελέσματα, όχι μέσα από την άμεση επίδραση που αυτοί έχουν στην υιοθέτηση των ατομικών στόχων, αλλά από την επίδραση που έχουν οι δομικοί στόχοι στη σχέση ατομικών στόχων και σχετιζόμενων με την επίτευξη αποτελεσμάτων. Με άλλα λόγια, η ισχύς των ατομικών στόχων εξαρτάται από την αλληλεπίδραση με το είδος του δομικού στόχου, που επικρατεί μέσα στην κάθε τάξη. Ελάχιστες έρευνες έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση. Ο Wolters (2004) ερεύνησε την αλληλεπίδραση μεταξύ των αντιλαμβανόμενων δομικών στόχων της τάξης και των ατομικών στόχων, αλλά προέκυψαν λίγες και όχι ισχυρές σχέσεις. Η Linnenbrink (2005), σε συνεργασία με τους δασκάλους των τάξεων, προσπάθησε να χειριστεί τους δομικούς στόχους, ώστε να μελετήσει την αλληλεπίδρασή τους με τους ατομικούς στόχους, που είχαν δηλώσει οι συμμετέχοντες, πριν από την πειραματική διαδικασία, αλλά δε βρέθηκαν

σημαντικές σχέσεις. Οι Lau & Nie (2008) επικεντρώθηκαν στη μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των αντιλαμβανόμενων δομικών στόχων της τάξης και των ατομικών στόχων και βρήκαν ότι οι αντιλαμβανόμενοι δομικοί στόχοι επίδοσης ενισχύουν την αρνητική σχέση των ατομικών στόχων επίδοσης - αποφυγής με τα σχετιζόμενα αποτελέσματα. Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι τα τρία προαναφερθέντα μοντέλα σε καμία περίπτωση δε θεωρούνται ασύμβατα και ότι είναι δυνατό να μελετηθούν και τα τρία ταυτόχρονα (Murayama & Elliot, 2009).

3.2.4.1. Υπόθεση Αντιστοιχίας/ Αναντιστοιχίας

Στο πλαίσιο του αλληλεπιδραστικού μοντέλου (Murayama & Elliot, 2009) δίνεται βαρύτητα στη διπλή υπόθεση αντιστοιχίας/ αναντιστοιχίας (*match/ mismatch hypothesis)* δομικών και ατομικών στόχων. Και στους δομικούς στόχους, όπως και στους ατομικούς στόχους επίτευξης, υπήρξε ταύτιση του πλαισίου μάθησης με θετικά αποτελέσματα και - αντίστοιχα- ταύτιση του πλαισίου επίδοσης με αρνητικά αποτελέσματα. Υπάρχουν όμως ερευνητικά δεδομένα, που δείχνουν ότι υπό ορισμένες συνθήκες μαθησιακά περιβάλλοντα, που ευνοούν, για παράδειγμα, την αξιολόγηση, είτε δεν προκάλεσαν αρνητικά αποτελέσματα, είτε λειτουργώντας συνδυαστικά με τους ατομικούς στόχους επίδοσης των μαθητών, είχαν θετικά αποτελέσματα (Senko & Harackiewicz, 2002).

Οι Linnenbrink και Pintrich (2001) διατύπωσαν την άποψη ότι η αντιστοιχία ή η αναντιστοιχία μεταξύ των ατομικών στόχων και των δομικών στόχων της τάξης ίσως να σχετίζεται με διαφοροποιημένα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, όταν ο ατομικός στόχος ενός μαθητή είναι προσανατολισμένος στη μάθηση και ο δομικός στόχος της τάξης του επίσης ευνοεί τη μάθηση, τα αποτελέσματα, τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς, θα είναι θετικότερα. Η εναλλακτική υπόθεση (γνωστή ως *buffering hypothesis*) υποστηρίζει ότι ένας δομικός στόχος, που ευνοεί τη μάθηση, ελαχιστοποιεί τα αρνητικά αποτελέσματα των ατομικών στόχων επίδοσης (Linnenbrink, 2005).

Ωστόσο, αυτή η υπόθεση προϋποθέτει ότι οι στόχοι επίδοσης έχουν εξ ορισμού αρνητικά αποτελέσματα, θέση η οποία, για την περίπτωση της κατεύθυνσης της προσέγγισης, αποτελεί θέμα έντονης θεωρητικής διαμάχης (βλ. ενότητα 3.3.1.). Άλλωστε, εκτός από τη αντιστοιχία ατομικών και δομικών στόχων μάθησης, και η αντιστοιχία ατομικών και δομικών στόχων επίδοσης, μπορεί να έχει θετικά - σε μικρότερο βαθμό - αποτελέσματα (Sideridis, 2007).

Βέβαια, η αντιστοιχία ατομικών και δομικών στόχων, όταν αφορούσε τη μάθηση, συνδεόταν με θετικότερα αποτελέσματα, σε σχέση με την αντιστοιχία, που αφορούσε την

επίδοση (Sideridis, Protopapas, Mouzaki, & Simos, 2008). Επομένως, δεν είναι η αντιστοιχία αυτή καθ' αυτή ο παράγοντας στον οποίο πρέπει να αποδοθούν τα θετικά αποτελέσματα. Η αντιστοιχία δεν αποτελεί το βέλτιστο σχήμα, αλλά μάλλον το σχήμα που επιτείνει τα βασικά γνωρίσματα του στόχου (Murayama & Elliot, 2009). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των στόχων (δομικών και ατομικών), οι οποίοι έχουν κατεύθυνση αποφυγής. Στην περίπτωση αυτή, η αντιστοιχία επιδεινώνει την αρνητική επίδραση (Lau & Nie, 2008).

Η υπόθεση της αναντιστοιχίας δεν είναι τόσο διαδεδομένη στη βιβλιογραφία, όσο η υπόθεση της αντιστοιχίας ατομικών και δομικών στόχων. Όμως, θα ήταν δυνατό να διερευνηθούν διαφορετικές επιπτώσεις της αναντιστοιχίας με τους δομικούς στόχους, όπως η εξασθένηση των θετικών στοιχείων ατομικών στόχων (π.χ. οι ατομικοί στόχοι μάθησης να έχουν ασθενέστερη επίδραση σε ένα πλαίσιο που ευνοεί την επίδοση), η άμβλυνση των αρνητικών στοιχείων (σε αναλογία με την *buffering hypothesis*), και η επιδείνωση των αρνητικών στοιχείων (η περίπτωση των ατομικών στόχων επίδοσης - αποφυγής σε μια δομή επίδοσης - προσέγγισης).

Στην παρούσα έρευνα, κατ' αναλογία με το αλληλεπιδραστικό μοντέλο των Murayama και Elliot (2009), εξετάζονται οι περιπτώσεις αντιστοιχίας/αναντιστοιχίας μεταξύ των προϋπαρχουσών αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τους στόχους επίτευξης της τάξης τους και των πειραματικών συνθηκών επίτευξης, και η επίδρασή τους στα διάφορα αποτελέσματα.

3.2.5. Μεθοδολογία Έρευνας των Δομικών Στόχων

Ο προβληματισμός για τους δομικούς στόχους δεν περιορίζεται μόνο σε εννοιολογικό επίπεδο, αλλά, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν και σοβαρές μεθοδολογικές ενστάσεις. Η έρευνα της επίδρασης των δομικών στόχων στην κινητοποίηση, συνήθως δεν πραγματοποιείται σε αληθινές τάξεις. Επιπρόσθετα, ακόμα και όταν η έρευνα πραγματοποιείται σε αληθινές τάξεις, χρησιμοποιούνται ως επί το πλείστον μέθοδοι (π.χ. κλίμακες αυτό-αναφοράς), οι οποίες καθιστούν δυσχερή τη διάκριση των σχέσεων μεταξύ των περιβαλλοντικών παραγόντων και των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών (Murayama, Elliot, & Yamagata, 2011; Urdan & Mestas, 2006; Urdan & Turner, 2005).

Πολλές από τις σχετικές έρευνες απλώς συσχετίζουν τις προσωπικές αντιλήψεις των μαθητών για τους δομικούς στόχους, με ένα ή περισσότερα αποτελέσματα κινήτρων (π.χ. προσπάθεια, επιμονή και αναζήτηση βοήθειας). Το γεγονός, ότι οι αυτό-αναφερόμενες (*self-reported*) αντιλήψεις των μαθητών για τους δομικούς στόχους, συσχετίζονται με τα αυτό-αναφερόμενα αποτελέσματα της κινητοποίησης, αποτελούν εν μέρει σφάλμα μέτρησης, το οποίο προκύπτει από τη χρήση της ίδιας μεθόδου (κλίμακες αυτό-αναφοράς) για τη

συγκέντρωση όλων των δεδομένων. Έτσι, τα αποτελέσματα αυτά ίσως να υπερεκτιμούν (ή υποτιμούν) την επίδραση των δομικών στόχων, αποδίδοντας τους μέρος της διακύμανσης, που ενδέχεται όμως να οφείλεται στις αυτό-αναφερόμενες προσωπικές αντιλήψεις (Miller, 2006; Murayama & Elliot, 2009).

Επίσης, ο τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέχτηκαν με την προαναφερθείσα μεθοδολογία δεν επιτρέπει την εξακρίβωση του βαθμού διαφοροποίησης των δομικών στόχων από τάξη σε τάξη. Οι έρευνες αυτού του είδους δε λαμβάνουν υπόψη ότι οι συμμετέχοντες μαθητές είναι ομαδοποιημένοι ανά τάξεις και στην πραγματικότητα οι ανήκοντες στην ίδια ομάδα αναφέρουν τις αντιλήψεις τους για τον ίδιο δάσκαλο και για την ίδια τάξη. Αγνοείται λοιπόν η ομαδοποίηση αυτή και εξάγονται αβάσιμα συμπεράσματα για την διαφορική επίδραση των δομικών στόχων από τάξη σε τάξη. Επίσης δε λαμβάνονται υπόψη οι διαφοροποιήσεις μέσα στην τάξη σε επίπεδο ατομικών χαρακτηριστικών, όπως τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι ικανότητά τους και οι στόχοι τους (Miller & Murdock, 2007; Murayama, Elliot, & Yamagata, 2011).

Η χρήση σύνθετων πολύ-επίπεδων μεθόδων στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων (Multi-level Linear Modeling – MLM) διευκόλυνε την έρευνα των ομαδοποιημένων δεδομένων. Αρκετές έρευνες χρησιμοποιώντας, την προσέγγιση MLM, επιχείρησαν να διακρίνουν την επίδραση των δομικών στόχων από την επίδραση των ατομικών στόχων και άλλων ενδοατομικών παραγόντων (Kaplan, Gheen, & Midgley, 2002; Karabenick, 2004, Turner et al., 2002; Urdan, 2004; Wolters, 2004).

Ωστόσο, οι Miller & Murdock (2007) διατείνονται ότι τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δεν είναι αξιόπιστα, καθώς υπάρχουν κρίσιμα μεθοδολογικά ζητήματα, κυρίως σχετικά με την εσωτερική εγκυρότητα των κλιμάκων και την αλληλοσυσχέτιση (σε βαθμό ταύτισης) συγκεκριμένων μεταβλητών. Ειδικά για τη διάκριση των μεταβλητών, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι οι μαθητές αδυνατούν να ξεχωρίσουν τα προσωπικά τους αισθήματα για το δάσκαλο από την πραγματική συμπεριφορά του δασκάλου και ίσως οι ευνοϊκές για τη μάθηση δομές να αντανακλούν τα θετικά συναισθήματα των μαθητών για το δάσκαλο (Urdan, 2004).

3.2.6. Σύνοψη

Συνοψίζοντας, οι προβληματισμοί σχετικά με την έρευνα των δομικών στόχων, που αφορούν τη διάκριση κατευθύνσεων (προσέγγισης - αποφυγής), την αυτοτέλεια της ίδιας της θεωρητικής κατασκευής των δομικών στόχων, τη σχέση των δομικών στόχων με τους ατομικούς στόχους επίτευξης και τη μεθοδολογία της έρευνας των δομικών στόχων

(δείγματα, μέσα συλλογής δεδομένων και στατιστική επεξεργασία), αντικατοπτρίζουν τη γενικότερη προβληματική για τις περιβαλλοντικές επιδράσεις σε καταστάσεις μάθησης (Urdan & Turner, 2005). Αυτοί ακριβώς οι προβληματισμοί αποτελούν βάση για τη σύνθεση του πλαισίου της παρούσας έρευνας (βλ. ενότητα 3.4.).

3.3. Η επίδραση των Δομικών Στόχων σε Καταστάσεις Επίτευξης

Αποτελεί θεμελιώδη παραδοχή της παρούσας έρευνας ότι οι δομικοί στόχοι, ειδικά της τάξης, έχουν άμεση επίδραση σε σχετιζόμενα με καταστάσεις επίτευξης αποτελέσματα (βλ. ενότητα 3.2.3.). Αρκετές έρευνες έχουν καταδείξει αυτή την άμεση επίδραση (ενδεικτικά, Kaplan, Gheen, & Midgley, 2002; Karabenick, 2004; Lau & Nie, 2008; Moos & Azevedo, 2006; Murayama & Elliot, 2009; Turner et al., 2002; Wolters, 2004). Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στην άμεση επίδραση των δομικών στόχων επίτευξης της τάξης: α) στην ακαδημαϊκή επίδοση, β) στην αυτονομία και γ) στη συναισθηματική εμπλοκή.

3.3.1. Στόχοι Επίτευξης της Τάξης και Ακαδημαϊκή Επίδοση

Η ακαδημαϊκή επίδοση θεωρείται ένας από τους σπουδαιότερους τομείς, αν όχι ο σπουδαιότερος, της απόδοσης ενός μαθητή/τριας στο εκπαιδευτικό σύστημα (Anderman, Anderman, Yough, & Gimbert, 2010). Από τα πρώτα βήματα της *Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης*, οι προσανατολισμοί μάθησης και επίδοσης συνδέθηκαν αντίστοιχα με θετικά και αρνητικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (ενδεικτικά, Ames, 1984; Dweck, 1986). Ωστόσο, μετά τη διάκριση των κατευθύνσεων της προσέγγισης και της αποφυγής, υποστηρίχτηκε ότι οι στόχοι επίδοσης - προσέγγισης είχαν θετική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίτευξη (Barron & Harackiewicz, 2003; Darnon, Butera, & Harackiewicz, 2007; Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002). Η θέση αυτή αμφισβητήθηκε, όχι μόνο για το μικρό όγκο των εμπειρικών δεδομένων, στα οποία στηρίχτηκε, αλλά κυρίως γιατί οι όποιες θετικές επιδράσεις θεωρήθηκαν προσωρινές. Σε περίπτωση, που σημειωνόταν κάποια αποτυχία ή άλλαζε το εκπαιδευτικό πλαίσιο, υποστηρίχτηκε ότι ήταν πιθανή η αλλαγή κατεύθυνσης του προσανατολισμού, από προσέγγιση σε αποφυγή, με τα συνακόλουθα αρνητικά αποτελέσματα (Kaplan & Middleton, 2002; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001). Η αρνητική φύση του στόχου επίδοσης - αποφυγής παρέμεινε αδιαμφισβήτητη (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Moller, 2003; Givens-Rolland, 2012; Sideridis, 2005).

Σε μια προσπάθεια σύζευξης των αντιδιαμετρικών προσεγγίσεων, οι Barron και Harackiewicz (2001, 2003) πρότειναν ότι οι επιμέρους στόχοι (μάθησης και επίδοσης - προσέγγισης) είναι μορφές επιδίωξης ενός πολλαπλού στόχου και ότι αυτός ο πολλαπλός στόχος έχει θετικότερα αποτελέσματα από την απλή επιδίωξη του στόχου μάθησης. Διέκριναν μάλιστα τέσσερις τύπους πολλαπλών στόχων: α) τον *αθροιστικό*, στον οποίο οι ανεξάρτητες, θετικές επιδράσεις των στόχων μάθησης και των στόχων επίδοσης - προσέγγισης, αθροίζονται σε ένα ενιαίο θετικό αποτέλεσμα, β) τον *αλληλεπιδραστικό*, στον οποίο πέρα από τις αντίστοιχες ξεχωριστές επιδράσεις, οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι επίδοσης - προσέγγισης αλληλεπιδρούν, δημιουργώντας μια ενιαία, πολλαπλάσια, θετική επίδραση στο τελικό αποτέλεσμα, γ) τον *εξειδικευμένο*, στον οποίο οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι επίδοσης - προσέγγισης, αντί να επηρεάζουν το ίδιο αποτέλεσμα, έχουν θετική επίδραση σε διαφορετικούς τομείς του εκπαιδευτικού έργου, δ) τον ε*πιλεκτικό*, στον οποίο τα άτομα επικεντρώνονται στον καταλληλότερο κατά την περίσταση στόχο επίτευξης.

Με τους πολλαπλούς στόχους συνδέεται το μοντέλο των πολλαπλών διαδρομών του Pintrich, (2000a, 2000b, 2000c), καθώς συμβάλλει στην τεκμηρίωση των θετικών επιδράσεων, τόσο των στόχων επίδοσης - προσέγγισης, όσο και των στόχων μάθησης. Προτείνεται η ύπαρξη πολλαπλών διαδρομών, οι οποίες σχηματίζονται από τα διαφορετικά κίνητρα, το συναίσθημα, την επιμονή και τη χρήση διαφορετικών γνωστικών στρατηγικών. Για παράδειγμα, οι στόχοι μάθησης ίσως να σχετίζονται με τη μάθηση διαμέσου υψηλότερης αίσθησης αυτό-αποτελεσματικότητας, θετικού συναισθήματος και περισσότερο προσαρμοστικών γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Αντίθετα, οι στόχοι επίδοσης - προσέγγισης ίσως να σχετίζονται με τη μάθηση διαμέσου της αυξημένης προσπάθειας και επιμονής.

Πέρα από τις παραπάνω - χρήσιμες για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων - θεωρητικές προσεγγίσεις για τους στόχους επίτευξης και τη μάθηση γενικά, υπάρχει ανάγκη αποσαφήνισης του πολυδιάστατου όρου της ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς ο ορισμός και η μέτρησή της διαφέρουν λόγου χάρη ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα, το γνωστικό αντικείμενο και το ηλικιακό επίπεδο (ενδεικτικά Hattie & Anderman, 2013). Στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας, ο γενικός όρος ακαδημαϊκή επίδοση παίρνει τη μορφή του αποτελέσματος σε μια δοκιμασία γραμματικής αναγνώρισης (βλ. ενότητα 4.3.6.) και ανάλογα με τη πειραματική συνθήκη, πότε δίνεται έμφαση στη μάθηση και πότε στην επίδοση (βλ. ενότητα 4.2.3.).

3.3.2. Στόχοι Επίτευξης της Τάξης και Αυτονομία (Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού)

Η ενσωμάτωση στοιχείων της *Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού* στο θεωρητικό πλαίσιο της *Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης*, κατά τους Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens, και Mouratidis (2014), αποτελεί ένα βήμα εξέλιξης καθώς πέρα από το ερώτημα «τι επιδιώκει το άτομο σε καταστάσεις επίτευξης» (στόχοι επίτευξης) διαγράφεται η δυνατότητα να ερευνηθεί ταυτόχρονα και το «γιατί» (εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα). Στην παρούσα έρευνα, στοιχεία της *Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού* συντίθενται με τους στόχους επίτευξης της τάξης με τρεις τρόπους: α) τη συνεξέταση της συνθήκης μάθησης με τα υποστηρικτικά της αυτονομίας εκπαιδευτικό πλαίσια (βλ. ενότητα 3.3.2.1.), β) την ικανοποίηση των βασικών αναγκών σε σχέση με τον προβαλλόμενο στόχο επίτευξης της τάξης (βλ. ενότητα 3.3.2.2.) και γ) την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη της αυτονομίας μέσα από τις διδακτικές πρακτικές (βλ. ενότητα 3.3.2.3.)

3.3.2.1. Στόχοι Επίτευξης της Τάξης και Υποστηρικτικά της Αυτονομίας Πλαίσια

Για τη *Θεωρία των Στόχων Επίτευξης,* το πώς οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να διαμορφώσουν τις συνθήκες της τάξης, ώστε - κατά τρόπο συστηματικό - να διαμορφώσουν ένα υποστηρικτικό για τη μάθηση εκπαιδευτικό πλαίσιο, αποτέλεσε ένα κεντρικό ζήτημα. Οι σχετικές έρευνες επικεντρώθηκαν στον εντοπισμό των πρακτικών εκείνων, που ευνοούν μέσα στην τάξη το στόχο μάθησης, ενώ οι στόχοι επίδοσης έτυχαν ελάχιστης προσοχής (Anderman, Andrzejewski, & Allen, 2011; Butler, 2012; Patrick et al., 2001; Patrick et al., 2003; Patrick, Kaplan, & Ryan, 2011; Turner et al., 2002; Turner et al., 2013).

Το μαθησιακό κλίμα, που ευνοεί το στόχο μάθησης, σύμφωνα με την επισκόπηση των Meece, Anderman & Anderman (2006), στηρίζεται σε μαθησιακές πρακτικές, που δίνουν έμφαση στα εξής χαρακτηριστικά:

α. Κατανόηση των εννοιών

β. Προσαρμογή διδασκαλίας στο αναπτυξιακό επίπεδο και στα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών.

γ. Εδραίωση της αυτονομίας και της συνεργασίας μεταξύ των συμμαθητών.

δ. Εσωτερικά κινητοποιούμενη μάθηση.

Η αντιπαραβολή των παραπάνω χαρακτηριστικών των προσανατολισμένων στη μάθηση τάξεων με τις υποστηρικτικές της αυτονομίας διδακτικές πρακτικές, σύμφωνα με τους Urdan και Schoenfelder (2006), φανερώνει εκτεταμένη αλληλοεπικάλυψη του συγκεκριμένου στόχου επίτευξης της τάξης με τα υποστηρικτικά της αυτονομίας μαθησιακά

πλαίσια της *Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού*. Πιο συγκεκριμένα, στα υποστηρικτικά της αυτονομίας πλαίσια, οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αντιλαμβάνεται το μαθησιακό αντικείμενο, επιτρέπουν την εκδήλωση πρωτοβουλιών και ενθαρρύνουν τις προσωπικές επιλογές, παρέχουν εύλογες εξηγήσεις στην περίπτωση που η προσωπική επιλογή δεν είναι επιτρεπτή, αποφεύγουν τις πιέσεις και τους περιορισμούς για να ελέγξουν τη μαθητική συμπεριφορά (Deci et al., 1994). Επιπλέον, προσφέρουν έγκαιρη και θετική ανατροφοδότηση (π.χ. με τη μορφή της περιγραφικής αξιολόγησης αντί της απλής βαθμολόγησης), οργάνωση δραστηριοτήτων που ενέχουν ενδιαφέρον και ανάλογη της ανάπτυξης των παιδιών πρόκληση, παροχή ευκαιριών στους μαθητές για αυτόνομη οργάνωση των σχολικών εργασιών και έκφραση συναισθήματος του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 1985; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, & Sideridis, 2008).

Στον αντίποδα βρίσκονται τα ελεγκτικά πλαίσια, τα οποία πιέζουν τα άτομα να σκεφτούν, να δράσουν ή και να αισθανθούν με συγκεκριμένο τρόπο. Στα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου υπάρχει έλεγχος, κυριαρχούν εξαιρετικά καταναγκαστικές στρατηγικές, όπως οι προθεσμίες, η έμφαση στις εξωτερικές αμοιβές, η κατευθυντική γλώσσα (π.χ. «πρέπει να…», «οφείλεις να…»). Αυτές οι στρατηγικές πιέζουν τους μαθητές να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία με εξωτερικά ελεγχόμενη ρύθμιση των κινήτρων τους (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006).

Την ταύτιση δομικών στόχων μάθησης και υποστηρικτικών της αυτονομίας πλαισίων σε θεωρητικό επίπεδο, ενισχύουν αρκετές έρευνες. Η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των στόχων μάθησης και της αυτονομίας έχει κατ' επανάληψη καταδειχτεί (ενδεικτικά, Barkoukis, Ntoumanis, & Nikitaras, 2007; Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Moller, 2003; Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004; Hulleman et al., 2010; Moller & Elliot, 2006; Ntoumanis, 2001). Ειδικά για τους δομικούς στόχους, έρευνες κατέδειξαν ότι ο τύπος κινήτρου που προβάλλεται στην τάξη και τα υποστηρικτικά της αυτονομίας εκπαιδευτικά πλαίσια συνδέονται (Ciani, Sheldon, Hilpert, & Easter, 2011; Liem, Lau, & Cai, 2016).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα έρευνα εκλαμβάνει ως πλαίσια ταυτόσημα τη συνθήκη μάθησης και το υποστηρικτικό της αυτονομίας εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στοιχεία της συγκεκριμένης πειραματικής συνθήκης, όπως η παροχή εργασιών με κατάλληλο βαθμό δυσκολίας και πρόκλησης, η αίσθηση ελέγχου των μαθητών/τριών πάνω στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τη δυνατότητα επιλογής, ο υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτικού και ο σεβασμός στον ατομικό ρυθμό μάθησης του κάθε παιδιού, όλα αυτά αποτελούν κοινό τόπο

για τη *Θεωρία των Στόχων Επίτευξης* και τη Θ*εωρία του Αυτοπροσδιορισμού.* Αντίστοιχα, οι συνθήκες επίδοσης ισοδυναμούν με ελεγκτικά πλαίσια. Οι παραδοχές αυτές αντικατοπτρίζονται στις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία των πειραματικών συνθηκών (βλ. ενότητα 4.2.3.), και αποτελούν σημαντική παράμετρο της συζήτησης των αποτελεσμάτων.

3.3.2.2. Στόχοι Επίτευξης και Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες

Αν και από νωρίς είχαν εντοπιστεί σημεία τομής ανάμεσα στη *Θεωρία των Στόχων Επίτευξης* και τη *Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού* (ενδεικτικά Deci, & Moller, 2005), η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομίας, επάρκειας και σχέσης με άλλους), σε ερευνητικό επίπεδο, συνδέθηκε με στοιχεία των στόχων επίτευξης της τάξης ή του σχολείου, σε λίγες έρευνες, κυρίως στο χώρο της φυσικής αγωγής (Taylor & Ntoumanis, 2007; Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008).

Μεταγενέστερες έρευνες, η πρώτη των Ciani, Sheldon, Hilpert και Easter (2011) και η δεύτερη των Diseth, Danielsen και Samdal (2012), εξέτασαν τη σχέση των βασικών αναγκών με τους στόχους επίτευξης μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Κοινό εύρημα αποτέλεσε η σύνδεση της ικανοποίησης των βασικών αναγκών με την υιοθέτηση στόχων μάθησης, ενώ τα αποτελέσματα δεν ήταν σαφή για τους στόχους επίδοσης. Επίσης, οι συγκεκριμένες έρευνες, λόγω μεθοδολογίας και δείγματος, δεν παρείχαν επαρκείς πληροφορίες για το βαθμό και την κατεύθυνση, που η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της υιοθέτησης συγκεκριμένων στόχων επίτευξης, σε μαθητικούς πληθυσμούς δημοτικού (ηλικίες 6 έως 12 ετών) και για τις διδακτικές παρεμβάσεις, που ενισχύουν τις σχέσεις αυτές.

Πιο πρόσφατη έρευνα των Duchesne, Ratelle και Feng (2017), σε μαθητικό πληθυσμό κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, κατέδειξε την ικανοποίηση των αναγκών για αυτονομία και επάρκεια ως προβλεπτικούς παράγοντες υιοθέτησης στόχων μάθησης, μέσα από την ομαλή ακαδημαϊκή προσαρμογή, ενώ η ικανοποίηση των αναγκών της αυτονομίας και των σχέσεων με άλλους αποτέλεσαν προβλεπτικούς παράγοντες χαμηλότερης υιοθέτησης στόχων επίδοσης - αποφυγής, μέσα από την κοινωνική προσαρμογή.

Είναι προφανές ότι η έρευνα της σχέσης βασικών ψυχολογικών αναγκών και στόχων επίτευξης επικεντρώθηκε στην επίδραση της ικανοποίησης των πρώτων στην υιοθέτηση ατομικών στόχων, ενώ δεν έτυχε προσοχής η μελέτη της επίδρασης των στόχων επίτευξης της τάξης ή του σχολείου στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών.

3.3.2.3. Αντιλαμβανόμενη Υποστήριξη της Αυτονομίας (*Μαθησιακό Κλίμα*)

Η υποστήριξη της αυτονομίας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον εκδηλώνεται μέσα από μια συνεκτική συλλογή διδακτικών πρακτικών, που αποσκοπεί στην ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία των μαθητών/τριών (Jang, Reeve, & Halusic, 2016). Στο πλαίσιο της *Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού,* η αποτίμηση της υποστήριξης της αυτονομίας γίνεται και μέσα από τις εκτιμήσεις των ατόμων για το *Μαθησιακό Κλίμα*, το οποίο στο συγκεκριμένο πλαίσιο αντικατοπτρίζει το πώς έγιναν αντιληπτές οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών (ενδεικτικά Black & Deci, 2000; Reeve, 2009).

Την σπουδαιότητα αυτών των προσωπικών αντιλήψεων καταδεικνύει η έρευνα των Taylor & Ntoumanis (2007), οι οποίοι, εξετάζοντας την ικανοποίηση των βασικών αναγκών, διατύπωσαν την άποψη ότι οι αναφορές των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές πρακτικές τις οποίες ακολουθούσαν, δεν σχετίζονταν τόσο με την ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μαθητών/τριών, όσο η αντίληψη που είχαν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Συμπεριφορές (των εκπαιδευτικών), όπως η αναγνώριση και η αποδοχή των συναισθημάτων και των ενδιαφερόντων των παιδιών, η προσφορά επιλογών και επεξηγήσεων για τους μαθησιακούς σκοπούς, η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών, η μάθηση ανάλογα με τον προσωπικό ρυθμό, ο ελάχιστός έλεγχος και οι λογικές απαιτήσεις, δημιουργούν ένα υποστηρικτικό της αυτονομίας περιβάλλον. Τα οφέλη ενός τέτοιου περιβάλλοντος έχουν τεκμηριωθεί σε πλήθος ερευνών. Εν συντομία, επιδεικνύεται μεγαλύτερη επιμονή σε δύσκολους μαθησιακούς στόχους, υψηλότερο αίσθημα αυτό-εκτίμησης, μεγάλη και σταθερή εσωτερική κινητοποίηση, και θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Deci & Ryan, 2016; Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Gillet, Lafrenière, Vallerand, Huart, & Fouquereau, 2014; Jang, Reeve, & Deci, 2010; Jang et al., 2016; Reeve, 2016; Reeve, & Cheon, 2014; Ruzek, Hafen, Allen, Gregory, Mikami, & Pianta, 2016; Vansteenkiste et al., 2005).

Στην παρούσα έρευνα, πέρα από τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη της αυτονομίας αποτέλεσε ένα δεύτερο μέτρο αξιολόγησης, με γνώμονα τη δημιουργία εκπαιδευτικών πλαισίων αυτονομίας, των διδακτικών πρακτικών, που συνέθεσαν την εκάστοτε πειραματική συνθήκη.

3.3.3. Στόχοι Επίτευξης της Τάξης και Συναίσθημα

Ενώ η σημασία του συναισθήματος θεωρείται δεδομένη, παραμένει επίκαιρη η θέση του Ford (1992) ότι το συναίσθημα, ειδικά στο χώρο των κινήτρων, ερευνητικά προσεγγίζεται ως μια αυτόνομη μεταβλητή και όχι ως ένα ενσωματωμένο, λειτουργικό μέρος, ενός ολοκληρωμένου μοντέλου. Αυτή την ολιστική προσέγγιση υποστηρίζει και το κοινό συμπέρασμα μιας σειράς εμπειρικών ερευνών, ότι τα συναισθήματα των μαθητών ήταν αναπόσπαστα συνδεδεμένα με τους στόχους, την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας και τις επιλογές κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επομένως, υπάρχει ανάγκη λειτουργικής ενσωμάτωσης των συναισθημάτων στη μελέτη των εκπαιδευτικών πλαισίων (Meyer & Turner, 2002; Turner, Meyer, & Schweinle, 2003).

Μια προσπάθεια ενσωμάτωσης του συναισθήματος στη *Θεωρία των Στόχων Επίτευξης*, σημαντική για την παρούσα έρευνα, είναι το *αμφίδρομο μοντέλο* των Linnenbrink και Pintrich (2002). Επικεντρώνεται στο συναίσθημα των μαθητών/τριών μέσα στην τάξη ή όταν εκτελούν εργασίες του σχολείου. Επιγραμματικά, το σκεπτικό είναι ότι οι διαθέσεις επηρεάζουν την αντίληψη των δομικών στόχων επίτευξης της τάξης, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την υιοθέτηση ατομικών στόχων επίτευξης, οι οποίοι συνδέονται θετικά ή αρνητικά με τα διάφορα αποτελέσματα, ανάμεσά τους και το θετικό ή αρνητικό συναίσθημα. Η καινοτομία του μοντέλου έγκειται στη θεώρηση των συναισθημάτων όχι μόνο ως αποτελεσμάτων, αλλά και ως αιτιών - μέσω των διαθέσεων - έναρξης του κύκλου των στόχων επίτευξης (αντιλαμβανόμενοι στόχοι επίτευξης της τάξης - υιοθέτηση ατομικών στόχων επίτευξης - εκδήλωση σχημάτων συμπεριφοράς).

Η θεώρηση αυτή φαίνεται να συνάδει με ευρήματα, που καταδεικνύουν ότι τάξεις με υψηλή συναισθηματική υποστήριξη, συνεργασία και διδακτικές πρακτικές, που ενισχύουν το θετικό συναίσθημα, γίνονται αντιληπτές από τους/τις μαθητές/τριες περισσότερο ως δομές μάθησης. Το πώς είναι συναισθηματικά φορτισμένος ένας δομικός στόχος συνδέεται με πολλαπλές ερευνητικές επιλογές, όπως να διαμεσολαβεί στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών, να αποτελεί πρόδρομο παράγοντα των κινήτρων επίτευξης ή να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας κινητοποίησης (Turner, Meyer, & Schweinle, 2003). Τέλος, δεν υπάρχουν αρκετά εμπειρικά δεδομένα για το πώς διαμορφώνεται η ρύθμιση των συναισθημάτων ή πως βιώνονται αυτά υπό την άμεση επίδραση στόχων επίτευξης της τάξης ή του σχολείου (Tyson, Linnenbrink-Garcia, & Hill, 2009).

Οι Fredricks, Blumenfeld και Paris (2004) πρότειναν ότι η σχολική εμπλοκή είναι μια πολυδιάστατη νοητική κατασκευή, η οποία περιλαμβάνει γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά συστατικά στοιχεία. Η συναισθηματική διάσταση περιλαμβάνει τις

συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών/τριών σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες και επομένως προσφέρεται για παρεμβάσεις και αλλαγές (Fredricks et al., 2004). Στην ίδια κατεύθυνση, οι Pekrun και Linnenbrink-Garcia (2012) διατύπωσαν τη θέση ότι η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών είναι θεμελιώδης για την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Επιπρόσθετα πρότειναν ένα σχετικό πλαίσιο, το οποίο μεταξύ άλλων περιελάμβανε την κατηγορία των συναισθημάτων επίτευξης, υποδιαιρούμενη σε συναισθήματα σχετιζόμενα με τη δραστηριότητα και συναισθήματα σχετιζόμενα με το αποτέλεσμα. Με βάση το παραπάνω θεωρητικό σχήμα, στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών σε καταστάσεις επίτευξης και πιο συγκεκριμένα η εμπειρία ροής, σχετιζόμενη με τη διαδικασία συναισθηματική κατάσταση (βλ. ενότητα 3.3.3.1.) και το αρνητικό και θετικό συναίσθημα, σχετιζόμενα με το αποτέλεσμα, συναισθήματα επίτευξης (βλ. ενότητα 3.3.3.2.).

3.3.3.1. Στόχοι Επίτευξης της Τάξης και Εμπειρία Ροής

Η έως τώρα υπάρχουσα έρευνα αναγνωρίζει τον κρίσιμο ρόλο της εμπειρίας ροής στην εμπλοκή σε μια μαθησιακή διαδικασία, το θετικό συναίσθημα και την απόδοση σε διάφορους τομείς, όπως ο αθλητισμός (Karageorghis, Vlachopoulos, & Terry, 2000; Oertig, Schüler, & Buchli, 2013), η καλλιτεχνική δημιουργία (Chemi, 2016) και το εργασιακό πλαίσιο (De Fraga & Moneta, 2016). Σε σχέση με τη *Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού*, αξιοσημείωτη είναι η σύνδεση της εμπειρίας ροής και των εσωτερικών κινήτρων με ρυθμιστικό το ρόλο της ανάγκης για αυτονομία (Fullagar & Mills, 2008) και του ρυθμιστικού ρόλου της εμπειρίας ροής στην επίδραση των εσωτερικών κινήτρων στην ακαδημαϊκή αναβλητικότητα (Lee, 2005). Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει επίσης ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ταυτοποίηση των πρόδρομων παραγόντων και των συνεπειών της εμπειρίας ροής στα μαθησιακά περιβάλλοντα (ενδεικτικά Culbertson, Fullagar, Simmons, & Zhu, 2015; Heutte, Fenouillet, Kaplan, Martin-Krumm, & Bachelet, 2016; Rossin, Ro, Klein, & Guo, 2009).

Παρά την προσπάθεια αυτή, ελάχιστες έρευνες έχουν ερευνήσει τη σχέση μεταξύ των στόχων επίτευξης και της εμπειρίας ροής. Δεδομένα που συλλέχθηκαν από το χώρο του αθλητισμού (ενδεικτικά, Antczak, 2016; Murcia, Gimeno, & Coll, 2008; Oertig, Schüler, & Buchli, 2013; Stavrou, Psychountaki, Georgiadis, Karteroliotis, & Zervas, 2015) και την ανώτατη εκπαίδευση (Oertig, Schüler, Brandstätter, & Augustine, 2014) υποστηρίζουν τη θέση ότι οι στόχοι επίτευξης της τάξης ενισχύουν ή αναστέλλουν την εμπειρία ροής ανάλογα με το ποιοι στόχοι κατεξοχήν προβάλλονται από τους εκπαιδευτές, με τους συμμετέχοντες σε

προσανατολισμένα στη μάθηση πλαίσια να βιώνουν μεγαλύτερη συγκέντρωση και υψηλότερο βαθμό εμπλοκής.

Τα περιορισμένα στοιχεία δεν επιτρέπουν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για το πώς συγκεκριμένοι τύποι μαθησιακών πλαισίων ευνοούν την εμπειρία ροής στις σχολικές τάξεις (Csikszentmihalyi, 2014). Παρ' όλα αυτά, φαίνεται λογικό να υποτεθεί ότι παράγοντες, όπως η έμφαση των εκπαιδευτικών στη μάθηση ή στον ανταγωνισμό των συμμαθητών/τριών ή την αποφυγή της αποτυχίας, θα επιδρούν διαφοροποιημένα στην εμπειρία ροής κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Σε σχέση με το συναίσθημα, η εμπειρία ροής μελετήθηκε ως κατάσταση προσανατολισμένη στη ρύθμιση του μέσω της ενίσχυσης του ενδιαφέροντος. Τα συναισθήματα μέσα από την επικέντρωση της προσοχής σε αυτά απαιτούν από το άτομο μεγάλη γνωστική προσπάθεια (Tavares & Freire, 2016). Όταν η προσοχή εστιάζεται στο έργο, που πρέπει να επιτευχθεί, υπάρχουν θετικά συναισθήματα και αυξημένη εμπειρία ροής. Αντίθετα, όταν η προσοχή επικεντρώνεται σε άσχετα ως προς το έργο αντικείμενα, υπάρχει σύνδεση με αρνητικά συναισθήματα και μειωμένη εμπειρία ροής. Υπάρχουν λοιπόν δεδομένα που συνδέουν την εμπειρία ροής, ως κατάσταση αυξημένης επίγνωσης, με τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών σε καταστάσεις επίτευξης (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

3.3.3.2. Στόχοι Επίτευξης της Τάξης και Θετικό και Αρνητικό Συναίσθημα

Το θετικό και αρνητικό συναίσθημα των μαθητών/τριών αποτέλεσε ένα κύριο θέμα μελέτης για την έρευνα των στόχων επίτευξης. Σε ατομικό επίπεδο η υιοθέτηση του στόχου μάθησης έχει συνδεθεί με το θετικό συναίσθημα και η υιοθέτηση του στόχου επίδοσης - αποφυγής με το αρνητικό, ενώ, για μια ακόμη φορά, για το στόχο επίδοσης - προσέγγισης υπάρχουν αντικρουόμενα ευρήματα (ενδεικτικά Linnenbrink, 2005; Pekrun, Elliot, & Maier, 2009; Zusho, Pintrich, & Cortina, 2005). Νεότερες έρευνες επιβεβαίωσαν τα προαναφερθέντα αποτελέσματα σχετικά με το συναίσθημα και τους στόχους επίτευξης, αλλά ανέδειξαν και τη σημασία της αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών/τριών αναφορικά με τα συναισθήματα των άλλων, ειδικά στο επίπεδο της τάξης (Vassiou, Mouratidis, Andreou, & Kafetsios, 2016).

Ειδικά για τους στόχους επίτευξης της τάξης, σύμφωνα με τη *Θεωρία των Στόχων Επίτευξης,* αυτοί συνδέονται με το συναίσθημα, είτε άμεσα, είτε μέσα από τη διαμεσολάβηση της υιοθέτησης των ατομικών στόχων. Τα δεδομένα αρκετών ερευνών δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται συναισθηματικά κατά τρόπο διακριτό ανάλογα με τα σχετικά με στόχους επίτευξης μηνύματα, που προβάλουν οι εκπαιδευτικοί (Gonida, Voulala, &

Kiosseoglou, 2009; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996; Roeser, Eccles, & Sameroff, 1998; Shim, Cho, & Wang, 2012). Φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες τείνουν να βιώνουν υψηλότερο θετικό συναίσθημα σε τάξεις, όπου δίνεται έμφαση στη μάθηση, ενώ αναφέρουν υψηλότερο αρνητικό συναίσθημα σε τάξεις, όπου δίνεται έμφαση στη σύγκριση των ικανοτήτων τους (Ames & Archer, 1988; Anderman, 1999; Kaplan & Maehr, 1999; Kaplan & Midgley, 1999; Pahljina-Reinić & Kolić-Vehovec, 2017).

3.4. Η Παρούσα Έρευνα

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη του τρόπου με τον οποίο τρεις πειραματικές συνθήκες (μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης και επίδοσης - αποφυγής) επέδρασαν στην ακαδημαϊκή επίδοση (γραμματική αναγνώριση), την αυτονομία (ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών και υποστήριξη αυτονομίας) και την συναισθηματική εμπλοκή (εμπειρία ροής, θετικό και αρνητικό συναίσθημα) των μαθητών/τριών. Επιπρόσθετα, οι προϋπάρχοντες ατομικοί στόχοι επίτευξης και οι προϋπάρχοντες αντιλαμβανόμενοι στόχοι επίτευξης της τάξης συνεξετάστηκαν για να επιβεβαιωθεί ότι οι πειραματικές συνθήκες είχαν άμεσες και μοναδικές επιδράσεις στις προαναφερθείσες εξαρτημένες μεταβλητές. Οι αντιλαμβανόμενοι στόχοι επίτευξης για κάθε πειραματική συνθήκη χρησιμοποιήθηκαν και για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των προβαλλόμενων στόχων επίτευξης.

Η διερεύνηση της άμεσης επίδρασης των στόχων επίτευξης της τάξης, ο χειρισμός των προβαλλόμενων (αντί των αντιλαμβανόμενων) δομικών στόχων, η μελέτη διακριτής συνθήκης επίδοσης - αποφυγής, η διεξαγωγή της έρευνας σε πραγματικές τάξεις, η οργανική ενσωμάτωση στοιχείων της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού και η μελέτη της συναισθηματικής εμπλοκής σε σχέση με τη διαδικασία και το αποτέλεσμα, όλα τα παραπάνω αποτελούν κομβικά σημεία του ερευνητικού σχεδιασμού και ο συνδυασμός τους αναδεικνύει τη σημαντικότητα της παρούσας έρευνας. Μαζί με τις υποθέσεις παρουσιάζονται στις ενότητες που ακολουθούν.

3.4.1. Διερεύνηση της άμεσης επίδρασης των Στόχων Επίτευξης της Τάξης

Η έρευνα των στόχων επίτευξης είναι επικεντρωμένη στους ατομικούς στόχους και τις επιδράσεις τους στα διάφορα αποτελέσματα, ενώ οι δομικοί στόχοι της τάξης θεωρήθηκαν, τουλάχιστον αρχικά, προβλεπτικός παράγοντας για την υιοθέτηση ατομικού στόχου και - στη συνέχεια- μελετήθηκαν ως αλληλεπιδραστικός παράγοντας (ενδεικτικά Murayama & Elliot, 2009). Ωστόσο, έρευνες στοιχειοθετούν την αυτοτέλεια των δομικών στόχων επίτευξης, με

την έννοια ότι σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο υπάρχουν επιδράσεις οι οποίες δεν μπορούν να αποδοθούν στους ατομικούς στόχους επίτευξης (βλ. ενότητα 3.2.2.). Υπάρχει λοιπόν πεδίο μελέτης της άμεσης επίδρασης των δομικών στόχων σε σχετικά με την επίτευξη αποτελέσματα, ειδικά αν αναλογιστούμε ότι σε αυτούς τους στόχους υπάρχει μεγάλο περιθώριο εκπαιδευτικής παρέμβασης.

3.4.2. Χειρισμός των Προβαλλόμενων Στόχων Επίτευξης στην Τάξη

Η δημιουργία των τριών συνθηκών, που αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές του ερευνητικού σχεδιασμού, στηρίχτηκαν στη θέση της Ames (1992b) ότι υπάρχουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις οι οποίες μπορούν να διαμορφώσουν τους στόχους επίτευξης της τάξης. Συνιστούν τον μάλλον αντικειμενικό παράγοντα των προβαλλόμενων στόχων επίτευξης της τάξης, ο οποίος συντίθεται μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και αντιδιαστέλλεται από τις έντονα υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών, δηλαδή τους αντιλαμβανόμενους στόχους επίτευξης της τάξης τους. Πολλές σχετικές έρευνες χρησιμοποίησαν μόνο κλίμακες αυτό-αναφοράς, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη σύνδεση των αντιλήψεων με παράγοντες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Urdan & Turner, 2005). Σε σχέση με τον όγκο των ερευνών η παρούσα είναι από τις ελάχιστες έρευνες που βασίστηκαν στο χειρισμό των προβαλλόμενων στόχων επίτευξης της τάξης (βλ. ενότητα 3.2.3.).

3.4.3. Μελέτη διακριτής Συνθήκης Επίδοσης - Αποφυγής

Διερευνήθηκε, ίσως για πρώτη φορά στο δημοτικό σχολείο, η διακριτή επίδραση του στόχου επίδοσης - αποφυγής της τάξης στην ακαδημαϊκή επίδοση, την αυτονομία και τη συναισθηματική εμπλοκή. Η χρήση των προβαλλόμενων αντί των αντιλαμβανόμενων στόχων επίτευξης της τάξης έδωσε τη δυνατότητα να υπερκεραστεί η βασική αδυναμία εντοπισμού της κατεύθυνσης αποφυγής, δηλαδή η υποκειμενικότητα των αντιλήψεων των μαθητών για τα συνδεδεμένα με στόχους μηνύματα του εκπαιδευτικού πλαισίου (Ames, 1992b; Anderman & Patrick, 2012). Επίσης, για τον ίδιο λόγο, στον ερευνητικό σχεδιασμό ενσωματώθηκε ο παράγοντας της στήριξης των εκπαιδευτικών που διαφοροποιεί την εμπειρία των μαθητών/τριών μέσα στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο (ενδεικτικά, Turner et al., 2013). Η μελέτη των αποτελεσμάτων ενός διακριτού δομικού στόχου επίτευξης - αποφυγής είναι σημαντική γιατί, ενώ για τους ατομικούς στόχους επίτευξης - αποφυγής έχουν τεκμηριωθεί αρνητικές επιδράσεις γενικά, δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για την επίδραση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο δίνει έμφαση στο στόχο επίδοσης - αποφυγής (βλ. ενότητα 3.2.2.).

3.4.4. Διεξαγωγή της έρευνας σε πραγματικές τάξεις

Με το λεπτομερή σχεδιασμό τριών δομικών στόχων επίτευξης (μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης και επίδοσης - αποφυγής) και την εφαρμογή του σε πραγματικές τάξεις, η παρούσα έρευνα ανταποκρίνεται στο αίτημα για μελέτη των στόχων επίτευξης σε πραγματικές εκπαιδευτικές καταστάσεις (ενδεικτικά, Murayama et al., 2011). Κατ' αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζονται οι γνώσεις μας για το πώς μέσα από την τροποποίηση των υφιστάμενων διδακτικών πρακτικών είναι δυνατό να αλλάξουν οι στόχοι επίτευξης στις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ο ημι-πειραματικός σχεδιασμός της έρευνας (βλ. ενότητα 4.2.) ενισχύει την αξιοπιστία των ευρημάτων, καθώς αίρει αρκετούς από τους περιορισμούς που θα είχε μια αντίστοιχη έρευνα σε περιβάλλον εργαστηρίου, επιτρέποντας - ως ένα βαθμό- μεγαλύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Campbell & Stanley, 2015). Αυτό είναι σημαντικό γιατί, σε παρόμοια πλαίσια, θα μπορούσε να γενικευθεί από τους εκπαιδευτικούς η χρήση των διδακτικών πρακτικών με θετικά αποτελέσματα, και έτσι να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή επίδοση, η αυτονομία και η συναισθηματική εμπλοκή.

3.4.5. Οργανική ενσωμάτωση στοιχείων της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού

Με βάση τη διαπιστωμένη αλληλοεπικάλυψη (ενδεικτικά, Urdan & Schoenfelder, 2006) ως προς τα συστατικά στοιχεία, του περιβάλλοντος μάθησης (*Θεωρία των Στόχων* Επίτευξης) και του υποστηρικτικού της αυτονομίας περιβάλλοντος (*Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού*), η συνθήκη μάθησης έχει όλα τα στοιχεία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου αυτονομίας, ενώ αντίστοιχα οι συνθήκες επίδοσης εμπεριέχουν τα χαρακτηριστικά του ελεγκτικού περιβάλλοντος (βλ. ενότητα 4.2.3.). Αυτή η ταύτιση ξεπερνά τον απλό εντοπισμό κοινών σημείων ανάμεσα σε δύο δεσπόζουσες θεωρίες κινήτρων, τα οποία άλλωστε έχουν ήδη αναφερθεί σε πλήθος ερευνών (βλ. ενότητα 3.2.2.1.). Στόχος αυτής της έρευνας, υιοθετώντας τις θέσεις του Vansteenkiste και των συνεργατών του (2014), ήταν τα αποτελέσματα των στόχων επίτευξης της τάξης (δηλαδή το «τι») να αιτιολογηθούν με όρους υποστήριξης της αυτονομίας (δηλαδή το «γιατί»).

Για τον ίδιο ακριβώς σκοπό, χρησιμοποιήθηκαν οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες (αυτονομία, επάρκεια, σχέσεις με άλλους) ως εξαρτημένες μεταβλητές. Ο διαφοροποιημένος βαθμός κάλυψής τους αποτέλεσε ερμηνευτικό παράγοντα για τα υπόλοιπα αποτελέσματα της κάθε πειραματικής συνθήκης. Ταυτόχρονα, αυτή ακριβώς η εξέτασή τους ως εξαρτημένων μεταβλητών, υιοθετήθηκε με σκοπό την αναίρεση της γραμμικής οπτικής στην έρευνα της σχέσης βασικών ψυχολογικών αναγκών και στόχων επίτευξης, όπου οι πρώτες

εκλαμβάνονται συνήθως ως πρόδρομος παράγοντας για την υιοθέτηση των δεύτερων (βλ. ενότητα 3.2.2.2.).

Παράλληλα, μελετήθηκε η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές υποστήριξη της αυτονομίας τους σε κάθε συνθήκη επίτευξης, γιατί η εξέταση μόνο της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών θα οδηγούσε ενδεχομένως σε εσφαλμένες ερμηνείες. Δεν αρκεί μόνο η ικανοποίηση αυτών των αναγκών (ειδικά της επάρκειας) για να χαρακτηριστεί ένα πλαίσιο υποστηρικτικό της αυτονομίας, αλλά θα πρέπει το παιδί να αισθανθεί ότι η δράση του ελέγχεται από το ίδιο, ακόμα και σε ένα περιβάλλον γεμάτο από αιτήματα ενός σημαντικού άλλου, του εκπαιδευτικού (Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan, 2003).

3.4.6. Μελέτη της Συναισθηματικής Εμπλοκής (στη διαδικασία και το αποτέλεσμα)

Ελάχιστες έρευνες έχουν μελετήσει την επίδραση των στόχων επίτευξης της τάξης στο συναίσθημα (βλ. ενότητα 3.3.). Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την άμεση επίδραση τριών στόχων επίτευξης στη συναισθηματική εμπλοκή μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου. Ο όρος συναισθηματική εμπλοκή αποτελεί μέρος της έννοιας της σχολικής εμπλοκής. Η χρήση του δηλώνει την πρόθεση να μη μελετηθεί το συναίσθημα αποσπασματικά και ως μεμονωμένη μεταβλητή, αλλά ως μέρος ενός πολυδιάστατου πλαισίου (Fredricks et al., 2004). Από τη σχετική με την επίτευξη κατηγοριοποίηση των Pekrun και Linnenbrink-Garcia (2012), επιλέχθηκαν ως καταλληλότερα για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο δημοτικού σχολείου, τα σχετικά με το αποτέλεσμα θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Ως προς τη διαδικασία μελετήθηκαν οι επιδράσεις των πειραματικών συνθηκών στην εμπειρία ροής, μια κατάσταση βαθιάς επίγνωσης, συνδεδεμένη με το συναίσθημα. Έτσι η παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε έμπρακτα να ανταποκριθεί στο αίτημα για λειτουργική ενσωμάτωσης των συναισθημάτων στη μελέτη των εκπαιδευτικών πλαισίων (ενδεικτικά Turner et al., 2003).

3.4.7. Σημαντικότητα της Έρευνας

Το κύριο σημείο καινοτομίας της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη μιας διακριτής συνθήκης επίδοσης - αποφυγής. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν έχει καταγραφεί έρευνα, που χρησιμοποιώντας υφιστάμενες διδακτικές πρακτικές, να έχει δημιουργήσει μια συνθήκη επίδοσης-αποφυγής, σε πραγματική τάξη δημοτικού σχολείου, με διακριτά σε σχέση με τις άλλες συνθήκες αποτελέσματα. Υπήρξαν ελάχιστες έρευνες που διερεύνησαν την ύπαρξη διακριτής συνθήκης επίδοσης - αποφυγής με διάφορες μεθόδους, ωστόσο σε καμία από αυτές δεν πραγματοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση μέσα σε πραγματική τάξη (Diseth & Samdal, 2015; Makara & Madjar, 2015; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011). Επίσης,

έχουν υπάρξει έρευνες, ελάχιστες σε σχέση με τον όγκο των σχετικών μελετών, που χειρίστηκαν τους προβαλλόμενους δομικούς στόχους της τάξης, χωρίς όμως να μελετήσουν τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής (Linnenbrink, 2005; Pahljina-Reinić & Kolić-Vehovec, 2017). Η μοναδική σε γνώση μας έρευνα που πρόβαλε διακριτή συνθήκη επίδοσης - αποφυγής έγινε σε πληθυσμό φοιτητών, σε περιβάλλον υπερμέσων (Moos & Azevedo, 2006). Είναι λοιπόν σημαντική η παρούσα έρευνα γιατί μέσα από συγκεκριμένες, υφιστάμενες, διδακτικές πρακτικές επιχείρησε τη διακριτή προβολή δομικών στόχων επίδοσης - προσέγγισης και δομικών στόχων επίδοσης - αποφυγής, σε πραγματικές τάξεις του ελληνικού δημοτικού σχολείου.

Η παραπάνω προσέγγιση έγινε δυνατή χάρη στην επανεξέταση του ορισμού του δομικού στόχου, με την ξεκάθαρη διάκριση προβαλλόμενων και αντιλαμβανόμενων δομικών στόχων. Αφετηρία για τη διάκριση αυτή στάθηκε η διαπίστωση του εγγενούς υποκειμενικού χαρακτήρα των αντιλήψεων των μαθητών για τους στόχους επίτευξης της τάξης τους (Miller & Murdock, 2007; Urdan, 2004; Urdan & Schoenfelder, 2006; Wolters, 2004). Αντίθετα, ερευνητικά δεδομένα που βασίστηκαν στη μελέτη των διδακτικών πρακτικών έδειξαν μια πιο συνεπή και μάλιστα άμεση επίδραση των δομικών στόχων της τάξης στα διάφορα αποτελέσματα (Anderman et al., 2001; Kaplan et al., 2002; Lau & Nie, 2008; Murayama & Elliot, 2009). Έτσι, οι δομικοί στόχοι, με τη μορφή των εκπεμπόμενων μηνυμάτων μέσω των διδακτικών πρακτικών (Ames, 1992b), έχουν αυτόνομη επίδραση σε καταστάσεις επίτευξης και κατά συνέπεια δε στερούνται νοήματος οι προσπάθειες για τη μελέτη τους, σε ερευνητικό επίπεδο, ή τροποποίησης τους, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (Eccles & Roeser, 2011).

Η ανάδειξη της συνθήκης επίδοσης - αποφυγής, μέσα από υφιστάμενες διδακτικές πρακτικές του ελληνικού δημοτικού σχολείου, φυσικά δεν έγινε για να αμφισβητηθεί η κοινά αποδεκτή ευεργετική επίδραση των συνθηκών μάθησης (ενδεικτικά, Midgley, 2014). Έγινε γιατί οι όποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις δεν εφαρμόζονται «εν κενώ», αλλά σε τάξεις, που αποτελούν υπομονάδες ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που εξυπηρετεί τις ανάγκες μιας κοινωνίας με συγκεκριμένες πολιτισμικές καταβολές. Δεν είναι λίγες οι φορές που αυτό το κοινωνικό πλαίσιο αφήνει μικρά περιθώρια στους ατομικούς προσανατολισμούς (παράδειγμα το ελληνικό σύστημα επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση) και αναδεικνύει τις προσπάθειες τροποποίησης των περιβαλλοντικών συνθηκών της τάξης (Covington, 2002; James & Yates, 2007). Η παρούσα έρευνα λοιπόν με τη δημιουργία συνθηκών επίτευξης (μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης και επίδοσης - αποφυγής) μέσα από ισχύουσες διδακτικές πρακτικές, επιχείρησε να τεκμηριώσει, σε ερευνητικό επίπεδο, την ισχύ των εκπαιδευτικών

παρεμβάσεων και τη δυνατότητά τους να παράγουν διακριτά ανά συνθήκη επίτευξης αποτελέσματα.

Ανάμεσα στα αποτελέσματα αυτά ήταν και η υποστήριξη της αυτονομίας σε κάθε συνθήκη, κάτι που συνιστά συμβολή της παρούσας έρευνας με εμπειρικά δεδομένα στην τεκμηρίωση της προτεινόμενης σύζευξης της *Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης* με τη *Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού*, όπου η δεύτερη αιτιολογεί με όρους υποστήριξης της αυτονομίας τα αποτελέσματα των στόχων της πρώτης (Vansteenkiste et al., 2014). Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τη μελέτη στο πλαίσιο του ελληνικού δημοτικού σχολείου της συναισθηματικής εμπλοκής κατά τη διαδικασία και το αποτέλεσμα (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012), δηλώνουν τη σημασία της έρευνας για την εκπαιδευτική πράξη. Η σύνδεση εμπρόθετα δομημένων συνθηκών με τις αντίστοιχες - ανά περίπτωση - αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την υποστήριξη της αυτονομίας, την εμπειρία ροής κατά τη διαδικασία και το συναίσθημα για το αποτέλεσμα, αφενός είχαν το στόχο να δείξουν τη δυνατότητα στοχευμένης δημιουργίας συγκεκριμένων, επιθυμητών, εκπαιδευτικών καταστάσεων (περίπτωση συνθήκης μάθησης) αφετέρου να συνεισφέρουν στον εντοπισμό - από τους εκπαιδευτικούς της πράξης - αρνητικών αποτελεσμάτων, ανεπιθύμητων, αλλά υπαρκτών (περίπτωση συνθήκης επίδοσης-αποφυγής).

3.4.8. Υποθέσεις της Έρευνας

Οι επιδράσεις τριών συνθηκών επίτευξης (μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης και επίδοσης - αποφυγής) στην ακαδημαϊκή επίδοση, την αντίληψη των μαθητών/τριών για την υποστήριξη της αυτονομίας τους, την εμπειρία ροής, το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα, μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Έμφαση δόθηκε στη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των συνθηκών. Συνεξετάστηκαν, ως προς τη σχέση των τριών συνθηκών επίτευξης με τις προαναφερθείσες εξαρτημένες μεταβλητές, οι προϋπάρχοντες ατομικοί και δομικοί στόχοι των μαθητών/τριών και η προηγούμενη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών τους. Η ανασκόπηση των σχετικών ερευνών έδειξε ότι υπάρχει σημαντικός όγκος δεδομένων, που επιτρέπει τη διατύπωση συγκεκριμένων υποθέσεων, αντί γενικών ερωτημάτων. Οι υποθέσεις της έρευνας ήταν οι εξής:

1. Υπόθεση αντιστοίχησης προβαλλόμενων και αντιλαμβανόμενων στόχων επίτευξης:

   Η υπόθεση αυτή είχε μάλλον μεθοδολογικό χαρακτήρα και αφορούσε τον έλεγχο της ορθότητας των πειραματικών χειρισμών. Προέβλεπε ότι οι

μαθητές/τριες θα αντιλαμβάνονταν κατά ανάλογο τρόπο τον προβαλλόμενο ανά συνθήκη στόχο. Δηλαδή, κατά τη συνθήκη μάθησης οι μαθητές/τριες θα ανέφεραν ότι αντιλήφθηκαν το στόχο επίτευξης της τάξης ως στόχο μάθησης, σημαντικά περισσότερο από τους άλλους δύο στόχους κ.ο.κ.. Ο έλεγχος αυτός ήταν αναγκαίος με δεδομένο ότι τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών αμφισβητήθηκαν από τη διαπίστωση ότι οι αντιλήψεις για τους δομικούς στόχους ενός εκπαιδευτικού πλαισίου διαφοροποιούνταν περισσότερο μεταξύ των μαθητών/τριών, που συμμετείχαν στο ίδιο πλαίσιο, από τις αντίστοιχες μαθητών/τριών για διαφορετικά πλαίσια (Miller & Murdock, 2007; Urdan, 2004; Wolters, 2004).

2. Υποθέσεις για τη συνθήκη μάθησης:

α) Η συνθήκη μάθησης θα προέβλεπε υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης, σημαντικά υψηλότερα από τα αντίστοιχα της συνθήκης επίδοσης - αποφυγής, αλλά συγκρίσιμα με αυτά της συνθήκης επίδοσης-προσέγγισης. Η συνθήκη μάθησης από τα πρώτα βήματα της *Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης* συνδέθηκε με θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (ενδεικτικά, Ames, 1984; Dweck, 1986) και ως προς τη σύγκριση με τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής, είναι κοινά αποδεκτό ότι δεύτερη έχει τα πλέον αρνητικά αποτελέσματα και εύλογα διατυπώθηκε η υπόθεση ότι σε αυτή θα σημειώνονταν σημαντικά χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (ενδεικτικά, Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Elliot & Moller, 2003; Givens-Rolland, 2012; Sideridis, 2005). Αντίθετα, ως προς τη σύγκριση με τη συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης η υπόθεση της παρούσας έρευνας δεν προέβλεπε σημαντική διαφορά με τη συνθήκη μάθησης γιατί, παρά τη σχετική διαμάχη για την αιτιολογία, υπάρχει σεβαστός αριθμός ερευνών που υποστηρίζει την πρόβλεψη αυτή (ενδεικτικά, Barron & Harackiewicz, 2003; Darnon et al., 2007; Harackiewicz et al., 1998; Harackiewicz, et al., 2002).

β) Η συνθήκη μάθησης θα προέβλεπε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομία, επάρκεια, σχέσεις με άλλους) και αντίληψης του μαθησιακού κλίματος ως υποστηρικτικού της αυτονομίας. Συγκριτικά με τις συνθήκες επίδοσης (προσέγγισης και αποφυγής) θα υπερτερούσε στα συγκεκριμένα αποτελέσματα και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό,

ώστε να δικαιολογείται για τη συνθήκη μάθησης ο χαρακτηρισμός της ως υποστηρικτικό της αυτονομίας πλαίσιο. Η υπόθεση της υπεροχής της συνθήκης μάθησης στα αποτελέσματα των βασικών ψυχολογικών αναγκών, επειδή δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες επικεντρωμένες στους δομικούς στόχους, πιθανολογήθηκε κατ' αναλογία με τα αποτελέσματα ερευνών για τους ατομικούς στόχους μάθησης (Ciani et al., 2011; Diseth et al., 2012). Αντίθετα, πλήθος ερευνών έχει συνδέσει χαρακτηριστικά της συνθήκης μάθησης με την αντίληψη του μαθησιακού κλίματος ως υποστηρικτικού της αυτονομίας (ενδεικτικά, Deci et al., 1981; Gillet et al., 2014; Jang et al., 2010; Vansteenkiste et al., 2005).

γ) Η συνθήκη μάθησης θα προέβλεπε υψηλότερη εμπειρία ροής, περισσότερο θετικό και λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, πάντα συγκριτικά με τις δύο συνθήκες επίδοσης (προσέγγισης και αποφυγής). Για την εμπειρία ροής, η συγκεκριμένη υπόθεση στηρίζεται στα περιορισμένα στοιχεία από το χώρο του αθλητισμού και της ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς απουσιάζουν έρευνες για τους στόχους επίτευξης της τάξης στο δημοτικό σχολείο (Csikszentmihalyi, 2014; Murcia et al., Coll, 2008; Oertig et al., 2014). Αντίθετα, η υπόθεση για το θετικό και αρνητικό συναίσθημα βασίστηκε σε αρκετές έρευνες που κατέδειξαν ότι οι μαθητές/τριες τείνουν να βιώνουν υψηλότερο θετικό συναίσθημα σε τάξεις, όπου δίνεται έμφαση στη μάθηση, ενώ αναφέρουν υψηλότερο αρνητικό συναίσθημα σε τάξεις, όπου δίνεται έμφαση στη σύγκριση των ικανοτήτων τους (Ames & Archer, 1988; Anderman, 1999; Kaplan & Maehr, 1999; Kaplan & Midgley, 1999).

3. Υποθέσεις για τη συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης:

α) Η συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης θα προέβλεπε υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, ανάλογη της συνθήκης μάθησης και σημαντικά υψηλότερης της συνθήκης επίδοσης - αποφυγής. Η πρόβλεψη για υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, ανάλογη της συνθήκης μάθησης, εδράστηκε στα αποτελέσματα αρκετών ερευνών, κυρίως για τους ατομικούς στόχους (βλ. και υπόθεση 2α), αν και η γνησιότητα και η διάρκεια των αποτελεσμάτων αυτών αμφισβητήθηκε έντονα (Kaplan & Middleton, 2002; Midgley et al., 2001). Πέρα από τα δεδομένα αυτά και κατ' αναλογία του μοντέλου των πολλαπλών στόχων των Barron &

Harackiewicz (2001, 2003) και συγκεκριμένα του εξειδικευμένου στόχου (βλ. ενότητα 3.3.1.), πιθανολογήθηκε ότι η συνθήκη επίδοσης ειδικά σε αυτό το αποτέλεσμα θα είχε θετική επίδραση. Για την υπεροχή της συνθήκης επίδοσης - προσέγγισης σε σχέση με τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής, υπάρχουν έρευνες που αποδίδουν - και λόγω διαφορών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο - διακριτά αποτελέσματα στις δύο κατευθύνσεις (ενδεικτικά, Senko & Harackiewicz, 2002; Sideridis, 2005).

β) Η συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης θα προέβλεπε επίπεδα ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομία, επάρκεια, σχέσεις με άλλους) και αντίληψης του μαθησιακού κλίματος ως υποστηρικτικού της αυτονομίας, χαμηλότερα της συνθήκης μάθησης και υψηλότερα της συνθήκης επίδοσης - αποφυγής. Η υστέρηση, στα συγκεκριμένα αποτελέσματα, της συνθήκης επίδοσης - προσέγγισης σε σχέση με τη συνθήκη μάθησης βασίστηκε, όπως και στην περίπτωση της υπόθεσης 2β, στα πορίσματα παραπλήσιων ερευνών για τους ατομικούς στόχους, καθώς δεν υπάρχουν έρευνες με σαφή αποτελέσματα για τους δομικούς στόχους επίδοσης (Ciani et al., 2011).

γ) Η συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης πρώτον, σε σύγκριση με τη συνθήκη μάθησης, θα προέβλεπε μικρότερη εμπειρία ροής, λιγότερο θετικό και περισσότερο αρνητικό συναίσθημα, για τους λόγους που αναλύονται στην (αντίστροφη) υπόθεση 2γ και αφορούν την υπεροχή της συνθήκης μάθησης. Δεύτερον, σε σύγκριση με τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής, θα προέβλεπε μεγαλύτερη εμπειρία ροής, περισσότερο θετικό και λιγότερο αρνητικό συναίσθημα. Η υπόθεση αυτή θα μπορούσε κάλλιστα να διατυπωθεί και ως ερώτημα («Διαφοροποιούνται μεταξύ τους οι συνθήκες επίδοσης, ως προς την εμπειρία ροής, το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα;»), επειδή δεν υπάρχει ανάλογη έρευνα, η οποία να μελέτησε ξεχωριστά αυτές τις δύο συνθήκες, χρησιμοποιώντας τους προβαλλόμενους δομικούς στόχους. Στο στόχο επίδοσης της τάξης γενικά αποδίδονται, ως προς τη συναισθηματική εμπλοκή, αρνητικά αποτελέσματα (Anderman & Patrick, 2012).

4. Υποθέσεις για τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής:

α) Η συνθήκη επίδοσης - αποφυγής θα προέβλεπε τη χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, συγκριτικά με τις συνθήκες μάθησης και επίδοσης - προσέγγισης.

β) Η συνθήκη επίδοσης - αποφυγής θα προέβλεπε τη χαμηλότερη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομία, επάρκεια, σχέσεις με άλλους) και αντίληψης του μαθησιακού κλίματος ως υποστηρικτικού της αυτονομίας, συγκριτικά με τις συνθήκες μάθησης και επίδοσης - προσέγγισης.

γ) Η συνθήκη επίδοσης - αποφυγής θα προέβλεπε τη μικρότερη εμπειρία ροής, το λιγότερο θετικό και το περισσότερο αρνητικό συναίσθημα, συγκριτικά με τις συνθήκες μάθησης και επίδοσης - προσέγγισης.

Όπως προαναφέρθηκε στην υπόθεση 4γ, επειδή δεν υπάρχει ανάλογη έρευνα, η οποία να μελέτησε ξεχωριστά αυτές τις δύο συνθήκες, χρησιμοποιώντας τους προβαλλόμενους δομικούς στόχους, οι υποθέσεις για τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής θα μπορούσαν να διατυπωθούν και ως ερωτήματα. Ωστόσο, η πληθώρα σχετικών δεδομένων για τους ατομικούς στόχους επίδοσης-αποφυγής, επιτρέπει τη διατύπωση των παραπάνω συγκεκριμένων υποθέσεων (ενδεικτικά, Anderman & Patrick, 2012; Hulleman et al., 2010). Άλλωστε, η κύρια ερευνητική πρόκληση για την παρούσα μελέτη ήταν ανάδειξη της ύπαρξης μιας συνθήκης επίδοσης - αποφυγής με διακριτά αποτελέσματα σε σχέση με τις υπόλοιπες συνθήκες.

5. Υποθέσεις για την επίδραση στη σχέση των συνθηκών επίτευξης με τα αποτελέσματα των προϋπαρχόντων ατομικών και δομικών στόχων, και της προηγούμενης ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών:

α) Οι συνθήκες επίτευξης (μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης, επίδοσης - αποφυγής) θα είχαν άμεσες επιδράσεις στα αποτελέσματα, και μετά τον έλεγχο της επίδρασης των προϋπαρχόντων ατομικών στόχων των μαθητών/τριών, στο συγκεκριμένο μάθημα (Ελληνική Γλώσσα). Υιοθετήθηκε σε αυτή την υπόθεση το μοντέλο της άμεσης επίδρασης (βλ. ενότητα 3.2.4.1.) κατά το οποίο αποδίδεται στους δομικούς στόχους άμεση επίδραση πάνω στα σχετικά με την επίτευξη αποτελέσματα και η οποία εκλαμβάνεται ως ανεξάρτητη από την αντίστοιχη των ατομικών στόχων (Murayama & Elliot, 2009). Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, που βασίστηκαν στο συγκεκριμένο μοντέλο (Kaplan et al., 2002; Karabenick, 2004; Lau & Nie, 2008, Turner et al., 2002; Wolters, 2004). Για την επίδραση των προϋπαρχόντων ατομικών στόχων στη σχέση των συνθηκών επίτευξης με τα αποτελέσματα, έγινε η πρόβλεψη ότι, όπου θα

υπήρχε αντιστοιχία ατομικού και προβαλλόμενου δομικού στόχου, αυτή θα επέτεινε το αποτέλεσμα, είτε η αντιστοιχία θα αφορούσε τη μάθηση είτε την επίδοση (Linnenbrink & Pintrich, 2001; Sideridis, 2007; Sideridis at al., 2008). Για παράδειγμα, ο προϋπάρχων ατομικός στόχος επίδοσης - αποφυγής, στη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής θα επέτεινε το αρνητικό αποτέλεσμα στην ακαδημαϊκή επίδοση (Lau & Nie, 2008). Όπου θα υπήρχε αναντιστοιχία, έγινε η πρόβλεψη ότι αυτή θα λειτουργούσε ως ανάχωμα, αμβλύνοντας τις επιδράσεις της εκάστοτε συνθήκης. Για παράδειγμα, η επίδραση του ατομικού στόχου επίδοσης θα αμβλυνόταν σε ένα περιβάλλον μάθησης (Linnenbrink, 2005).

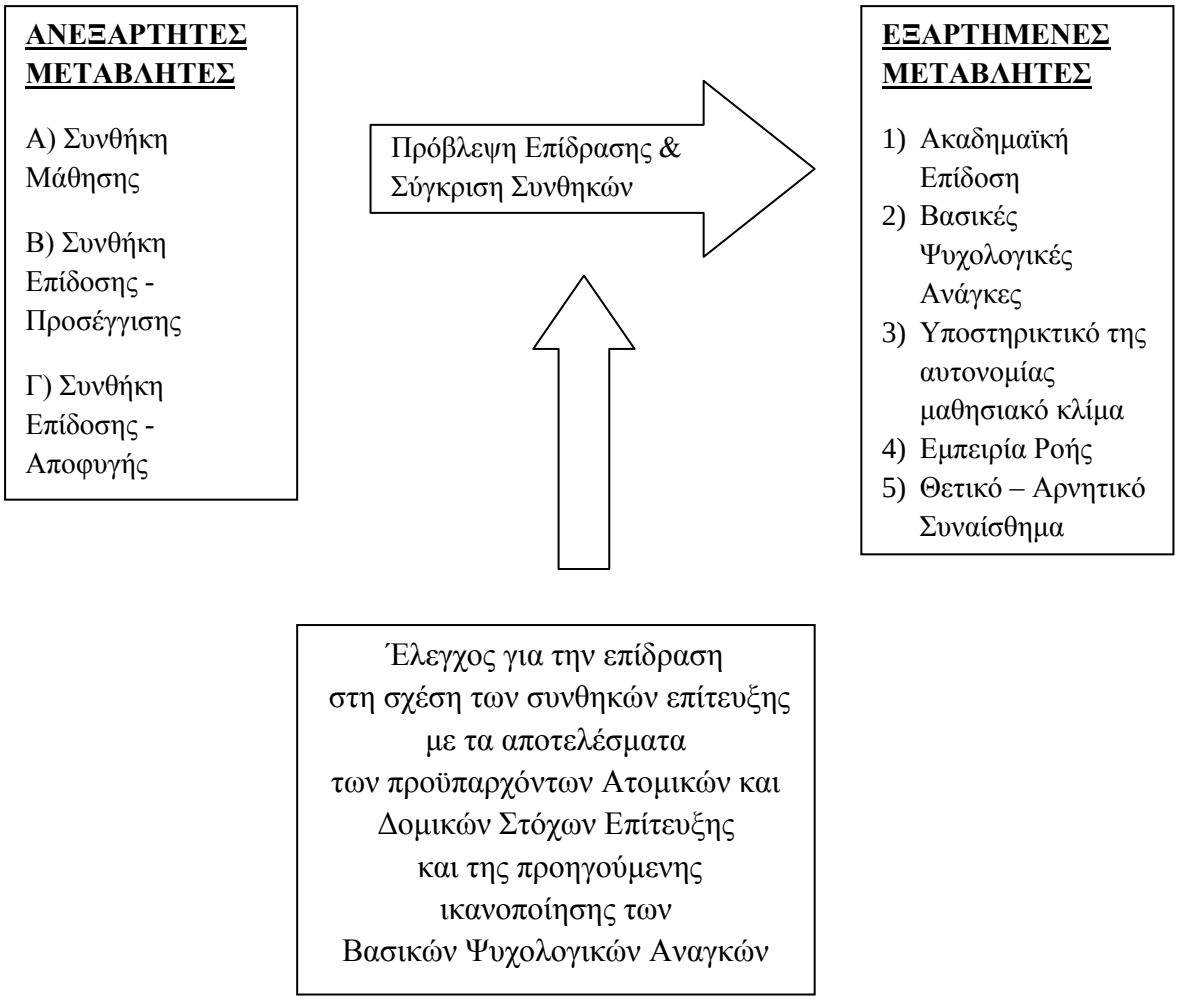
β) Οι συνθήκες επίτευξης (μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης, επίδοσης - αποφυγής) θα είχαν άμεσες επιδράσεις στα αποτελέσματα, και μετά τον έλεγχο της επίδρασης των προϋπαρχόντων δομικών στόχων των μαθητών/τριών, στο συγκεκριμένο μάθημα (Ελληνική Γλώσσα). Υιοθετήθηκε και σε αυτή την υπόθεση, κατά αναλογία, το αλληλεπιδραστικό μοντέλο της άμεσης επίδρασης των Murayama και Elliot (2009), κατά το οποίο αποδίδεται στους δομικούς στόχους άμεση επίδραση πάνω στα σχετικά με την επίτευξη αποτελέσματα. Με την πρόβλεψη αυτή δοκιμάστηκε μια βασική παραδοχή της παρούσας έρευνας, ότι οι προβαλλόμενοι μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις δομικοί στόχοι μπορούν ασκήσουν αυτόνομη επίδραση και γι’ αυτό δε στερείται νοήματος η έρευνά τους (βλ. ενότητα 3.4.7.).

γ) Οι συνθήκες επίτευξης (μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης, επίδοσης - αποφυγής) θα είχαν άμεσες επιδράσεις στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών/τριών, και μετά τον έλεγχο της επίδρασης της προηγούμενης ικανοποίησης των αναγκών αυτών, στο συγκεκριμένο μάθημα (Ελληνική Γλώσσα). Μάλιστα, για την προηγούμενη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών έγινε η υπόθεση ότι δε θα είχαν σημαντική επίδραση στην παραπάνω σχέση. Στηρίχτηκε αυτή η υπόθεση στην παραδοχή ότι η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών εξαρτάται από τις εκάστοτε καταστάσεις. Υποτέθηκε λοιπόν ότι η δυναμική των συνθηκών επίτευξης θα ήταν τέτοια, ώστε να επιδράσει άμεσα και διακριτά ανά περίπτωση στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των

μαθητών/τριών (Deci & Vansteenkiste, 2004; Ryan & Deci, 2000b, 2000d, 2002).

Σχήμα 1

Σχηματική αναπαράσταση του ερευνητικού σχεδιασμού



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Πιλοτική Φάση της Έρευνας

Μετά τον αρχικό θεωρητικό σχεδιασμό, διενεργήθηκε η πιλοτική φάση της έρευνας. Ο κύριος προβληματισμός, που καθιστούσε τη διενέργεια της αναγκαία, ήταν ότι η έρευνα θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί εντός πραγματικών τάξεων. Το στοιχείο αυτό ενείχε δύο κατηγορίες περιορισμών, τυπικούς και ουσιαστικούς. Ο κύριος τυπικός περιορισμός, απαράβατη προϋπόθεση της σχετικής άδειας του Υπουργείου Παιδείας, ήταν η τήρηση του διδακτικού ωραρίου. Στο ελληνικό δημοτικό σχολείο κάθε διδακτική ώρα διαρκεί 45 λεπτά, αλλά οι πρώτες 4 γίνονται ανά δύο (90 λεπτά). Επομένως, αυτός ο τυπικός περιορισμός έθετε και το χρονικό όριο της παρέμβασης και της διενέργειας των αντίστοιχων μετρήσεων. Ο ουσιαστικός περιορισμός της διενέργειας της έρευνας σε πραγματικές τάξεις ήταν η ανάγκη αληθοφάνειας. Οι διδακτικές πρακτικές, η φρασεολογία, ακόμη και η μορφή των κλιμάκων, θα έπρεπε κατά το δυνατόν να κινούνται σε γνώριμα για τους μαθητές πλαίσια. Τα παραπάνω οδήγησαν στην επικέντρωση της πιλοτικής έρευνας στον προσδιορισμό του απαραίτητου χρόνου για τις διδακτικές παρεμβάσεις και τις αντίστοιχες μετρήσεις, καθώς και στη μορφή διδακτικών παρεμβάσεων και υλικών (π.χ. ερωτηματολόγια).

Το ερευνητικό στάδιο ξεκίνησε με τη δοκιμαστική χορήγηση των κλιμάκων της έρευνας σε 20 παιδιά ηλικίας 10-12 ετών. Αυτό έγινε προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι οδηγίες του ερωτηματολογίου ήταν κατανοητές, όπως και το περιεχόμενο των θεμάτων. Επίσης χρονομετρήθηκε η συμπλήρωση και ζητήθηκε από το κάθε παιδί η γνώμη του για το ερωτηματολόγιο. Με βάση αυτή την πρώτη δοκιμαστική χορήγηση έγιναν κάποιες μορφολογικές τροποποιήσεις στις κλίμακες, καθώς οι μαθητές/τριες φάνηκε πως ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με τη μορφή β΄ σε σχέση με τη μορφή α΄ των ερωτηματολογίων (βλ. Σχήμα 2). Το συμπέρασμα δεν προέκυψε από σημαντική διαφορά στο χρόνο συμπλήρωσης (το δείγμα, άλλωστε ήταν πολύ μικρό), αλλά από την ευκρίνεια της συμπλήρωσης και τις διευκρινιστικές ερωτήσεις που έγιναν στον ερευνητή. Ο προφανής λόγος για την προτίμηση στη συγκεκριμένη μορφή ήταν ότι αυτή ακριβώς τη μορφή είχαν αρκετές εργασίες του διδακτικού βιβλίου, ενώ η άλλη μορφή δεν εμφανιζόταν καθόλου. Ο χρόνος συμπλήρωσης, μαζί με τις διευκρινιστικές ερωτήσεις κυμάνθηκε από 15 έως 30 λεπτά.

Σχήμα 2

Μορφή α΄ και μορφή β΄ των ερωτηματολογίων της έρευνας

Μορφή α΄

Είναι σημαντικό για ‘μένα οι συμμαθητές μου να σκέφτονται ότι είμαι καλός/καλή στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ

Μορφή β΄

Οι προτάσεις που ακολουθούν παρουσιάζουν διάφορους στόχους που μπορεί να έχει ένας μαθητής ή μια μαθήτρια στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας. Να βάλεις Χ στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει καλύτερα το πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με την κάθε πρόταση.	**ΔΙΑΦΩΝΩ**	**ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ**	**ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΥΜΦΩΝΩ**	**ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ**	**ΣΥΜΦΩΝΩ**
1. Είναι σημαντικό για ‘μένα οι συμμαθητές μου να σκέφτονται ότι είμαι καλός/καλή στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας.					

Ακολούθησε η δοκιμαστική χορήγηση των κλιμάκων της έρευνας σε 2 τμήματα Στ΄ τάξης (32 μαθητές/τριες, 16 σε κάθε τμήμα), σε σχολείο του ίδιου αστικού κέντρου, όπου πραγματοποιήθηκε η κύρια έρευνα. Διαπιστώθηκε σε συνθήκες πραγματικών τάξεων ότι, αν και οι οδηγίες ήταν κατανοητές και ο χρόνος συμπλήρωσης ικανοποιητικός, υπήρχαν χρονικά διαστήματα, τα οποία δεν είχαν προϋπολογιστεί, όπως ο χρόνος προσέλευσης των μαθητών/τριών, ο απαιτούμενος χρόνος για τη διευθέτηση των προσωπικών τους ειδών, ο χρόνος κατά την παράδοση των ερωτηματολογίων για έλεγχο και ορθή κωδικοποίηση). Το κύριο συμπέρασμα ήταν ότι η διδακτική ώρα των 45 λεπτών δεν θα επαρκούσε και για την εφαρμογή των πειραματικών συνθηκών και για τη διεξαγωγή των μετρήσεων. Επίσης, επειδή, όπως ήταν φυσικό, ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ήταν ο ίδιος για το κάθε παιδί, αποφασίστηκε να υπάρχει έτοιμη εκ των προτέρων μια σιωπηρή, κατά το δυνατόν ευχάριστη εργασία (π.χ. ζωγραφικής), ώστε όσοι/ες ολοκληρώνουν το ερωτηματολόγιο να μην ενοχλούν αυτούς/ές που συνέχιζαν τη συμπλήρωσή του.

Πέρα από τις παραπάνω κρισιμότατες διαπιστώσεις, η χορήγηση αυτή έδωσε την ευκαιρία να γίνουν κάποιες στατιστικές αναλύσεις (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2

Αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας. Έλεγχος διαφορών μεταξύ των τάξεων

Κλίμακες	ΤΑΞΗ	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	Sig.
Δομικοί Στόχοι Επίτευξης της Τάξης					
Στόχος Μάθησης	1	16	4,21	,65	.809
	2	16	4,15	,74	
Στόχος Επίδοσης - προσέγγισης	1	16	3,62	,96	.402
	2	16	3,32	,98	
Στόχος Επίδοσης - αποφυγής	1	16	2,64	1,19	.224
	2	16	3,09	,99	
Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης					
Στόχος Μάθησης	1	16	4,59	,62	.254
	2	16	4,17	,92	
Στόχος Επίδοσης - προσέγγισης	1	16	2,98	1,23	.696
	2	16	3,12	1,07	
Στόχος Επίδοσης - αποφυγής	1	16	2,63	1,37	.119
	2	16	3,29	,95	
Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες					
Αυτονομία	1	16	3,33	,57	.669
	2	16	3,40	,48	
Επάρκεια	1	16	3,18	,56	.926
	2	16	3,48	,53	
Σχέσεις με τους Άλλους	1	16	3,84	,86	.119
	2	16	3,81	,86	
Μαθησιακό Κλίμα της Τάξης	1	16	3,23	,52	.224
	2	16	3,48	,61	
Εμπειρία Ροής	1	16	3,37	,54	.539
	2	16	3,53	,56	
Θετικό Συναίσθημα	1	16	3,68	,75	.196
	2	16	3,21	1,22	
Αρνητικό Συναίσθημα	1	16	1,68	,88	.237
	2	16	1,35	,56	

Σημείωση: N ο αριθμός μαθητών/τριών ανά τμήμα, Μ.Ο. ο Μέσος Όρος, Τ.Α. η Τυπική Απόκλιση, Sig. (Significance) η στατιστική σημαντικότητα. Οι αστερίσκοι δηλώνουν στατιστικά σημαντική επίδραση (* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$). Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έγινε με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U (Mehta & Patel, 2011)

Σημαντική ήταν η δοκιμή της υπόθεσης ότι οι μέσοι όροι των τάξεων στις υπό εξέταση μεταβλητές δε θα διέφεραν μεταξύ τους. Η υπόθεση αυτή διατυπώθηκε σύμφωνα με τη θέση (βλ. και ενότητα 3.2.3.) ότι οι αντιλήψεις των μαθητών (ειδικά για τους δομικούς στόχους) διαφοροποιούνται περισσότερο ανάμεσα στους μαθητές της ίδιας τάξης, παρά

ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικών τάξεων (Miller & Murdock, 2007; Urdan, 2004; Wolters, 2004). Η παρούσα έρευνα θα αναζητούσε διακυμάνσεις «εντός του ατόμου» και «μεταξύ των ατόμων» (βλ. ενότητα 4.4.), οπότε σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων, κυρίως στις μεταβλητές των αντιλαμβανόμενων δομικών στόχων, θα ανέτρεπαν μια βασική παραδοχή του ερευνητικού σχεδιασμού. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι σε καμία μεταβλητή δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τάξεων, αν και το μικρό μέγεθος του δείγματος επέτρεπε επιφυλάξεις. Επίσης, δε σημειώθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο (17 αγόρια, 15 κορίτσια).

Παράλληλα με τη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας, πραγματοποιήθηκαν επαφές με Σχολικούς Συμβούλους, Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων και εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εξασφαλιστεί πέρα από την τυπική (είχε ήδη εξασφαλιστεί σχετική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας) και η ουσιαστική συνεργασία τους. Η συνεργασία αυτή αφορούσε την εξεύρεση εκπαιδευτικών πρόθυμων να εφαρμόσουν τις πειραματικές συνθήκες στις τάξεις τους και εκπαιδευτικών που να συμμετέχουν ως παρατηρητές, καθώς και στην παραχώρηση του πρώτου διδακτικού δίωρου, ώστε οι μαθητές/τριες μην έχουν κόπωση και να υπάρχει επάρκεια χρόνου.

4.2. Κυρίως έρευνα

4.2.1. Το Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 49 μαθητές και μαθήτριες της Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου, που φοιτούσαν σε δημόσιο σχολείο αστικής περιοχής της Κρήτης. Οι 26 (52% του δείγματος) ήταν αγόρια και κορίτσια ήταν τα 23 (48% του δείγματος), ηλικίας μεταξύ 11 και 12 ετών. Ο συνολικός αριθμός των παιδιών της Στ΄ τάξης, που φοιτούσαν στα τρία τμήματα του συγκεκριμένου σχολείου, ήταν 59, αλλά εξαιρέθηκαν από το δείγμα της έρευνας μαθητές/τριες με διαγνωσμένες σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες (6), μαθητές/τριες που πήραν μετεγγραφή σε άλλα σχολεία (2), και μαθητές/τριες με πολλές απουσίες κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας (2), (βλ. Πίνακα 3). Σύμφωνα με τα αρχεία του σχολείου, όλα τα παιδιά φοιτούσαν στα ίδια τμήματα για τουλάχιστον δύο χρόνια και στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στη βαθμολογική επίδοση μεταξύ των τμημάτων αυτών (βλ Πίνακα 5).

Πίνακας 3

Συμμετέχοντες/ουσες και μη μαθητές/τριες κατά φύλο και τμήμα φοίτησης

	Σύνολο Στ΄ Τάξης	1ο Τμήμα	2ο Τμήμα	3ο Τμήμα
Αγόρια	30 (51%)	10 (52%)	9 (48%)	11 (52%)
Κορίτσια	29 (49%)	9 (48%)	10 (52%)	10 (48%)
Σύνολο	59 (100%)	19 (100%)	19 (100%)	21 (100%)
Μαθητές/τριες με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών	6 (10%)	3 (16%)	2 (11%)	1 (5%)
Μαθητές/τριες με μετεγγραφή σε άλλα σχολεία	2 (3,4%)	1 (1,7%)	1 (1,7%)	0 (0%)
Μαθητές/τριες με πολλές απουσίες κατά την έρευνα	2 (3,4%)	1 (1,7%)	1 (1,7%)	0 (0%)
Αγόρια, που συμμετείχαν	26 (52%)	8 (57%)	7 (47%)	11 (55%)
Κορίτσια, που συμμετείχαν	23 (48%)	6 (43%)	8 (53%)	9 (45%)
Σύνολο συμμετεχόντων	49 (100%)	14 (29%)	15 (31%)	20 (40%)

Με δεδομένο ότι οι μαθητές/τριες δεν επιλέχτηκαν τυχαία από το γενικό πληθυσμό, ούτε βέβαια τοποθετήθηκαν κατά την έρευνα με τυχαίο τρόπο στα συγκεκριμένα τμήματα, ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας ήταν ημι-πειραματικός. Χωρίς να έχει τους περιορισμούς που θέτουν οι μη-νατουραλιστικές συνθήκες ενός εργαστηρίου, είναι ένας σχεδιασμός κατάλληλος για διαχρονικές έρευνες, επιτρέποντας - ως ένα βαθμό - και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, ερευνητικές παράμετροι, όπως η συμμετοχή πραγματικών τάξεων και η εφαρμογή των πειραματικών συνθηκών σε συγκεκριμένο μάθημα, κατέστησαν αναγκαία μια σκόπιμη, ομοιογενή δειγματοληψία (*purposive, homogeneous sampling*), προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα δείγμα ατόμων με κρίσιμα κοινά χαρακτηριστικά, όπως παιδία της ίδιας ηλικίας με κοινό εκπαιδευτικό υπόβαθρο (Teddlie & Yu, 2007).

4.2.2. Διαδικασίες

Σύμφωνα με τον ερευνητικό σχεδιασμό, τρεις διαφορετικές συνθήκες, εκ των οποίων η κάθε μια θα πρόβαλε ένα συγκεκριμένο στόχο τάξης (δηλαδή μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης και επίδοσης - αποφυγής) θα εφαρμοζόταν σε κανονικά σχολικά τμήματα, στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας. Αυτές οι συνθήκες θα εφαρμόζονταν από τους κανονικούς

δασκάλους των τάξεων σε μαθήματα βασισμένα στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, σε κανονικές ώρες μαθημάτων.

Οι εκτεταμένες παρεμβάσεις στις καθημερινές διδακτικές πρακτικές, που προβλέπονταν από τον ερευνητικό σχεδιασμό, κατέστησαν απαραίτητη μια σειρά από άδειες, όπως έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), εντολή της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού, άδεια του Σχολικού Συμβούλου της περιφέρειας, απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου και φυσικά υπογεγραμμένα έντυπα γονικής συναίνεσης (βλ. Παράρτημα 8.1.).

Η έρευνα διεξήχθη από πέντε εθελοντές εκπαιδευτικούς και τον ερευνητή, με την ιδιότητα του παρατηρητή. Οι τρεις εκπαιδευτικοί ήταν δάσκαλοι-υπεύθυνοι τάξεων, που δίδασκαν στα αντίστοιχα τμήματα για δεύτερο συνεχόμενο χρόνο, και ήταν αυτοί που εφάρμοσαν τις πειραματικές συνθήκες. Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων, ένας άντρας και δύο γυναίκες, είχαν διδακτική εμπειρία μεταξύ 14 και 17 ετών και ήταν όλοι μόνιμοι στο συγκεκριμένο σχολικό συγκρότημα. Συμμετείχαν, ως παρατηρητές, δύο άλλοι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, γυναίκες με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών και μεταπτυχιακές σπουδές, που είχαν καθήκον να στηρίζουν εντός της τάξης τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συνεπώς ήταν οικεία πρόσωπα για το σύνολο των μαθητών/τριών.

Την τελευταία εβδομάδα του πρώτου τριμήνου, ο ερευνητής και οι εκπαιδευτικοί είχαν μια συνάντηση, όπου περιγράφηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός, συζητήθηκαν οι απαραίτητες αλλαγές στα σχέδια των μαθημάτων, με κύριο γνώμονα τη δημιουργία των ερευνητικών συνθηκών. Την ίδια περίοδο ο ερευνητής, προκειμένου οι μαθητές να συνηθίσουν τη φυσική του παρουσία, συμμετείχε στα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας με την ιδιότητα του βοηθού μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Συνολικά έγιναν τέσσερις μετρήσεις, μία αρχική (πριν γίνει οποιαδήποτε διδακτική παρέμβαση) και τρεις αμέσως μετά το τέλος κάθε διδακτικής παρέμβασης, οι οποίες χρονικά απείχαν μεταξύ τους μια εβδομάδα (βλ. Πίνακα 4). Με το ξεκίνημα του δευτέρου τριμήνου, την πρώτη εβδομάδα, οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τους στόχους επίτευξης της τάξης τους, τους ατομικούς τους στόχους και την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών τους, στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας.

Πίνακας 4

Το πρόγραμμα των διδακτικών παρεμβάσεων ανά τμήμα και εβδομάδα εφαρμογής

	1η Εβδομάδα	2η Εβδομάδα	3η Εβδομάδα	4η Εβδομάδα
1ο Τμήμα:	Αρχικές Μετρήσεις	Συνθήκη Μάθησης	Συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης	Συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής
2ο Τμήμα:	Αρχικές Μετρήσεις	Συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης	Συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής	Συνθήκη Μάθησης
3ο Τμήμα:	Αρχικές Μετρήσεις	Συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής	Συνθήκη Μάθησης	Συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης

Σημείωση: Οι αρχικές μετρήσεις, με επικέντρωση στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας περιελάμβαναν την εκτίμηση των ατομικών στόχων των μαθητών/τριών, τις αντιλήψεις τους για τους στόχους επίτευξης της τάξης τους και την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών τους

Όπως και στην πιλοτική έρευνα, έγινε έλεγχος για τη διαπίστωση σημαντικών διαφορών μεταξύ των τάξεων, ο οποίος έδειξε ότι οι μέσοι όροι των τάξεων στις υπό εξέταση μεταβλητές δε διέφεραν μεταξύ τους (βλ. πίνακα 5).

Τη δεύτερη εβδομάδα ξεκίνησαν οι παρεμβάσεις, όχι με την ίδια συνθήκη σε όλα τα τμήματα, αλλά βάση ενός προγράμματος εναλλαγής. Η εφαρμογή των παρεμβάσεων γινόταν για κάθε τάξη την ίδια ημέρα και ώρα (π.χ. κάθε Τρίτη, την πρώτη διδακτική ώρα). Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας οι παρατηρητές συμπλήρωναν κλείδες παρατήρησης (βλ. παράρτημα 8.2.), προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι οι προσχεδιασμένες διδακτικές πρακτικές είχαν εφαρμοστεί. Αμέσως μετά το κάθε μάθημα διανέμονταν τα ερωτηματολόγια, ενώ ταυτόχρονα συλλέγονταν τα φύλλα ασκήσεων. Σε αυτό το στάδιο, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην τήρηση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας.

Πίνακας 5

Αποτελέσματα πιλοτικής έρευνας. Έλεγχος διαφορών μεταξύ των τάξεων

Κλίμακες	ΤΑΞΗ	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	Sig.
Βαθμολογική Επίδοση στο Μάθημα	1	14	9.29	.91	.995
της Ελληνικής Γλώσσας	2	15	9.27	.93	
	3	20	9.25	.93	
Δομικοί Στόχοι Επίτευξης της Τάξης					
Στόχος Μάθησης	1	14	4.23	.68	.815
	2	15	4.16	.77	
	3	20	4.06	.78	
Στόχος Επίδοσης - προσέγγισης	1	14	3.71	.81	.314
	2	15	3.18	1.05	
	3	20	3.28	.94	
Στόχος Επίδοσης - αποφυγής	1	14	2.73	1.19	.714
	2	15	2.97	1.13	
	3	20	2.73	1.14	
Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης					
Στόχος Μάθησης	1	14	4.54	.64	.881
	2	15	4.28	.92	
	3	20	4.44	.80	
Στόχος Επίδοσης - προσέγγισης	1	14	3.09	1.26	.756
	2	15	2.93	1.11	
	3	20	3.20	1.00	
Στόχος Επίδοσης - αποφυγής	1	14	2.75	1.40	.472
	2	15	3.28	1.05	
	3	20	3.29	1.35	
Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες					
Αυτονομία	1	14	3.30	.58	.652
	2	15	3.50	.40	
	3	20	3.50	.68	
Επάρκεια	1	14	3.95	.86	.570
	2	15	3.78	.83	
	3	20	3.60	.89	
Σχέσεις με τους Άλλους	1	14	3.20	.61	.269
	2	15	3.53	.49	
	3	20	3.33	.66	

Σημείωση: Ν ο αριθμός μαθητών/τριών ανά τμήμα, Μ.Ο. ο Μέσος Όρος, Τ.Α. η Τυπική Απόκλιση, Sig. (Significance) η στατιστική σημαντικότητα. Οι αστερίσκοι δηλώνουν στατιστικά σημαντική επίδραση (* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$). Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έγινε με το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis (Mehta & Patel, 2011)

4.2.3. Διδακτικές Παρεμβάσεις (Πειραματικές Συνθήκες)

Φαινομενικά ο σκοπός των μαθημάτων, στα οποία θα εφαρμοζόταν οι ερευνητικές συνθήκες, ήταν η μελέτη των δέκα μερών του λόγου της ελληνικής γλώσσας, δηλαδή της γραμματικής κατηγορίας στην οποία αποκλειστικά ανήκει η κάθε λέξη (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα κ.λ.π.). Η κατηγοριοποίηση μιας λέξης στη σωστή κατηγορία είναι μια απαραίτητη δεξιότητα, προαπαιτούμενη για τα μαθήματα συντακτικού του γυμνασίου.

Τα μαθήματα, στα οποία εφαρμόστηκαν οι ερευνητικές συνθήκες, μοιράζονταν την εξής δομή: α) εισαγωγή, όπου ο/η εκπαιδευτικός ανακοίνωνε το στόχο του συγκεκριμένου κάθε φορά μαθήματος, β) διανομή των απαραίτητων εκπαιδευτικών υλικών (χάρτινα σημαιάκια, κείμενα, φύλλα ασκήσεων), γ) διδασκαλία ενός συγκεκριμένου μέρους του λόγου (για παράδειγμα τα επίθετα), δ) τις ασκήσεις (για εμπέδωση και αξιολόγηση). Είναι σημαντικό ότι σε κάθε μάθημα τηρήθηκε το ίδιο ακριβώς χρονοδιάγραμμα: πέντε λεπτά για την εισαγωγή και τη διανομή των υλικών, δέκα λεπτά για τη διδασκαλία, πέντε λεπτά για τις ασκήσεις εμπέδωσης και δέκα λεπτά για τις ασκήσεις αξιολόγησης.

Η διαφοροποίηση μεταξύ των ερευνητικών συνθηκών, που αναλυτικά περιγράφεται στη συνέχεια, βασίστηκε στο πλαίσιο που αναδείχθηκε μέσα από τις εργασίες των Epstein (1987) και Ames (1992a,b) και παρουσιάστηκε στην ενότητα 3.2.1., γνωστό με το αρκτικόλεξο TARGET (Task = Σκοπός, ο ακαδημαϊκός στόχος, Authority = Αρμοδιότητα/Εξουσία, το ποιος αποφασίζει μέσα στην τάξη, Recognition = Αναγνώριση, το πότε δίνεται μια επιβράβευση, Grouping = Ομαδοποίηση, το κριτήριο με το οποίο ομαδοποιούνται οι μαθητές, Evaluation = Αξιολόγηση, το κριτήριο και ο τρόπος αξιολόγησης, Time = Χρόνος, το χρονοδιάγραμμα του μαθήματος). Στο προαναφερθέν πλαίσιο προστέθηκαν στην παρούσα έρευνα οι διαστάσεις της προσέγγισης - επίδοσης και της προσέγγισης - αποφυγής, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση τριών εκδοχών του TARGET, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.

Για τη μορφοποίηση των τριών πειραματικών συνθηκών έπρεπε να αντιμετωπιστούν δύο κρίσιμα ζητήματα. Το πρώτο αφορούσε τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής για την οποία δεν υπήρχαν σχετικές έρευνες για το πλαίσιο του δημοτικού σχολείου, και ήταν απαραίτητη η στήριξη αποκλειστικά στο θεωρητικό πλαίσιο. Όπως προαναφέρθηκε κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι πρώτες προσεγγίσεις των διαστάσεων του μαθησιακού πλαισίου, είχαν, γίνει μέσα από την οπτική επίτευξης του στόχου μάθησης, του επιθυμητού προσανατολισμού. Αντιμετωπίζοντας την πραγματικότητα της σχολικής τάξης και σε αντιδιαστολή με τους στόχους μάθησης, ορίστηκε το περιεχόμενο των διαστάσεων, όταν οι δομικοί στόχοι ευνοούν την επίδοση γενικά (Anderman & Patrick, 2012). Ήταν ανάγκη λοιπόν να βρεθούν τέτοιες

εκδοχές των διδακτικών πρακτικών που ευνοούν την επίδοση (βλ. και Πίνακα 6), ώστε να διαφοροποιούνται στην αντίληψη των μαθητών/τριών οι κατευθύνσεις της προσέγγισης και της αποφυγής.

Πίνακας 6

Οι διαστάσεις TARGET στις τρεις πειραματικές συνθήκες

	Συνθήκη Μάθησης	**Συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης**	**Συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής**
Task (Σκοπός)	Πρόκληση για μάθηση	Πρόκληση για επίδειξη ανώτερης επίδοσης από τους άλλους/ες	Πρόκληση για αποφυγή επίδειξης μικρότερης ικανότητας
Authority (Αρμοδιότητα /εξουσία)	Οι μαθητές/τριες μπορούν να παίρνουν πρωτοβουλίες	Ο/Η εκπαιδευτικός έχει απόλυτη εξουσία	Ο/Η εκπαιδευτικός έχει απόλυτη εξουσία
Recognition (Αναγνώριση)	Αναγνώριση της προσπάθειας όλων - Όχι συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών/τριών	Αναγνώριση της προσπάθειας μόνο σε περίπτωση επίτευξης του στόχου - Συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών/τριών	Καμιά αναγνώριση της προσπάθειας - Συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών/τριών
Grouping (Ομαδοποίηση)	Ευέλικτη	Με βάση την ικανότητα	Με βάση την ικανότητα
Evaluation (Αξιολόγηση)	Με όρους βελτίωσης και προσπάθειας – Όχι δημόσια	Με όρους καλύτερης επίδοσης – Δημόσια	Με όρους αποφυγής της χειρότερης επίδοσης – Δημόσια
Time (Χρόνος)	Ευέλικτο χρονοδιάγραμμα – Σεβασμός στο ρυθμό του κάθε παιδιού	Αυστηρό χρονοδιάγραμμα	Αυστηρό χρονοδιάγραμμα

Συνδεδεμένο με το ζήτημα αυτό ήταν και το δεύτερο, το οποίο αποτέλεσε και μεγάλη πρόκληση για την παρούσα έρευνα, καθώς το θεωρητικό υπόβαθρό θα έπρεπε να προβληθεί μέσα από τέτοιες διδακτικές πρακτικές, που αφενός να εκπέμπουν τον αντίστοιχο στόχο, αφετέρου να είναι υπαρκτές, γνωστές στους μαθητές από την σχολική καθημερινότητα και να μην είναι υπερβολικές. Οι διδακτικές πρακτικές θα έπρεπε να έχουν τα χαρακτηριστικά αυτά γιατί θα ενίσχυαν την αληθοφάνεια των πειραματικών συνθηκών, αλλά πρωτίστως θα

διασφάλιζαν τη δεοντολογική ορθότητα της έρευνας. Το παράδειγμα που ακολουθεί καταδεικνύει την κρισιμότητα του ζητήματος. Ο φόβος της αποτυχίας, το να φανεί πως το άτομο είχε επίδοση κατώτερη των άλλων, είναι χαρακτηριστικό του στόχου επίδοσης - αποφυγής (ενδεικτικά, Urdan et al., 2002). Για την προβολή αυτού του χαρακτηριστικού, προτάθηκε κατά την ανταλλαγή απόψεων με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, να δηλωθεί κατά την εφαρμογή της συνθήκης επίδοσης - αποφυγής, ότι σε περίπτωση αποτυχίας δε θα πραγματοποιηθεί προγραμματισμένη εκπαιδευτική επίσκεψη σε αγαπημένο προορισμό των μαθητών/τριών. Η απειλή αυτή μπορεί να αποτελούσε γνωστή, υφιστάμενη, αν και όχι καθημερινή, διδακτική πρακτική, αλλά το μήνυμά της ήταν δυσανάλογα έντονο για την περίσταση, και ενδεχομένως θα προκαλούσε υπέρμετρα αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά. Κρίθηκε αντιδεοντολογική και αντικαταστάθηκε από τη δήλωση ότι ενδεχόμενη αποτυχία επίτευξης της επιθυμητής απόδοσης θα είχε ως αποτέλεσμα τη χορήγηση επαναληπτικών ασκήσεων (καθημερινή διδακτική πρακτική). Η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική εξυπηρετούσε καλύτερα το σκοπό της παρούσας έρευνας να δείξει ότι ο συνδυασμός καθημερινών, φαινομενικά ανώδυνων πρακτικών μπορεί να δημιουργήσει εκπαιδευτικές συνθήκες που προβάλλουν το στόχο επίδοσης - αποφυγής.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι τρεις συνθήκες επίτευξης (μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης και επίδοσης - αποφυγής).

4.2.3.1. Συνθήκη Μάθησης

Ο/Η εκπαιδευτικός ανακοίνωσε ότι στόχος του μαθήματος της ημέρας, που ήταν να μάθουν οι μαθητές/τριες τι μέρος του λόγου, είναι κάποιες από τις λέξεις ενός κειμένου. Η φράση *«Τα Δέκα Μέρη του Λόγου. Ας τα μάθουμε….»* ήταν ήδη γραμμένη στον πίνακα. Μετά από αυτή την εισαγωγή ο/η εκπαιδευτικός είπε: *«Θα πάρετε ένα κείμενο, που θα μας βοηθήσει να μάθουμε κάποια μέρη του λόγου… Θα το μελετήσουμε και στη συνέχεια θα θυμηθούμε...[ένα μέρος του λόγου], χρησιμοποιώντας παραδείγματα από το κείμενο... Στο τέλος θα κάνουμε μερικές χρήσιμες ασκήσεις για να μάθουμε...»*. Αφού διανεμήθηκε στους μαθητές/τριες το εκπαιδευτικό υλικό, οι διδασκαλία άρχισε με τη φράση: *«Σήμερα θα μελετήσουμε ένα μέρος του λόγου, που είναι πολύ χρήσιμο να μάθουμε»*. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες είχαν το φύλλο του κειμένου γυρισμένο ανάποδα. Ακολούθησαν ασκήσεις εμπέδωσης, για τις οποίες δόθηκαν οι ακόλουθες οδηγίες σχετικά με την αναζήτηση βοήθειας: *«Αν έχετε κάποια απορία, μπορείτε να τη συζητήσετε με τους συμμαθητές σας ή να σηκώσετε το σημαιάκι για τη βοήθειά μου* [Δηλ. του/της εκπαιδευτικού]». Οι μαθητές/τριες

διάβασαν το κείμενο και κατηγοριοποίησαν τις λέξεις χρησιμοποιώντας τα αγαπημένα τους χρώματα (π.χ. κόκκινο για τα ρήματα). Δεν υπήρχε κάποιο εμφανές χρονικό όριο, ούτε κάποιος συγκεκριμένος αριθμός λέξεων, που να καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία. Επίσης, επιτρεπόταν η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών. Όταν παρήλθε ο προκαθορισμένος -από τον ερευνητή- χρόνος (πέντε λεπτά), ο/η εκπαιδευτικός ανακοίνωσε τις σωστές απαντήσεις και κάλεσε τους/τις μαθητές/τριες να διορθώσουν τις εργασίες τους μόνοι/ες τους. Σε αυτή τη φάση δεν υπήρξε αξιολόγηση. Στη συνέχεια ο δάσκαλος μοίρασε τα φύλλα των ασκήσεων. Και πάλι δεν υπήρχε εμφανές χρονικό όριο. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν στυλό μπλε χρώματος, ενώ αυτή τη φορά δεν επιτρεπόταν η μεταξύ τους συνεργασία γιατί έτσι θα αλλοιωνόταν η ατομική τους βαθμολογία («*Τώρα είναι η στιγμή να ελέγξουμε τι έχει μάθει ο καθένας μας, γι' αυτό δεν υπάρχει ανάγκη να συνεργάζεστε με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σας*»). Μόλις ένας/μία μαθητής/τρια τελείωνε την εργασία του, σιωπηλά σήκωνε το σημαιάκι του/της και παραδίδοντας το μπλε στυλό, παραλάμβανε ένα πράσινο στυλό. Ο/Η εκπαιδευτικός, στον προκαθορισμένο -από τον ερευνητή- χρόνο (δέκα λεπτά), που ήταν ο ίδιος για όλες τις συνθήκες, σταμάτησε τη δραστηριότητα, δίνοντας και στους υπόλοιπους, όσοι/ες δεν είχαν ακόμη ολοκληρώσει, πράσινα στυλό. Έτσι, όταν ανακοινώθηκαν οι σωστές απαντήσεις, οι αρχικές απαντήσεις ήταν μπλε χρώματος και οι διορθώσεις πράσινου. Όποιον/α μαθητή/τρια παρουσίασε μια εργασία με τις σωστές απαντήσεις (ακόμα και πράσινου χρώματος), ο/η εκπαιδευτικός τον/την επαίνεσε γράφοντας πάνω στο φύλλο ασκήσεων *«Θαυμάσια»* ή *«Πολύ Καλά»*.

4.2.3.2. Συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης

Ο/Η εκπαιδευτικός ανακοίνωσε ότι στόχος του μαθήματος της ημέρας ήταν να βρεθεί ποιοι μαθητές/τριες ήταν οι καλύτεροι στον εντοπισμό του μέρους του λόγου, στο οποίο ανήκαν κάποιες λέξεις του κειμένου. Η φράση *«Τα Δέκα Μέρη του Λόγου. Ποιος είναι ο καλύτερος; Δείξε ότι είσαι εσύ…»* ήταν ήδη γραμμένη στον πίνακα. Μετά από αυτή την εισαγωγή ο/η εκπαιδευτικός είπε: *«Θα πάρετε ένα κείμενο, το οποίο περιέχει μέρη του λόγου, που οι καλύτεροι μαθητές και οι καλύτερες μαθήτριες ξέρουν… Θα το διαβάσετε σιωπηλά, χωρίς να ενοχλείτε του συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σας… Μετά θα θυμηθούμε …*[ένα μέρος του λόγου] *και θα βρείτε σχετικά παραδείγματα στο κείμενο… Στο τέλος θα κάνετε μερικές πολύ σημαντικές ασκήσεις, που μπορούν να τις απαντήσουν σωστά μόνο οι καλύτεροι μαθητές και οι καλύτερες μαθήτριες»*. Ο/Η εκπαιδευτικός μοίρασε το εκπαιδευτικό υλικό και,

δείχνοντας ένα ρολόι τοποθετημένο στον τοίχο, είπε: *«Μην ξεχάσετε ότι πρέπει να τελειώσετε στο χρόνο που σας δίνεται»*. Η διδασκαλία ξεκίνησε με τη φράση *«Σήμερα θα μελετήσουμε ένα μέρος του λόγου, που οι πιο διαβασμένοι και διαβασμένες από εσάς θα αναγνωρίσουν γρήγορα και σωστά»*. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες είχαν το φύλλο του κειμένου γυρισμένο ανάποδα. Ακολούθησαν ασκήσεις εμπέδωσης, για τις οποίες δόθηκαν οι ακόλουθες οδηγίες σχετικά με την αναζήτηση βοήθειας: *«Θα ήθελα οι μαθητές και οι μαθήτριες, που μπορούν να κατηγοριοποιήσουν τις λέξεις, να βοηθήσουν μαζί μου τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες τους, που δεν μπορούν»*. Ο/Η εκπαιδευτικός, δείχνοντας ξανά το ρολόι του τοίχου, έθεσε ένα αυστηρό χρονικό όριο: *«Έχετε πέντε λεπτά για να βρείτε όσο το δυνατό περισσότερα…*(π.χ. ρήματα) *μπορείτε»*. Η συνεργασία απαγορευόταν αυστηρά (*«Πρόκειται για μια ατομική δοκιμασία, όπου ο καθένας και η καθεμιά πρέπει να δείξει τις ικανότητές του. Γι' αυτό δεν υπάρχει λόγος να συνεργάζεστε με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σας»*). Όταν ο προκαθορισμένος χρόνος πέρασε, ο/η εκπαιδευτικός επαίνεσε (*«Πολύ καλά!»*) μόνο τους μαθητές και τις μαθήτριες, που είχαν κατηγοριοποιήσει το μεγαλύτερο αριθμό λέξεων, αγνοώντας τους υπόλοιπους και τις υπόλοιπες. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός μοίρασε τα φύλλα των ασκήσεων λέγοντας: *«Είναι σημαντικό να κατηγοριοποιήσετε όσες περισσότερες λέξεις μπορείτε. Για να δούμε ποιος είναι ο καλύτερος ή η καλύτερη..»* και θέτοντας ένα νέο χρονικό όριο (δέκα λεπτά). Όταν έληξε ο χρόνος, ο/η εκπαιδευτικός διόρθωσε τα φύλλα ασκήσεων, ανακοίνωσε μόνο όσες βαθμολογίες ξεπερνούσαν το 75%, γράφοντας τα ονόματα των αντίστοιχων μαθητών/τριών στον πίνακα και αγνοώντας τους υπόλοιπους και τις υπόλοιπες. Τελικά, επαίνεσε δημόσια μόνο τους τρεις πρώτους (*«Μπράβο!», «Πολύ καλά!», «Θαυμάσια!»*).

4.2.3.3. Συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής

Ο/Η εκπαιδευτικός ανακοίνωσε ότι στόχος του μαθήματος της ημέρας ήταν να βρεθεί ποιοι μαθητές/τριες δε θα μπορούσαν να κατηγοριοποιήσουν σωστά και έγκαιρα σε ποιο μέρος του λόγου ανήκαν κάποιες λέξεις του κειμένου. Η φράση *«Τα Δέκα Μέρη του Λόγου. Ποιος* ή *ποια τα ξέρει όλα; Ποιος ή ποια θα αποτύχει;»* ήταν ήδη γραμμένη στον πίνακα. Μετά από αυτή την εισαγωγή ο/η εκπαιδευτικός είπε: *«Θα πάρετε ένα κείμενο, που περιέχει μέρη του λόγου, που όλοι πρέπει να ξέρουν… Θα το διαβάσετε σιωπηλά, χωρίς να ενοχλείτε τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σας… Στη συνέχεια θα θυμηθούμε τα χαρακτηριστικά του…* (ένα μέρος του λόγου) *και θα βρείτε σχετικά παραδείγματα μέσα στο κείμενο… Στο τέλος*

θα κάνετε μερικές πολύ σημαντικές ασκήσεις, οι οποίες βασίζονται σε αυτά που ένας καλός μαθητής και μια καλή μαθήτρια πρέπει να ξέρουν…». Ο/Η εκπαιδευτικός μοίρασε το εκπαιδευτικό υλικό και, δείχνοντας ένα ρολόι τοποθετημένο στον τοίχο, είπε: *«Μην ξεχάσετε ότι πρέπει να τελειώσετε στο χρόνο που σας δίνεται».* Η διδασκαλία ξεκίνησε με τη φράση: *«Σήμερα θα μελετήσουμε ξανά ένα μέρος του λόγου, που κάθε μαθητής και μαθήτρια πρέπει να ξέρει».* Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες είχαν το φύλλο του κειμένου γυρισμένο ανάποδα. Ακολούθησαν ασκήσεις εμπέδωσης, για τις οποίες δόθηκαν οι ακόλουθες οδηγίες σχετικά με την αναζήτηση βοήθειας: *«Όποιος ή όποια δεν αισθάνεται αρκετά ικανός ή ικανή να κατηγοριοποιήσει όλες τις λέξεις, θα πρέπει να σηκωθεί και να μας εξηγήσει τι ακριβώς δεν καταλαβαίνει».* Ο/Η εκπαιδευτικός έθεσε ένα ελάχιστο αριθμό λέξεων, τις οποίες οι μαθητές θα έπρεπε να κατατάξουν σωστά και -δείχνοντας ξανά το ρολόι στον τοίχο- έβαλε ένα νέο αυστηρό χρονικό όριο: *«Έχετε πέντε λεπτά για να βρείτε τα πέντε…* (π.χ. ρήματα)*».* Η συνεργασία απαγορευόταν (*«Αυτή είναι μια εύκολη ατομική δοκιμασία και γι' αυτό δεν υπάρχει λόγος να συνεργάζεστε με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σας»*). Αν ένας μαθητής ή μια μαθήτρια αποτύγχανε να κατηγοριοποιήσει τον προκαθορισμένο αριθμό λέξεων, ο/η εκπαιδευτικός σκόπιμα στεκόταν πάνω από το θρανίο του/της και έλεγε: *«Λυπάμαι. Δεν πέτυχες το στόχο…».* Στην περίπτωση επιτυχίας ο μαθητής/τρια άκουγε ένα ανέκφραστο *«Καλά».* Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός μοίρασε τα φύλλα των ασκήσεων λέγοντας: *«Είναι σημαντικό να κάνετε όλες τις ασκήσεις σωστά. Ας δούμε ποιος δε θα τα καταφέρει…».* Έθεσε ένα νέο αυστηρό χρονικό όριο (10 λεπτά), τονίζοντας ότι σε περίπτωση αποτυχίας (βαθμολογία κάτω από 75%) θα έπρεπε να δοθούν ως εργασία για το σπίτι και άλλες ασκήσεις εμπέδωσης. Ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες κατηγοριοποιούσαν τις λέξεις, ο/η εκπαιδευτικός έγραψε τα ονόματά τους στον πίνακα. Όταν έληξε ο προκαθορισμένος χρόνος, ο/η εκπαιδευτικός διόρθωσε δημόσια τα φύλλα ασκήσεων και ανακοίνωσε τις βαθμολογίες. Αν η βαθμολογία ήταν κάτω από την προκαθορισμένη βάση, ο/η εκπαιδευτικός έλεγε: *«Απέτυχες να δώσεις τις απαντήσεις που έπρεπε».* Ξανά, στη περίπτωση επιτυχίας ο μαθητής/τρια άκουγε ένα ανέκφραστο *«Καλά».* Στο τέλος, ο/η εκπαιδευτικός διάβασε τα ονόματα των μαθητών/τριών που δεν είχαν πετύχει το στόχο, σβήνοντας ταυτόχρονα από τον πίνακα τα ονόματα των υπολοίπων.

4.2.3.4. Αξιοπιστία της εφαρμογής των παρεμβάσεων

Κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων δύο εκπαιδευτικοί (βλ. ενότητα 4.2.2.) είχαν το ρόλο των παρατηρητών-κριτών, χρησιμοποιώντας κατάλληλες κλείδες (βλ. Παράρτημα 8.2.).

Η μεταξύ των κριτών αξιοπιστία είχε ένα μέσο όρο 95%. Ο δείκτης Cohen's kappa ήταν 0.898, δηλώνοντας εξαιρετική συμφωνία. Το κριτήριο χ^2 επίσης επιβεβαίωσε τη συμφωνία μεταξύ των κριτών [$\chi^2(1) = 79.786$, $p<.001$].

4.3. Ερευνητικά Εργαλεία

4.3.1. Κλίμακα Αντιλαμβανόμενων Στόχων Επίτευξης της Τάξης

Προκειμένου οι μαθητές/τριες να αυτό-αναφέρουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους στόχους, στους οποίους δινόταν έμφαση μέσα στην τάξη τους, χρησιμοποιήθηκε μια μικρότερη σε έκταση εκδοχή της κλίμακας *Perception of Classroom Goal Structures*, η οποία αποτελεί τμήμα της συλλογής PALS (Midgley, Maehr, Hruda, Anderman, Anderman, Kimberley, Freeman, Gheen, Kaplan, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser, & Urdan, 2000). Με τέσσερα θέματα να καθορίζουν τον κάθε τύπο στόχου της τάξης, το ερωτηματολόγιο είχε 12 συνολικά θέματα (βλ. Παράρτημα 8.4.), τα οποία βαθμολογούνταν με τη χρήση μια πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (από 1 = «Διαφωνώ πολύ» έως 5 = «Συμφωνώ πολύ»). Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε δύο μορφές, με ελάχιστα διαφορετική διατύπωση: μία για την εκτίμηση των μαθητικών αντιλήψεων για τους στόχους της τάξης στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας γενικά, και μία άλλη για την εκτίμηση των μαθητικών αντιλήψεων για τους στόχους της τάξης στο συγκεκριμένο κάθε φορά μάθημα. Ενδεικτικά θέματα του ερωτηματολογίου ήταν: *«Στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας* (ή «Σε αυτό το μάθημα…») *βασικός στόχος είναι πραγματικά να μαθαίνεις»* (αντιλαμβανόμενος στόχος μάθησης), *«Στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας* (ή «Σε αυτό το μάθημα…») *βασικός στόχος είναι να παίρνεις καλό βαθμό»* (αντιλαμβανόμενος στόχος επίδοσης - προσέγγισης), *«Στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας* (ή «Σε αυτό το μάθημα…») *είναι σημαντικό να μην κάνεις λάθος μπροστά σε όλους»* (αντιλαμβανόμενος στόχος επίδοσης - αποφυγής).

4.3.2. Κλίμακα Ατομικών Στόχων Επίτευξης

Οι ατομικοί στόχοι επίτευξης μετρήθηκαν με τη βοήθεια της κλίμακας Personal Achievement Goal Orientations της συλλογής PALS (Midgley et al., 2000). Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε μία φορά στο αρχικό στάδιο της έρευνας (βλ. Παράρτημα 8.5.). Ενδεικτικά θέματα του ερωτηματολογίου ήταν: *«*Είναι σημαντικό για 'μένα να μάθω πολλά καινούρια πράγματα*»* (αντιλαμβανόμενος στόχος μάθησης), *«*Ένας από τους στόχους μου είναι να φαίνομαι πιο έξυπνος/έξυπνη από τους συμμαθητές μου*»* (αντιλαμβανόμενος στόχος

επίδοσης - προσέγγισης), «Είναι σημαντικό για ‘μένα οι δάσκαλοί μου να μη νομίζουν ότι ξέρω λιγότερα από τους συμμαθητές μου στην τάξη» (αντιλαμβανόμενος στόχος επίδοσης - αποφυγής).

4.3.3. Κλίμακα Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών

Η ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών μετρήθηκε με τη βοήθεια της κλίμακας Basic Need Satisfaction at Work (BNSAW; Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001). Πρόκειται για μια πολύ ευέλικτη κλίμακα στην προσαρμογή σε συγκεκριμένες καταστάσεις, η οποία αποτελείται στην αρχική της μορφή από είκοσι ένα θέματα, εφτά για κάθε βασική ανάγκη, στα οποία οι συμμετέχοντες τοποθετούνται με τη βοήθεια μιας πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (1 = καθόλου, 5 = πάρα πολύ). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια σύντομη εκδοχή της κλίμακας, με συνολικά 12 θέματα, τέσσερα για κάθε βασική ψυχολογική ανάγκη (βλ. Παράρτημα 8.6.). Παράδειγμα θέματος: «Αισθάνομαι ελεύθερος να εκφράζω τη γνώμη μου (στην τάξη)».

4.3.4. Κλίμακα Αντίληψης του Μαθησιακού Κλίματος

Το ερωτηματολόγιο μαθησιακού κλίματος (*Learning Climate Questionnaire-LCQ),* που παρουσιάστηκε από τους Williams και Deci (1996), χρησιμοποιήθηκε για την εκτίμηση του βαθμού κατά τον οποίο οι μαθητές/τριες αισθάνθηκαν ότι ο δάσκαλος/α τους υποστήριξαν την αυτονομία τους μέσα στην τάξη, σε κάθε συνθήκη. Τα έξι θέματα (βλ. Παράρτημα 8.7.) της μικρής σε έκταση εκδοχής της LCQ διατυπώθηκαν με γνώμονα τις συγκεκριμένες μαθησιακές καταστάσεις (π.χ. *«Στο μάθημα αυτό, ο δάσκαλός μου, με ενθάρρυνε να κάνω ερωτήσεις»*) και βαθμολογήθηκαν με μια κλίμακα τύπου Likert, όπου 1 = «Διαφωνώ πολύ» και 5 = «Συμφωνώ πολύ».

4.3.5. Κλίμακα Εμπειρίας Ροής

Η εκτίμηση της εμπειρίας ροής των μαθητών/τριών, που συμμετείχαν στην έρευνα, έγινε, σε κάθε συνθήκη, με τη χρήση της κλίμακας *Flow Sort Scale* (Jackson, Martin, & Eklund, 2008). Στο ερωτηματολόγιο των δέκα θεμάτων (βλ. Παράρτημα 8.8.) η βαθμολογία κυμαινόταν από 1 = «Καθόλου» έως 5 = «Πάρα πολύ». Ενδεικτικά θέματα του ερωτηματολογίου ήταν: *«Δεν κατάλαβα πως πέρασε ο χρόνος»* και *«Ήμουν απόλυτα αφοσιωμένος/η σ’ αυτό που έκανα».*

4.3.6. Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος

Για την εκτίμηση του θετικού και αρνητικού συναισθήματος των μαθητών/τριών χρησιμοποιήθηκε μια μικρής έκτασης μορφή της κλίμακας Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) (Watson, Clark, & Tellegen, 1988; Watson & Clark, 1999). Το ερωτηματολόγιο των δέκα θεμάτων (βλ. Παράρτημα 8.9.) χωρίζεται σε δύο μέρη: ένα για το θετικό συναίσθημα με πέντε θέματα (ενδεικτικό θέμα: «Προσεκτικός/ Προσεκτική») και ένα για το αρνητικό συναίσθημα, επίσης με πέντε θέματα (ενδεικτικό θέμα: «Ντροπιασμένος/ Ντροπιασμένη»). Η βαθμολογία για όλα τα θέματα κυμαινόταν από 1 = «Καθόλου» έως 5 = «Πάρα πολύ».

4.3.7. Κριτήριο Αξιολόγησης της Ακαδημαϊκής Επίδοσης

Το κριτήριο γραμματικής (*Grammar Test* - GRT) αντικατόπτριζε την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών, στα συγκεκριμένο μάθημα (πειραματική συνθήκη). Η βαθμολογία του κριτηρίου ήταν ουσιαστικά το άθροισμα των πόντων, που κάθε μαθητής/τρια συγκέντρωνε κάθε φορά κατά τη διάρκεια των ασκήσεων αξιολόγησης. Κάθε φύλλο αξιολόγησης αποτελούνταν από 30 λέξεις, τις οποίες οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν, έπρεπε να κατηγοριοποιήσουν (βλ. Παράρτημα 8.10.). Τα φύλλα αξιολόγησης ήταν ισοδύναμα ως προς τη δυσκολία (ίδια αναλογία ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτων κ.λ.π., λέξεις προερχόμενες από τα σχολικά εγχειρίδια, όμοια εμφάνιση). Σε κάθε τάξη και για κάθε συνθήκη δόθηκε διαφορετικό κριτήριο.

4.3.8. Μετρήσεις Εσωτερικής Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας

Ο δείκτης εσωτερική εγκυρότητας Cronbach's a υπολογίστηκε για κάθε κλίμακα και κάθε χρονική στιγμή χορήγησής της (βλ. Πίνακα 7). Σε κάθε περίπτωση οι δείκτες ήταν ικανοποιητικοί.

Επίσης, με τη χρήση του λογισμικού AMOS, πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων (CFA) προκειμένου να εκτιμηθεί η αξιοπιστία των μετρήσεων (βλ. Πίνακα 8). Οι σχετικοί δείκτες, παρά το μικρό μέγεθος του δείγματος, έδειξαν ικανοποιητική αξιοπιστία μετρήσεων.

Πίνακας 7

Δείκτες εσωτερικής εγκυρότητας (Cronbach's alphas) των κλιμάκων ανά χορήγηση

Κλίμακες	Χορήγηση 1	Χορήγηση 2	Χορήγηση 3	Χορήγηση 4
Δομικοί Στόχοι Επίτευξης της Τάξης				
Στόχος Μάθησης	.92	.91	.90	.93
Στόχος Επίδοσης - Προσέγγισης	.90	.94	.88	.92
Στόχος Επίδοσης - Αποφυγής	.95	.95	.91	.93
Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης				
Στόχος Μάθησης	.94	-	-	-
Στόχος Επίδοσης - Προσέγγισης	.96	-	-	-
Στόχος Επίδοσης - Αποφυγής	.95	-	-	-
Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες				
Αυτονομία	.92	.88	.93	.94
Επάρκεια	.95	.91	.93	.92
Σχέσεις με τους Άλλους	.83	.83	.78	.85
Μαθησιακό Κλίμα της Τάξης	-	.83	.81	.89
Εμπειρία Ροής	-	.81	.85	.93
Θετικό Συναίσθημα	-	.82	.76	.82
Αρνητικό Συναίσθημα	-	.90	.91	.85

Σημείωση: Το σύμβολο – σημαίνει ότι η κλίμακα δεν χορηγήθηκε κατά τη συγκεκριμένη φάση

Πίνακας 8

Δείκτες Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων (CFA) των Κλιμάκων κατά χορήγηση

Κλίμακες	χ2	df	CMIN/DF	CFI	TLI	RMSEA
Αντιλαμβανόμενοι Δομικοί Στόχοι (Μοντέλο 3 παραγόντων)						
Χορήγηση 1	56.88 ns	49	1.16	.99	.99	.058
Χορήγηση 2	54.13 ns	49	1.11	.99	.99	.047
Χορήγηση 3	56.24 ns	49	1.15	.99	.98	.055
Χορήγηση 4	58.84 ns	49	1.22	.98	.98	.069
Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης (Μοντέλο 3 παραγόντων)						
Χορήγηση 1	55.23 ns	49	1.17	.97	.90	.056
Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες (Μοντέλο 3 παραγόντων)						
Χορήγηση 1	58.88 ns	49	1.23	.98	.98	.071
Χορήγηση 2	56.33 ns	49	1.17	.99	.99	.057
Χορήγηση 3	58.24 ns	49	1.21	.98	.98	.065
Χορήγηση 4	56.84 ns	49	1.18	.99	.98	.058
Μαθησιακό Κλίμα (Μοντέλο 1 παράγοντα)						
Χορήγηση 1	-	-	-	-	-	-
Χορήγηση 2	10.98 ns	9	1.22	.98	.96	.068
Χορήγηση 3	6.53 ns	5	1.31	.99	.97	.080
Χορήγηση 4	5.56 ns	5	1.11	.99	.99	.048
Εμπειρία Ροής (Μοντέλο 1 παράγοντα)						
Χορήγηση 1	-	-	-	-	-	-
Χορήγηση 2	29.81 ns	26	1.15	.98	.96	.055
Χορήγηση 3	30.69 ns	23	1.33	.97	.94	.083
Χορήγηση 4	34.48 ns	32	1.08	.99	.99	.040

Θετικό και Αρνητικό Συναίσθημα (Μοντέλο 2 παραγόντων)

Χορήγηση 1	-	-	-	-	-	-
Χορήγηση 2	31.79 ns	30	1.06	.99	.99	.035
Χορήγηση 3	33.38 ns	30	1.11	.99	.98	0.48
Χορήγηση 4	33.16 ns	30	1.11	.99	.98	.047

Σημείωση: χ^2 Chi-square: δείκτης καλής προσαρμογής, ns: μη σημαντικό, df : βαθμοί ελευθερίας, CMIN/DF: η ελάχιστη διαφορά δια των βαθμών ελευθερίας, CFI: Comparative Fit Index, TLI: Tucker Lewis Index, RMSEA: Root-mean-square error of approximation. Το σύμβολο – σημαίνει ότι η κλίμακα δε χορηγήθηκε κατά τη συγκεκριμένη φάση.

4.4. Επεξεργασία Δεδομένων

Εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι τα δεδομένα της παρούσας έρευνας βρίσκονται «εμφωλευμένα» (απόδοση του αγγλικού όρου "*nested*") σε διαφορετικά επίπεδα αναφοράς. Τα στοιχεία που προέκυψαν από μετρήσεις σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές για τους αντιλαμβανόμενους στόχους επίτευξης της τάξης, την ακαδημαϊκή επίδοση, την κάλυψη των βασικών ψυχολογικών αναγκών, την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη της αυτονομίας, την εμπειρία ροής, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα, εντοπίζονται στο ενδοατομικό επίπεδο (επίπεδο 1 - Level 1). Πρόκειται δηλαδή για μετρήσεις «εντός του ατόμου».

Στοιχεία, όπως το φύλο, η τάξη φοίτησης, οι ατομικοί στόχοι επίτευξης και οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις για τους στόχους της τάξης, στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, εντοπίζονται σε επίπεδο «μεταξύ ατόμων» (επίπεδο 2 - Level 2). Συνοψίζοντας, υπάρχουν μετρήσεις «εντός ατόμων» και μετρήσεις σε «άτομα εντός ομάδων», σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Εξαιτίας αυτής της «εμφωλευμένης», πολύ-επίπεδης δομής και των συνεπαγόμενων στατιστικών επιπτώσεων πραγματοποιήθηκαν πολύ-επίπεδες αναλύσεις (Nezlek, 2008; Nezlek, & Zyzniewski, 1998).

Τα δεδομένα λοιπόν αναλύθηκαν με μια σειρά πολύ-επίπεδων στατιστικών μοντέλων με τη χρήση του λογισμικού Hierarchical Linear Modeling-HLM (έκδοση 6) (Raudenbush, Bryk, Cheong, Congdon, 2004). Το σύνολο των μοντέλων παρείχε εκτιμήσεις για τη διακύμανση των εξαρτημένων μεταβλητών σε δύο επίπεδα: «εντός» των ατόμων» κατά τα τρία σημεία μέτρησης μέσα στο χρόνο, δηλαδή την εφαρμογή των ερευνητικών συνθηκών (Level 1) και στο επίπεδο μεταξύ των ατόμων ή των τάξεων (Level 2).

4.4.1. Μεταβλητές της Έρευνας

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται (στον Πίνακα 9) οι μεταβλητές της έρευνας (εντός παρενθέσεων οι αντίστοιχες αγγλικές συντομογραφίες, οι οποίες χρησιμοποιούνται στα μοντέλα ανάλυσης) και επεξηγείται ο ρόλος τους στις αναλύσεις.

Πίνακας 9

Μεταβλητές της έρευνας

Μεταβλητές	Συντομογραφία
Ανεξάρτητες Μεταβλητές	
Συνθήκη Μάθησης	c-MAP
Συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης	c-PAP
Συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής	c-PAV
Εξαρτημένες Μεταβλητές	
Αντιλήψεις κατά την εφαρμογή των πειραματικών συνθηκών	
Στόχος Μάθησης του Μαθήματος	gs-MAP
Στόχος Επίδοσης - Προσέγγισης του Μαθήματος	gs-PAP
Στόχος Επίδοσης - Αποφυγής του Μαθήματος	gs-PAV
Βασικές εξαρτημένες μεταβλητές	
Ανάγκη για Αυτονομία	AUT
Ανάγκη για Επάρκεια	COM
Ανάγκη για Σχέσεις με Άλλους	REL
Μαθησιακό Κλίμα	LC
Εμπειρία Ροής	FLOW
Θετικό Συναίσθημα	PA
Αρνητικό Συναίσθημα	NA
Συμμεταβλητές	
Ατομικοί Στόχοι στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας	
Ατομικός Στόχος Μάθησης	pg-MAP
Ατομικός Στόχος Επίδοσης - Προσέγγισης	pg-PAP
Ατομικός Στόχος Επίδοσης - Αποφυγής	pg-PAV
Προϋπάρχουσες αντιλήψεις για τους στόχους της τάξης	
Στόχος Μάθησης της Τάξης	pre-MAP
Στόχος Επίδοσης - Προσέγγισης της Τάξης	pre-PAP
Στόχος Επίδοσης - Αποφυγής της Τάξης	pre-PAV

Οι ανεξάρτητες (προβλεπτικές) μεταβλητές της έρευνας ήταν οι τρεις συνθήκες επίτευξης (μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης και επίδοσης - αποφυγής), οι οποίες εισήχθησαν στο μοντέλο με εικονική κωδικοποίηση (dummy coding) και χωρίς επικέντρωση (uncentered). Ως εξαρτημένες μεταβλητές εισήχθησαν η αντίληψη των δομικών στόχων κατά την εφαρμογή των πειραματικών συνθηκών, η επίδοση στο κριτήριο της γραμματικής, οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες (αυτονομία, επάρκεια, σχέσεις με άλλους), το μαθησιακό

κλίμα, η εμπειρία ροής, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα. Για τις μεταβλητές αυτές χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα των τριών μετρήσεων, που συλλέχθηκαν αμέσως μετά την εφαρμογή της κάθε πειραματικής συνθήκης. Ως συμμεταβλητές, στο δεύτερο επίπεδο (Level-2), με επικέντρωση γύρω από το γενικό μέσο όρο τους, εισήχθησαν οι ατομικοί στόχοι επίτευξης στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, οι αντιλαμβανόμενοι στόχοι επίτευξης της τάξης στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας και η ικανοποίηση των βασικών αναγκών στο μάθημα αυτό. Τα δεδομένα για τις μεταβλητές αυτές συγκεντρώθηκαν κατά την πρώτη μέτρηση, πριν την εφαρμογή οποιασδήποτε πειραματικής συνθήκης.

4.4.2. Πολύ-επίπεδη μοντελοποίηση

4.4.2.1. Προαπαιτούμενα της πολύ-επίπεδης μοντελοποίησης

Πριν το σχεδιασμό πολύ-επίπεδων μοντέλων ανάλυσης είναι επιτακτική ανάγκη η εκπλήρωση κάποιων προϋποθέσεων. Πρώτον, πρέπει να υπάρχει αρκετή διακύμανση σε κάθε επίπεδο ανάλυσης, κάτι που καταδεικνύεται με τον υπολογισμό του συντελεστή Intra-Class Correlation-ICC. Ο συντελεστής αυτός προκύπτει από το λόγο της διακύμανσης του επιπέδου «μεταξύ των ατόμων» (τ_{00}) προς το σύνολο της διακύμανσης, «εντός» και «μεταξύ των ατόμων» (Maas & Hox, 2005; Raudenbush & Bryk, 2002).

Στη σχετική εξίσωση, που ακολουθεί, το σύμβολο σ_e^2 εκφράζει τη διακύμανση μέσα στο χρόνο :

$$ICC = \tau_00/(\tau_00 + \sigma_e\text{^}2\ ) \qquad \text{(Εξίσωση 1)}$$

Μια δεύτερη παράμετρος, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την πολύ-επίπεδη μοντελοποίηση, είναι ο δείκτης «επίδρασης σχεδιασμού» - “design effect” index (Muthen & Satorra, 1995). Ο υπολογισμός του δείκτη αυτού (συντομογραφία DEFF) αποσκοπεί στη διόρθωση της αρνητικής μεροληψίας, που σχετίζεται με «εμφωλευμένα» δεδομένα εξαιτίας της παραβίασης της ανεξαρτησίας των τυπικών σφαλμάτων. Για τον υπολογισμό του προκύπτει ένας πολλαπλασιαστής που διορθώνει τα τυπικά σφάλματα:

$$\text{Design Effect} = 1 + (n_c\text{-}1) * \text{ICC} \qquad \text{(Εξίσωση 2)}$$

Όπου n_c είναι ο αριθμός των μονάδων του πρώτου επιπέδου, που ομαδοποιούνται στη μεταβλητή αναφοράς. Όπως φαίνεται από την παραπάνω εξίσωση, η επίδραση σχεδιασμού εξαρτάται τόσο από των αριθμό των μονάδων που περιλαμβάνονται στη μεταβλητή αναφοράς, όσο και από το μέγεθος του συντελεστή ICC.

Μια τρίτη σημαντική παράμετρος σχετίζεται με τη διακύμανση και τη διαφοροποίηση των μονάδων του επιπέδου 1 (στα πολύ-επίπεδα μοντέλα, ονομάζεται «αξιοπιστία») και στο

πόσο αξιόπιστα οι εκτιμήσεις των κανονικών ελαχίστων τετραγώνων μπορούν να διακρίνουν τις μονάδες του επίπεδου 2. Τιμές κάτω από .20 υποδηλώνουν ότι οι σχετικοί τυχαίοι συντελεστές θα πρέπει κατά την ανάλυση να εκληφθούν ως σταθεροί. Στην παρούσα έρευνα όλες οι τιμές, για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή ήταν μεγαλύτερες από .20 (κυμάνθηκαν μεταξύ .767 και .923). Σε όλες τις αναλύσεις εμπεριέχονται «ανθεκτικά» τυπικά σφάλματα, ώστε να συνυπολογίζονται οι παραβιάσεις των παραδοχών κατανομής.

Η τέταρτη παράμετρος σχετίζεται με την εξέταση της ομοιογένειας των σφαλμάτων διακύμανσης στο επίπεδο 1, κάτι το οποίο αποτελεί προαπαιτούμενο για τη σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων της κάθε πειραματική συνθήκης. Αν η διακύμανση του επιπέδου 1 δε μεταβάλλεται τυχαία σε σχέση με τις μονάδες του επιπέδου 2, είναι πιθανό να εμφανιστούν μεροληπτικά τυπικά σφάλματα, τα οποία υπονομεύουν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Raudenbush & Bryk, 2002).

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η ύπαρξη ομοιογενούς διακύμανσης στις ανεξάρτητες μεταβλητές του επιπέδου 1, δηλαδή τις τρεις πειραματικές συνθήκες , με την ακόλουθη εξίσωση:

$$\sigma_{ij}^2 = \exp\{a_0 + a_1 Goal\ Structures_{ij}\} \qquad \text{(Εξίσωση 3)}$$

Αν η διακύμανση του επιπέδου 1 δεν ήταν ομοιογενής, θα υιοθετούνταν ένα ετερογενές -εντός του ατόμου- μοντέλο, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο εκτίμησης της μέγιστης πιθανότητας (Maximum Likelihood Estimation-MLE). Ωστόσο, τα αποτελέσματα δεν κατέδειξαν τέτοια ανάγκη.

Η πέμπτη και τελευταία παράμετρος σχετίζεται με τη γνώση της κατανομής των εξαρτημένων μεταβλητών και ο έλεγχος των αποκλίσεων από τις παραδοχές (π.χ. την κανονικότητα της κατανομής). Για το λόγο αυτό, όλες οι αναλύσεις εμπεριέχουν «ανθεκτικά» τυπικά σφάλματα, ώστε να συνυπολογίζονται οι παραβιάσεις των παραδοχών κατανομής (Raudenbush & Bryk, 2002).

4.4.4.2. Μοντέλο Α

Το πρώτο μοντέλο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του ελέγχου των προαπαιτούμενων παραμέτρων, που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, και σε αυτό εισήχθησαν οι βασικές εξαρτημένες μεταβλητές (βλ. Πίνακα 10), χωρίς καμία προϋπόθεση:

Μοντέλο Α

Level 1 $Yij = \beta_0 + rij$

Level 2 $\beta_{0j} = \gamma_{0j} + u_{0}j$

Όπου:

Στο επίπεδο 1 (Level 1)

Y_{ij}: Εξαρτημένη μεταβλητή (π.χ. εμπειρία ροής) στο ενδοατομικό επίπεδο για το μαθητή i στη συνθήκη j

β_0: Σταθερά (intercept) για το μαθητή i

r_{ij} : Τυχαίο σφάλμα σχετιζόμενο με το μαθητή i στη συνθήκη j

Στο επίπεδο 2 (Level 2)

β_{0j} : σταθερά (intercept) για τη συνθήκη j

γ_{0j} : γενική σταθερά προσαρμοσμένη στη συνθήκη j

u_{0j}: τυχαίες επιδράσεις (random effects) στη σταθερά για τη συνθήκη j

Τα αποτελέσματα, που προέκυψαν, χρησιμοποιήθηκαν για των υπολογισμό του ποσοστού διακύμανσης, που «οφείλεται» στη διακύμανση «μεταξύ των ατόμων» και του ποσοστού της διακύμανσης «εντός των ατόμων». Το ποσοστό της διακύμανσης μεταξύ των ατόμων (intraclass coefficient - ICC) κυμάνθηκε για τις εξαρτημένες μεταβλητές μεταξύ 32% - 67% . Εξαίρεση αποτέλεσε η ακαδημαϊκή επίδοση, όπου το 91% της διακύμανσης σημειώθηκε μεταξύ των ατόμων. Στον Πίνακα 10 παρατίθενται οι διακυμάνσεις «εντός» και «μεταξύ των ατόμων», καθώς και οι δείκτες ICC και DEFF. Ειδικά από τον τελευταίο δείκτη, για τιμές άνω του 2.0, προκύπτει η ανάγκη πολύ-επίπεδης στατιστικής (Maas & Hox, 2005).

Πίνακας 10

Έλεγχος Ικανοποίησης Προαπαιτούμενων Παραδοχών «Εμφωλευμένων» Δεδομένων για τη χρήση Πολύ-επίπεδων Μοντέλων

Εξαρτημένες μεταβλητές	Μέσος Όρος	Διακύμανση «μεταξύ»	Διακύμανση «εντός»	ICC	DEFF
Κριτήριο Γραμματικής[1]	56.43	424.66	42.86	.91	13.72*
Αυτονομία[2]	3.60	0.16	0.23	.41	7.14*
Επάρκεια[2]	3.91	0.32	0.28	.53	8.52*
Σχέσεις με Άλλους[2]	3.53	0.21	0.26	.45	7.65*
Μαθησιακό Κλίμα [2]	3.22	0.15	0.32	.32	5.47*
Εμπειρία Ροής [2]	3.42	0.30	0.24	.55	8.78*
Θετικό Συναίσθημα [2]	3.56	0.42	0.37	.53	8.44*
Αρνητικό Συναίσθημα [2]	1.45	0.29	0.14	.67	10.44*

Σημείωση: Ο *Μέσος Όρος* αντιπροσωπεύει την τιμή ενός μέσου ατόμου στα τρία χρονικά σημεία.
Η *Διακύμανση «μεταξύ»* εκφράζει τη διακύμανση εντός μεταξύ των ατόμων και η *Διακύμανση «εντός»* τη διακύμανση εντός του ατόμου.
ICC: Intra-Class Correlation, ο συντελεστής που ορίζει το ποσοστό διακύμανσης μεταξύ των ατόμων.
DEFF: "design effect" index, δείκτης «επίδρασης σχεδιασμού» αποσκοπεί στη διόρθωση της αρνητικής μεροληψίας, που σχετίζεται με «εμφωλευμένα» δεδομένα εξαιτίας της παραβίασης της ανεξαρτησίας των τυπικών σφαλμάτων.
*Τιμές μεγαλύτερες των 3 μονάδων σημαίνουν σημαντικά ποσά διακύμανσης (Levy & Lemeshow, 1999).
[1] Βαθμολογείται σε εκατοντάβαθμια κλίμακα (1-100).
[2] Βαθμολογείται σε πενταβάθμια κλίμακα (1-5).

4.4.4.3. Μοντέλο Β

Προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι πειραματικές συνθήκες λειτούργησαν, όπως προβλεπόταν από το θεωρητικό σχεδιασμό, δηλαδή ότι οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν το στόχο επίτευξης της κάθε πειραματικής συνθήκης, τα δεδομένα αναλύθηκαν με το εξής μοντέλο:

Level 1: $Y_{ij} = \beta_1 * (c\text{-}MAP) + \beta_2 * (c\text{-}PAP) + \beta_3 * (c\text{-}PAV) + r_{ij}$

Level 2: $\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$

$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$

$\beta_{3j} = \gamma_{30} + u_3 j$

Όπου:

Στο επίπεδο 1 (Level 1)

Y_{ij}: Εξαρτημένη μεταβλητή (π.χ. αντιλαμβανόμενος στόχος επίδοσης - αποφυγής της τάξης) στο ενδοατομικό επίπεδο για το μαθητή i στη συνθήκη j

c-MAP: Ανεξάρτητη μεταβλητή για το μαθητή i στη συνθήκη Μάθησης

c-PAP: Ανεξάρτητη μεταβλητή για το μαθητή i στη συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης

c-PAV: Ανεξάρτητη μεταβλητή για το μαθητή i στη συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής

β_1: Συντελεστής παλινδρόμησης σχετιζόμενος με τη συνθήκη Μάθησης

β_2: Συντελεστής παλινδρόμησης σχετιζόμενος με τη συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης

β_3: Συντελεστής παλινδρόμησης σχετιζόμενος με τη συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής

r_{ij} : Τυχαίο σφάλμα σχετιζόμενο με το μαθητή i στη συνθήκη j

Στο επίπεδο 2 (Level 2)

β_{1j} : κλίση (slope) για τη συνθήκη Μάθησης

β_{2j}: κλίση (slope) για τη συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης

β_{3j} : κλίση (slope) για τη συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής

γ_{10} : σταθερά προσαρμοσμένη στη συνθήκη Μάθησης

γ_{20}: σταθερά προσαρμοσμένη στη συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης

γ_{30}: σταθερά προσαρμοσμένη στη συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής

u_{1j}: τυχαίες επιδράσεις (random effects) στην κλίση της συνθήκης Μάθησης

u_{2j}: τυχαίες επιδράσεις (random effects) στην κλίση της συνθήκης Επίδοσης - Προσέγγισης

u_{3j}: τυχαίες επιδράσεις (random effects) στην κλίση της συνθήκης Επίδοσης - Αποφυγής

Στο μοντέλο αυτό, τη θέση της εξαρτημένης μεταβλητής στην εκάστοτε ανάλυση λάμβανε ένας αντιλαμβανόμενος στόχος επίτευξης (μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης και επίδοσης - αποφυγής). Αφαιρέθηκε ο σταθερός όρος (intercept), ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων των πειραματικών συνθηκών, χρησιμοποιώντας το κριτήριο της Γενικής Γραμμικής Υπόθεσης (General Linear Hypothesis). Οι τρεις προβλεπτικές μεταβλητές (συνθήκες μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης και επίδοσης - αποφυγής) εισήχθησαν στο μοντέλο με εικονική κωδικοποίηση (dummy coding). Το μοντέλο αυτό επιτρέπει κάθε συνθήκη να έχει διαφορετική επίδραση στην εκάστοτε εξαρτημένη

μεταβλητή. Ανάλογη ανάλυση, για τη μελέτη της αιτιώδους σχέσης του αυτό-ελέγχου και τις επίδοσης, έχει γίνει στην έρευνα των Duckworth, Tsukayama, & May (2010).

4.4.4.4. Μοντέλο Γ

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα διερευνήθηκαν με τη βοήθεια του Μοντέλου Γ. Και στο μοντέλο αυτό, όπως και στο Μοντέλο Β, αφαιρέθηκε ο σταθερός όρος (intercept), ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων των πειραματικών συνθηκών, χρησιμοποιώντας το κριτήριο της Γενικής Γραμμικής Υπόθεσης (General Linear Hypothesis). Με τη βοήθεια του μοντέλου αυτού εξετάστηκε αν οι πειραματικές συνθήκες είχαν σημαντικές επιδράσεις στα διάφορα αποτελέσματα και αν οι επιδράσεις αυτές διαφοροποιήθηκαν μεταξύ των συνθηκών. Με την εισαγωγή στο επίπεδο 2, των ατομικών στόχων επίτευξης για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας, των προϋπάρχουσων αντιλήψεων για τους στόχους της τάξης, του φύλου και του τμήματος φοίτησης, ελέγχθηκε η ενδεχόμενη επίδραση των παραγόντων αυτών στη σχέση πειραματικών συνθηκών και εξαρτημένων μεταβλητών. Το φύλο και η τάξη, κατηγορικές μεταβλητές, εισήχθησαν με εικονική κωδικοποίηση, χωρίς επικέντρωση, ενώ οι υπόλοιπες μεταβλητές επικεντρωμένες γύρω από το γενικό μέσο όρο (Duckworth et al.,2010; Enders & Tofighi, 2007).

Ενδεικτικά, στο υπόδειγμα που ακολουθεί, ελέγχεται ο ρόλος της προϋπάρχουσας αντίληψης για το στόχο επίδοσης - αποφυγής στη τάξη (στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας).

Μοντέλο Γ

Level 1: $Y_{ij} = \beta_1 * (\text{c-MAP}) + \beta_2 * (\text{c-PAP}) + \beta_3 * (\text{c-PAV}) + r_{ij}$

Level 2: $\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} * (\text{pre-PAV}) + u_{1j}$

$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21} * (\text{pre-PAV}) + u_{2j}$

$\beta_{3j} = \gamma_{30} + \gamma_{31} * (\text{pre-PAV}) + u_{3j}$

Όπου:

Στο επίπεδο 1 (Level 1)

Y_{ij}: Εξαρτημένη μεταβλητή (π.χ. επίδοση στο κριτήριο γραμματικής) στο ενδοατομικό επίπεδο για το μαθητή i στη συνθήκη j

c-MAP: Ανεξάρτητη μεταβλητή για το μαθητή i στη συνθήκη Μάθησης

c-PAP: Ανεξάρτητη μεταβλητή για το μαθητή i στη συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης

c-PAV: Ανεξάρτητη μεταβλητή για το μαθητή i στη συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής

β_1: Συντελεστής παλινδρόμησης σχετιζόμενος με τη συνθήκη Μάθησης

β_2: Συντελεστής παλινδρόμησης σχετιζόμενος με τη συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης

β_3: Συντελεστής παλινδρόμησης σχετιζόμενος με τη συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής

r_{ij} : Τυχαίο σφάλμα σχετιζόμενο με το μαθητή i στη συνθήκη j

Στο επίπεδο 2 (Level 2)

β_{1j} : κλίση (slope) για τη συνθήκη Μάθησης

β_{2j}: κλίση (slope) για τη συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης

β_{3j} : κλίση (slope) για τη συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής

pre-PAV: προϋπάρχουσα αντίληψη για το στόχο επίδοσης - Αποφυγής της τάξης

γ_{10} : σταθερά προσαρμοσμένη στη συνθήκη Μάθησης

γ_{20}: σταθερά προσαρμοσμένη στη συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης

γ_{30}: σταθερά προσαρμοσμένη στη συνθήκη Επίδοσης - Αποφυγής

u_{1j}: τυχαίες επιδράσεις (random effects) στην κλίση της συνθήκης Μάθησης

u_{2j}: τυχαίες επιδράσεις (random effects) στην κλίση της συνθήκης Επίδοσης - Προσέγγισης

u_{3j}: τυχαίες επιδράσεις (random effects) στην κλίση της συνθήκης Επίδοσης - Αποφυγής

4.4.4.5. Ανάλυση Ισχύος

Ήταν σημαντικό να προσδιορίσουμε αν υπήρχε αρκετή ισχύς, δηλαδή πιθανότητα να βρεθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις πειραματικές συνθήκες, με δεδομένο το μέγεθος του δείγματος της έρευνας. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ισχύ, πέρα από το μέγεθος του δείγματος, είναι το επίπεδο σημαντικότητας άλφα και το μέγεθος των διαφορών, δηλαδή το μέγεθος επίδρασης. Χρησιμοποιώντας τις τιμές του δείκτη ICC (βλ. Πίνακα 7), επίπεδο σημαντικότητας άλφα στο 5% για αμφίπλευρο έλεγχο και επίπεδα ισχύος στο 80%, το μέγεθος του απαιτούμενου δείγματος ήταν μεταξύ 52 και 59 ατόμων. Το πραγματικό δείγμα των 49 ατόμων βρίσκεται πολύ κοντά σε αυτές τις εκτιμήσεις και είναι επαρκές για να εκτιμηθούν σημαντικές μεταξύ των πειραματικών συνθηκών διαφορές, ειδικά όταν το μέγεθος επίδρασης υπερβαίνει το ορισμένο από τον Cohen (1992) ως μεγάλο (δηλαδή μεγαλύτερο των 0.80 τυπικών μονάδων). Όλες οι αναλύσεις για την ισχύ και το μέγεθος του δείγματος έγιναν με τη χρήση του λογισμικού *Optimal Design-OD* (Spybrook, Raudenbush, Liu, Congdon, & Martínez, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας, με πρώτα αυτά που αφορούν την επιβεβαίωση του ερευνητικού σχεδιασμού, δηλαδή το αν οι πειραματικές συνθήκες (οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας) έγιναν αντιληπτές από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες με τον τρόπο που αναμενόταν από το θεωρητικό σχεδιασμό. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας: Η επίδραση των πειραματικών συνθηκών στην ακαδημαϊκή επίδοση, την αυτονομία και τη συναισθηματική εμπλοκή. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της διερεύνησης του ρυθμιστικού ρόλου των προϋπάρχουσων αντιλήψεων για τους στόχους επίτευξης της τάξης και των ατομικών στόχων στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για την επίδραση του φύλου και του τμήματος φοίτησης.

Για να είναι συνοπτική και ουσιώδης η παράθεση των αποτελεσμάτων, στους σχετικούς πίνακες, οι δείκτες δηλώνουν την ύπαρξη σημαντικών διαφορών μεταξύ των πειραματικών συνθηκών στη εκάστοτε μεταβλητή. Απουσία δείκτη σημαίνει και απουσία σημαντικής διαφοράς. Για παράδειγμα, στον Πίνακα 8, που ακολουθεί, στην εξαρτημένη μεταβλητή του αντιλαμβανόμενου στόχου επίδοσης - αποφυγής της τάξης (gs-PAV), η συνθήκης επίδοσης - προσέγγισης (c-PAP) με μέσο όρο 3.34 διέφερε σημαντικά ($p < .001$) από τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής (c-PAV) με μέσο όρο 3.82. Αυτή η σημαντική διαφορά δηλώνεται με το δείκτη “c” δίπλα στην τιμή της c-PAP και αντίστοιχα με το δείκτη “b” δίπλα στην τιμή της c-PAV.

Πίνακας 11

Σύγκριση των επιδράσεων των Πειραματικών Συνθηκών στους Αντιλαμβανόμενους από τους Δομικούς Στόχους της Τάξης

Αντιλαμβανόμενοι Δομικοί Στόχοι	Πειραματικές Συνθήκες		
	Μάθησης (a)	Επίδοσης- Προσέγγισης (b)	Επίδοσης-Αποφυγής (c)
Μάθησης	4.46 $_{b, c}$	4.26 $_{a, c}$	4.02 $_{a, b}$
Επίδοσης- Προσέγγισης	3.37 $_{b, c}$	4.16 $_{a, c}$	3.57 $_{a, b}$
Επίδοσης - Αποφυγής	3.08 $_{b, c}$	3.34 $_{a, c}$	3.82 $_{a, b}$

Σημείωση: Οι δείκτες εκφράζουν τη στατιστική σημαντικότητα της σύγκρισης των τιμών των αντίστοιχων μεταβλητών

5.1. Επίδραση των Πειραματικών Συνθηκών στην αντίληψη των Στόχων Επίτευξης της Τάξης

Ακρογωνιαίο λίθο του ερευνητικού σχεδιασμού αποτέλεσαν οι τρεις πειραματικές συνθήκες: μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης και επίδοσης - αποφυγής. Αρχικά λοιπόν εξετάστηκε (βλ. ενότητα 4.4.4.2.) η επίδραση των συνθηκών αυτών στους αντιλαμβανόμενους από τους μαθητές και τις μαθήτριες στόχους επίτευξης της τάξης. Τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 11) κατέδειξαν ότι οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν τις διδακτικές παρεμβάσεις όπως προέβλεπε ο ερευνητικός σχεδιασμός. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν τη διδακτική παρέμβαση μάθησης (M = 4.46) ως δομικό στόχο μάθησης περισσότερο ($\chi^2(1) = 9.39$, $p<.01$) από τη διδακτική παρέμβαση επίδοσης - προσέγγισης (M = 4.26) και τη διδακτική παρέμβαση επίδοσης - αποφυγής (M = 4.02, $\chi^2(1) = 28.27$, $p < .001$). Αντίστοιχα, αντιλήφθηκαν τη διδακτική παρέμβαση επίδοσης - προσέγγισης (M = 4.16) ως δομικό στόχο επίδοσης - προσέγγισης περισσότερο ($\chi^2(1) = 65.89$, $p < .001$) από τη διδακτική παρέμβαση μάθησης (M = 3.37) και τη διδακτική παρέμβαση επίδοσης - αποφυγής (M = 3.57, $\chi^2(1) = 4.22$, $p <.05$). Τέλος, η διδακτική παρέμβαση επίδοσης - αποφυγής (M = 3.82) έγινε αντιληπτή ως δομικός στόχος επίδοσης - αποφυγής περισσότερο ($\chi^2(1) = 63.06$, $p < .001$) από τη διδακτική παρέμβαση μάθησης (M = 3.08) και τη διδακτική παρέμβαση επίδοσης - προσέγγισης (M = 3.34, $\chi^2(1) = 37.18$, $p < .001$).

5.2. Επίδραση των Πειραματικών Συνθηκών στην Επίδοση

Μόνο στο *κριτήριο της γραμματικής (ακαδημαϊκή επίδοση)*, σύμφωνα και με τις αρχικές μας υποθέσεις, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη συνθήκη μάθησης (M = 59.14) και τη συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης (M = 59.18, $\chi^2(1) = .00$, $p = >.500$). Αντίθετα, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά της συνθήκης επίδοσης - αποφυγής (M = 52.39) με τη συνθήκη μάθησης ($\chi^2(1) = 43.42$, $p < .001$) και τη συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης ($\chi^2(1) = 48.62$, $p < .001$).

Σημειώνεται ότι στον Πίνακα 12, που ακολουθεί, παρατίθενται εκτός από τα παραπάνω, και τα αποτελέσματα του ελέγχου για το ρόλο των προϋπάρχουσων αντιλήψεων για τους στόχους επίτευξης της τάξης (Δομικοί Στόχοι), ωστόσο τα σχετικά αποτελέσματα, για το σύνολο των εξαρτημένων μεταβλητών, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά (βλ. ενότητα 5.5.).

Πίνακας 12

Σύγκριση της επίδρασης των Πειραματικών Συνθηκών στο Κριτήριο Γραμματικής (ακαδημαϊκή επίδοση). Έλεγχος του ρόλου των προϋπαρχόντων Δομικών Στόχων

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Προϋπάρχοντες Δομικοί Στόχοι	Πειραματικές Συνθήκες		
		Μάθησης (a)	Επίδοσης - Προσέγγισης (b)	Επίδοσης - Αποφυγής (c)
Κριτήριο Γραμματικής	Σταθερά (Intercept)	59.14_{c}	59.18_{c}	$52.39_{a, b}$
(Συμμεταβλητή 1)	Μάθησης	4.38	4.03	3.43
(Συμμεταβλητή 2)	Επίδοσης - Προσέγγισης	-4.59	-3.78	-4.74
(Συμμεταβλητή 3)	Επίδοσης - Αποφυγής	-6.83_{c}	-6.20_{c}	$-6.25_{a, b}$

Σημείωση: Οι δείκτες εκφράζουν τη στατιστική σημαντικότητα της σύγκρισης των τιμών των αντίστοιχων μεταβλητών

5.3. Επίδραση των πειραματικών συνθηκών στην Αυτονομία

Μέσα από δύο εξαρτημένες μεταβλητές, την κάλυψη των βασικών ψυχολογικών αναγκών και την αντίληψη του μαθησιακού κλίματος, επιχειρήθηκε η διερεύνηση της επίδρασης των πειραματικών συνθηκών στην αυτονομία. Στην πρώτη, συνεκτιμήθηκε η επίδραση της προϋπάρχουσας κάλυψης των βασικών ψυχολογικών αναγκών στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας. Στη δεύτερη, συνεκτιμήθηκε η επίδραση των προϋπάρχουσων αντιλήψεων για τους στόχους επίτευξης της τάξης. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται σε ξεχωριστές ενότητες (5.3.2. & 5.5.).

5.3.1. Επίδραση στην ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών

Σύμφωνα με τις τιμές του Πίνακα 13, η συνθήκη μάθησης υπερείχε των συνθηκών επίδοσης στην κάλυψη των αναγκών για αυτονομία και ανάπτυξη σχέσεων με άλλους. Πιο συγκεκριμένα, η επίδραση της συνθήκης μάθησης (M = 3.92) στην αίσθηση αυτονομίας ήταν μεγαλύτερη της επίδρασης της συνθήκης επίδοσης - προσέγγισης (M = 3.65, $\chi^2(1) = 6.25$, $p < .05$) και της συνθήκης επίδοσης - αποφυγής (M = 3.38, $\chi^2(1) = 30.81$, $p < .001$). Στην κάλυψη της ανάγκης για επάρκεια η συνθήκη μάθησης (M = 4.08) υπερέχει μόνο της συνθήκης επίδοσης - αποφυγής (M = 3.84, $\chi^2(1) = 8.66$, $p < .01$), ενώ δε σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με την επίδραση της συνθήκης επίδοσης - προσέγγισης (M = 3.97). Τέλος, στην κάλυψη της ανάγκης για σχέσεις με άλλους, η συνθήκη μάθησης (M = 3.86) είχε μεγαλύτερη επίδραση από τη συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης (M = 3.57, $\chi^2(1) = 8.16$, $p < .01$) και τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής (M = 3.35, $\chi^2(1) = 14.22$, $p < .001$).

Στις δύο από τις τρεις εξαρτημένες μεταβλητές δεν υπήρξαν διαφορές ανάμεσα στον προσανατολισμό προσέγγισης και τον προσανατολισμό αποφυγής των συνθηκών επίδοσης. Αναλυτικότερα, στην αίσθηση επάρκειας η συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης (M = 3.97) δε διέφερε σημαντικά της συνθήκης επίδοσης - αποφυγής (M = 3.84, $\chi^2(1) = 1.15$, $p = .28$). Ομοίως, στην αίσθηση ανάπτυξης σχέσεων με άλλους η συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης (M = 3.57) δε διέφερε σημαντικά της συνθήκης επίδοσης - αποφυγής (M = 3.35, $\chi^2(1) = 2.79$, $p = .09$). Ωστόσο, υπήρξε σημαντική διαφορά ανάμεσα στη συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης (M = 3.65) και τη συνθήκη της επίδοσης - αποφυγής (M = 3.38) στην αίσθηση αυτονομίας ($\chi^2(1) = 6.61$, $p < .01$).

Πίνακας 13

Σύγκριση της επίδρασης των Πειραματικών Συνθηκών στην ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών (Β.Ψ.Α.). Έλεγχος του ρόλου της προϋπάρχουσας κάλυψης των Β.Ψ.Α. στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Προϋπάρχουσα Κάλυψη Β.Ψ.Α.	Πειραματικές Συνθήκες		
		Μάθησης (a)	Επίδοσης - Προσέγγισης (b)	Επίδοσης-Αποφυγής (c)
Αυτονομία	Σταθερά (Intercept)	3.92 $_{b, c}$	3.65 $_{a, c}$	3.38 $_{a, b}$
(Συμμεταβλητή 1)	π-Αυτονομία	0.03	0.16	0.13
Επάρκεια	Σταθερά (Intercept)	4.08 $_{c}$	3.97	3.84 $_{a}$
(Συμμεταβλητή 1)	π-Επάρκεια	0.45 $_{c}$	0.63	0.62 $_{a}$
Σχέσεις με άλλους	Σταθερά (Intercept)	3.86 $_{b, c}$	3.57$_{a,}$	3.35$_{a,}$
(Συμμεταβλητή 1)	π-Σχέσεις με άλλους	0.24 $_{b,}$	0.21 $_{a}$	0.12

Σημείωση: Οι δείκτες εκφράζουν τη στατιστική σημαντικότητα της σύγκρισης των τιμών των αντίστοιχων μεταβλητών. Β.Ψ.Α.: Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες. Το πρόθεμα π- δηλώνει την προηγούμενη ικανοποίηση της αντίστοιχης Βασικής Ψυχολογικής Ανάγκης

5.3.2. Επίδραση της προαναφερθείσας κάλυψης των βασικών ψυχολογικών αναγκών

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται τα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 13) της επίδρασης του βαθμού κάλυψης των βασικών ψυχολογικών αναγκών, που ανέφεραν οι μαθητές/τριες πριν από την εφαρμογή των πειραματικών συνθηκών, στη σχέση κάθε συνθήκης με την ικανοποίηση της αντίστοιχης ψυχολογικής ανάγκης αμέσως μετά τη λήξη της εκάστοτε πειραματικής παρέμβασης.

Πιο συγκεκριμένα, στην αίσθηση της επάρκειας, η προαναφερθείσα ικανοποίηση της ανάγκης αυτής, είχε σημαντικά διαφορετική επίδραση στη συνθήκη μάθησης (M = 0.45) σε σχέση με τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής (M = 0.62, $\chi^2(1) = 8.66$, $p < .01$), ενώ δεν σημειώθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά για τη συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης (M = 0.63). Στην περίπτωση της ανάγκης για σχέσεις με άλλους, η προαναφερθείσα κάλυψη της ανάγκης αυτής, είχε μεγαλύτερη επίδραση στη συνθήκη μάθησης (M = 0.24) σε σχέση με τη συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης (M = 0.21, $\chi^2(1) = 8.15$, $p < .01$). Η αντίστοιχη επίδραση στη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Στην αίσθηση αυτονομίας, σε καμία από τις πειραματικές συνθήκες η επίδραση της προαναφερθείσας κάλυψης της ανάγκης αυτής δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

5.3.3. Επίδραση στην αντίληψη του Μαθησιακού Κλίματος

Όπως αναμενόταν, στην αντίληψη του μαθησιακού κλίματος (βλ. Πίνακα 14) το αποτέλεσμα της διδακτικής παρέμβασης μάθησης (M = 3.47) ήταν σημαντικά διαφορετικό από τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης επίδοσης - προσέγγισης (M = 3.24, $\chi^2(1) = 7.49$, $p < .01$) και της διδακτικής παρέμβασης επίδοσης - αποφυγής (M = 2.85, $\chi^2(1) = 37.31$, $p < .001$). Ανάμεσα στις συνθήκες, οι οποίες προβάλλουν στόχους επίδοσης, ο προσανατολισμός της προσέγγισης είχε στατιστικά σημαντικότερες επιδράσεις στην αντίληψη του μαθησιακού κλίματος σε σχέση με τον προσανατολισμό αποφυγής ($x^2(1) = 13.36$, $p < .001$).

Πίνακας 14

Σύγκριση της επίδρασης των Πειραματικών Συνθηκών στην αντίληψη του Μαθησιακού Κλίματος. Έλεγχος του ρόλου των προϋπαρχόντων Δομικών Στόχων

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Προϋπάρχοντες Δομικοί Στόχοι	Πειραματικές Συνθήκες		
		Μάθησης (a)	Επίδοσης - Προσέγγισης (b)	Επίδοσης-Αποφυγής (c)
Μαθησιακό Κλίμα	Σταθερά (Intercept)	$3.47_{b, c}$	$3.24_{a,c}$	$2.85_{a, b}$
(Συμμεταβλητή 1)	Μάθησης	0.27_{c}	0.19	0.09_{a}
(Συμμεταβλητή 2)	Επίδοσης - Προσέγγισης	-0.04	-0.09	0.08
(Συμμεταβλητή 3)	Επίδοσης - Αποφυγής	0.03	-0.04	0.08

Σημείωση: Οι δείκτες εκφράζουν τη στατιστική σημαντικότητα της σύγκρισης των τιμών των αντίστοιχων μεταβλητών

5.4. Επίδραση των πειραματικών συνθηκών στη συναισθηματική εμπλοκή

Φαίνεται ότι οι στόχοι μάθησης έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην *εμπειρία ροής* (βλ. Πίνακα 15), καθώς υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην αντίστοιχη συνθήκη (M = 3.64) και τις συνθήκες επίδοσης - προσέγγισης (M = 3.44, $\chi^2(1) = 5.70$, $p < .05$), και επίδοσης - αποφυγής (M = 3.19, $\chi^2(1) = 28.03$, $p < .001$). Στην *εμπειρία ροής*, επίσης, ο προσανατολισμός προσέγγισης είχε μεγαλύτερη επίδραση από τον προσανατολισμό αποφυγής ($x^2(1) = 14.18$, $p < .001$).

Πίνακας 15

Σύγκριση της επίδρασης των Πειραματικών Συνθηκών στην Εμπειρία Ροής. Έλεγχος του ρόλου των προϋπαρχόντων Δομικών Στόχων

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Προϋπάρχοντες Δομικοί Στόχοι	Πειραματικές Συνθήκες		
		Μάθησης (a)	Επίδοσης - Προσέγγισης (b)	Επίδοσης-Αποφυγής (c)
Εμπειρία Ροής	Σταθερά (Intercept)	3.64 $_{b, c}$	3.44 $_{a, c}$	3.19 $_{a, b}$
(Συμμεταβλητή 1)	Μάθησης	0.06	0.21	0.19
(Συμμεταβλητή 2)	Επίδοσης - Προσέγγισης	0.11	0.10	0.19
(Συμμεταβλητή 3)	Επίδοσης - Αποφυγής	0.13	0.02	-0.00

Σημείωση: Οι δείκτες εκφράζουν τη στατιστική σημαντικότητα της σύγκρισης των τιμών των αντίστοιχων μεταβλητών

Στο *θετικό συναίσθημα* παρατηρήθηκαν ανάλογα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 16). Υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη συνθήκη μάθησης (M = 3.90) και όλες τις άλλες ($\chi^2(1) = 12.72$, $p < .001$) με τη συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης (M = 3.59) και ($\chi^2(1) = 23.14$, $p < .001$) με τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής (M = 3.45). Τέλος, σχετικά με το *αρνητικό συναίσθημα*, τα επίπεδα τιμών του ήταν χαμηλά σε όλες τις συνθήκες και δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (βλ. Πίνακα 16).

Πίνακας 16

Σύγκριση της επίδρασης των Πειραματικών Συνθηκών στο Θετικό και το Αρνητικό Συναίσθημα. Έλεγχος του ρόλου των προϋπαρχόντων Δομικών Στόχων

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Προϋπάρχοντες Δομικοί Στόχοι	Πειραματικές Συνθήκες		
		Μάθησης (a)	Επίδοσης - Προσέγγισης (b)	Επίδοσης- Αποφυγής (c)
Θετικό Συναίσθημα	Σταθερά (Intercept)	$3.90_{b, c}$	3.59_{a}	3.45_{a}
(Συμμεταβλητή 1)	Μάθησης	0.13_{c}	0.19	0.42_{a}
(Συμμεταβλητή 2)	Επίδοση - Προσέγγισης	0.15	0.23	0.23
(Συμμεταβλητή 3)	Επίδοσης - Αποφυγής	0.13	0.07	0.00
Αρνητικό Συναίσθημα	Σταθερά (Intercept)	1.41	1.46	1.49
(Συμμεταβλητή 1)	Μάθησης	0.01	-0.01	0.09
(Συμμεταβλητή 2)	Επίδοσης- Προσέγγισης	0.19	0.12	0.24
(Συμμεταβλητή 3)	Επίδοσης - Αποφυγής	0.11	0.03	0.17

Σημείωση: Οι δείκτες εκφράζουν τη στατιστική σημαντικότητα της σύγκρισης των τιμών των αντίστοιχων μεταβλητών

5.5. Επίδραση των προϋπάρχουσων αντιλήψεων για τους Στόχους της Τάξης

Οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τους στόχους επίτευξης της τάξης στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας είχαν σημαντική επίδραση στη σχέση των πειραματικών συνθηκών με τις εξαρτημένες μεταβλητές σε τρεις περιπτώσεις (βλ. Πίνακα 17).

Η υψηλότερη αντίληψη του δομικού στόχου της τάξης ως στόχου επίδοσης - αποφυγής επηρέασε αρνητικά τους μέσους όρους της ακαδημαϊκής επίδοσης κατά περίπου 7 μονάδες (- 6.83 στη συνθήκη μάθησης, - 6.20 στη συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης και - 6.25 στη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής). Μάλιστα η αρνητική επίδραση ήταν σημαντικά μεγαλύτερη στη συνθήκη μάθησης σε σχέση με τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής ($\chi^2(1) = 34.34$, $p < .001$).

Στη δεύτερη περίπτωση, η μεγαλύτερη αντίληψη του δομικού στόχου της τάξης ως στόχου μάθησης, κατά την αντίστοιχη πειραματική συνθήκη, συνοδεύτηκε από μεγαλύτερη αντίληψη του μαθησιακού κλίματος ως υποστηρικτικού της αυτονομίας (M = 0.27, $\chi^2(1) = 18.28$, $p < .001$), σε σχέση με τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής (M = 0.09).

Στην τελευταία περίπτωση, η υψηλότερη αντίληψη του δομικού στόχου της τάξης ως στόχου μάθησης, κατά την συνθήκη επίδοσης - αποφυγής, επέδρασε περισσότερο στο θετικό συναίσθημα (M = 0.42), σε σχέση με τη συνθήκη μάθησης (M = 0.13), $\chi^2(1) = 15.36$, $p < .001$).

Πίνακας 17

Σύγκριση της επίδρασης των προϋπάρχοντων Δομικών Στόχων στη σχέση των Πειραματικών Συνθηκών με το Κριτήριο Γραμματικής (Ακαδημαϊκή Επίδοση), το Μαθησιακό Κλίμα και το Θετικό Συναίσθημα

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Προϋπάρχοντες Δομικοί Στόχοι	Πειραματικές Συνθήκες		
		Μάθησης (a)	Επίδοσης - Προσέγγισης (b)	Επίδοσης- Αποφυγής (c)
Κριτήριο Γραμματικής	Σταθερά (Intercept)	59.14_{c}	59.18_{c}	$52.39_{a, b}$
(Συμμεταβλητή 1)	Μάθησης	4.38	4.03	3.43
(Συμμεταβλητή 2)	Επίδοσης - Προσέγγισης	-4.59	-3.78	-4.74
(Συμμεταβλητή 3)	Επίδοσης - Αποφυγής	-6.83_{c}	-6.20_{c}	$-6.25_{a, b}$
Μαθησιακό Κλίμα	Σταθερά (Intercept)	$3.47_{b, c}$	$3.24_{a,c}$	$2.85_{a, b}$
(Συμμεταβλητή 1)	Μάθησης	0.27_{c}	0.19	0.09_{a}
(Συμμεταβλητή 2)	Επίδοσης - Προσέγγισης	-0.04	-0.09	0.08
(Συμμεταβλητή 3)	Επίδοσης - Αποφυγής	0.03	-0.04	0.08
Θετικό Συναίσθημα	Σταθερά (Intercept)	$3.90_{b, c}$	3.59_{a}	3.45_{a}
(Συμμεταβλητή 1)	Μάθησης	0.13_{c}	0.19	0.42_{a}
(Συμμεταβλητή 2)	Επίδοσης - Προσέγγισης	0.15	0.23	0.23
(Συμμεταβλητή 3)	Επίδοσης - Αποφυγής	0.13	0.07	0.00

Σημείωση: Οι δείκτες εκφράζουν τη στατιστική σημαντικότητα της σύγκρισης των τιμών των αντίστοιχων μεταβλητών

5.6. Επίδραση των Ατομικών Στόχων (στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας)

Οι ατομικοί στόχοι επίτευξης στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας επέδρασαν σημαντικά στη σχέση πειραματικών συνθηκών και εξαρτημένων μεταβλητών σε λίγες περιπτώσεις (βλ. Πίνακα 18). Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι δεν υπήρξε σημαντικά διαφορά ως προς την επίδρασή τους μεταξύ των πειραματικών συνθηκών.

Πιο συγκεκριμένα, στο κριτήριο γραμματικής (ακαδημαϊκή επίδοση) ο ατομικός στόχος επίδοσης - αποφυγής επέδρασε αρνητικά, σε όλες τις πειραματικές συνθήκες (συνθήκη μάθησης M = - 7.04, $p < .001$, συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης M = - 6.79, $p < .001$, συνθήκη επίδοσης - αποφυγής M = - 6.78, $p < .001$). Ο ατομικός στόχος μάθησης είχε σημαντική επίδραση στη σχέση της συνθήκης επίδοσης - προσέγγισης με την αίσθηση της επάρκειας (M = 0.33, $p < .05$) και την αντίληψη του μαθησιακού κλίματος (M = 0.35, $p < .01$). Τέλος, ο ατομικός στόχος επίδοσης - αποφυγής είχε σημαντική επίδραση στη σχέση συνθήκης επίδοσης - αποφυγής και αρνητικού συναισθήματος (M = 0.21, $p < .01$).

Πίνακας 18

Σημαντικές επιδράσεις των Ατομικών Στόχων Επίτευξης στη σχέση Πειραματικών Συνθηκών και Κριτηρίου Γραμματικής (Ακαδημαϊκή Επίδοση), ανάγκης για Επάρκεια, αντίληψης Μαθησιακού Κλίματος και Αρνητικού Συναισθήματος

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Προϋπάρχοντες Ατομικοί Στόχοι	Πειραματικές Συνθήκες		
		Μάθησης (a)	Επίδοσης - Προσέγγισης (b)	Επίδοσης - Αποφυγής (c)
Κριτήριο Γραμματικής	Σταθερά (Intercept)	59.14_{c}	59.18_{c}	$52.39_{a, b}$
(Συμμεταβλητή 3)	Επίδοσης - Αποφυγής	-7.04***	-6.79***	-6.78***
Επάρκεια	Σταθερά (Intercept)	4.08_{c}	3.97	3.84_{a}
(Συμμεταβλητή 1)	Μάθησης	0.07	0.33*	0.08
Μαθησιακό Κλίμα	Σταθερά (Intercept)	$3.47_{b, c}$	$3.24_{a,c}$	$2.85_{a, b}$
(Συμμεταβλητή 1)	Μάθησης	0.35	0.35**	0.39
Αρνητικό Συναίσθημα	Σταθερά (Intercept)	1.41	1.46	1.49
(Συμμεταβλητή 3)	Επίδοσης - Αποφυγής	0.17	0.11	0.21**

Σημείωση: Οι δείκτες εκφράζουν τη στατιστική σημαντικότητα της σύγκρισης των τιμών των αντίστοιχων μεταβλητών. Οι αστερίσκοι δηλώνουν στατιστικά σημαντική επίδραση (* $p < .05$, ** $p <.01$, *** $p < .001$), αλλά όχι σημαντική διαφορά μεταξύ των συνθηκών

5.7. Επίδραση του Φύλου και του Τμήματος Φοίτησης στα Αποτελέσματα

Γενικά το φύλο δε φάνηκε να διαφοροποιεί τα αποτελέσματα με εξαίρεση την εμπειρία ροής. Στην περίπτωση αυτή, μόνο στη συνθήκη μάθησης φάνηκε ότι τα κορίτσια βιώνουν εντονότερα την εμπειρία αυτή (M = 0.41, $p < .05$). Ωστόσο, δε σημειώθηκε στατιστικά σημαντικά διαφοροποίηση της επίδρασης αυτής μεταξύ των συνθηκών. Η έλλειψη σημαντικών επιδράσεων του φύλου στα αποτελέσματα συζητείται στους περιορισμούς της έρευνας (βλ. ενότητα 6.8.).

Πίνακας 19

Σημαντικές επιδράσεις του φύλου στη σχέση Πειραματικών Συνθηκών και Εμπειρίας Ροής

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Φύλο	Πειραματικές Συνθήκες		
		c-MAP$_a$	c-PAP$_b$	c-PAV$_c$
Εμπειρία Ροής	Intercept	3.64 $_{b,c}$	3.44 $_{a, c}$	3.19 $_{a, b}$
(Συμμεταβλητή 2)	Κορίτσι	0.41*	0.39	0.39

Σημείωση: Οι δείκτες εκφράζουν τη στατιστική σημαντικότητα της σύγκρισης των τιμών των αντίστοιχων μεταβλητών. Οι αστερίσκοι δηλώνουν στατιστικά σημαντική επίδραση (* p < .05, ** p <.01, *** p < .001), αλλά όχι σημαντική διαφορά μεταξύ των συνθηκών

Η επίδραση της φοίτηση σε συγκεκριμένο τμήμα στη σχέση πειραματικών συνθηκών και αποτελεσμάτων ήταν σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικά σημαντική, ωστόσο σε καμία περίπτωση δε σημειώθηκε στατιστικά σημαντικά διαφοροποίηση της επίδρασης αυτής μεταξύ των συνθηκών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο
ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο γενικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση της επίδρασης τριών πειραματικών συνθηκών (μάθησης, επίδοσης - προσέγγισης και επίδοσης - αποφυγής) στην ακαδημαϊκή επίδοση, στην υποστήριξη της αυτονομίας (μαθησιακό κλίμα και κάλυψη βασικών ψυχολογικών αναγκών), στην εμπειρία ροής και στο συναίσθημα, σε δείγμα μαθητών της Στ΄ τάξης, στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας. Ο ερευνητικός σχεδιασμός στηρίχτηκε στην υπόθεση ότι οι τρεις πειραματικές συνθήκες θα πρόβαλαν συγκεκριμένους, διακριτούς μεταξύ τους, στόχους επίτευξης, που ως τέτοιους θα τους αντιλαμβάνονταν οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες. Με βάση την εκπλήρωση της προαναφερθείσας μεθοδολογικής συνθήκης, οι κύριες υποθέσεις προέβλεπαν ότι πρώτον, η συνθήκη μάθησης θα συνδεόταν με τα πλέον θετικά αποτελέσματα, υπερτερώντας των συνθηκών επίδοσης. Δεύτερον, ότι η συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης, παρά τα (αναμενόμενα) θετικά αποτελέσματα στη γραμματική επίδοση, θα είχε - συγκρινόμενη με τη συνθήκη μάθησης - αρνητικότερα αποτελέσματα στην αυτονομία και το συναίσθημα. Τρίτον, η συνθήκη επίδοσης - αποφυγής θα παρουσίαζε - συγκρινόμενη με τις υπόλοιπες συνθήκες - τα πλέον αρνητικά αποτελέσματα και στην επίδοση και στην αυτονομία και στο συναίσθημα. Με γνώμονα την επιβεβαίωση των παραπάνω επιδράσεων των πειραματικών συνθηκών, ελέγχθηκαν οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τους προβαλλόμενους στόχους επίτευξης της τάξης, τους ατομικούς στόχους και την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της παρούσας διατριβής και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

6.1. Διδακτικές Παρεμβάσεις: Το «αντικειμενικό» σκέλος των Δομικών Στόχων

Σημαντικότατο εύρημα της παρούσας έρευνας ήταν ότι οι τρεις πειραματικές συνθήκες, όχι μόνο είχαν διαφοροποιημένες επιδράσεις στην ακαδημαϊκή επίτευξη, την αυτονομία και το συναίσθημα, αλλά έγιναν αντιληπτές από τους μαθητές, όπως ακριβώς προέβλεπε ο ερευνητικός σχεδιασμός (βλ. ενότητα 5.1.). Ενισχύεται έτσι η θέση ότι πέρα από τις υποκειμενικές μαθητικές αντιλήψεις (Urdan & Schoenfelder, 2006) υπάρχει και ένα «αντικειμενικό» στοιχείο στους δομικούς στόχους της τάξης, το οποίο περισσότερο σχετίζεται με τα μηνύματα που εκπέμπει μια εκπαιδευτική δομή για την υιοθέτηση ατομικού στόχου επίτευξης, κατά βάση μέσα από διδακτικές πρακτικές (Ames, 1992a,b). Παρενθετικά σημειώνεται ότι η λέξη *αντικειμενικό* τίθεται εντός εισαγωγικών για να δηλωθεί ότι στη μελέτη της συμπεριφοράς του ανθρώπου είναι δύσκολο να ισχύει αυτή η έννοια απόλυτα.

Υπό αυτή τη θεώρηση οι δομικοί στόχοι της τάξης έχουν άμεσες και μοναδικές επιδράσεις στα σχετιζόμενα με καταστάσεις επίτευξης αποτελέσματα (ενδεικτικά, Kaplan & Maehr, 1999; Lau & Nie, 2008; Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Murayama & Elliot, 2009). Συνεπώς, δε στερείται νοήματος η προσπάθεια δημιουργίας, μέσω των κατάλληλων διδακτικών πρακτικών, θετικών μαθησιακών πλαισίων.

6.2. Επιβεβαίωση της υπεροχής της Συνθήκης Μάθησης

6.2.1. Επίδοση: αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα

Και στην παρούσα έρευνα, επαναλήφθηκαν τα θετικά αποτελέσματα των στόχων μάθησης της τάξης στον τομέα της ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές/τριες, στο γνωστικό επίπεδο, είναι πιο συγκεντρωμένοι σε περιβάλλοντα μάθησης (ενδεικτικά, Ames & Archer, 1988; Kaplan & Maehr, 2007; Wolters, 2004).

Η επίδοση των μαθητών/τριών στο κριτήριο της γραμματικής (ακαδημαϊκή επίδοση) κατά τη συνθήκη μάθησης, στηρίχτηκε σε ένα πλαίσιο, όπου α) η έμφαση δόθηκε στην κατανόηση και τη μάθηση, β) η συνεργασία και η αναζήτηση βοήθειας ενθαρρύνθηκαν, τόσο στο επίπεδο εκπαιδευτικού-μαθητή, όσο και μεταξύ των παιδιών, και γ) τα λάθη αντιμετωπίστηκαν ως μέρος της διαδικασίας μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση σε σχέση με την προηγούμενη κατάσταση. Τα παραπάνω βασίστηκαν σε παρατηρήσεις και επισημάνσεις πρωτοπόρων της *Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης*, επιβεβαιώνοντας έτσι τη διαχρονικότητά τους (Ames, 1984; Dweck, 1986; Maehr, 1984; Nickolls, 1984).

Αυτά τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση κατά της συνθήκης μάθησης, δε θεωρήθηκαν αποσπασματικά και μεμονωμένα, αλλά εκτιμήθηκαν ως παράμετρος ενός αυτόνομου μαθησιακού περιβάλλοντος.

6.2.2. Περιβάλλον μάθησης ή μήπως περιβάλλον αυτονομίας;

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας θεώρησε τη συνθήκη μάθησης και το υποστηρικτικό της αυτονομίας πλαίσιο, ως έννοιες ταυτόσημες (βλ. ενότητα 3.3.2.). Τα αποτελέσματα για την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και το αντιλαμβανόμενο μαθησιακό κλίμα φαίνεται ότι δικαιώνουν τη θεώρηση αυτή.

Κατά την εφαρμογή της συνθήκης μάθησης, θετικά ήταν τα αποτελέσματα για όλες τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, και μάλιστα η ανάγκη για αίσθηση αυτονομίας και η ανάγκη για αίσθηση ισότιμης σχέσης με τους άλλους, ικανοποιήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τις δύο συνθήκες επίδοσης (βλ. ενότητα 5.3.1). Επιβεβαιώθηκε, λοιπόν η

εκπλήρωση μιας αναγκαίας συνθήκης του αυτόνομου μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο με στόχο επίτευξης τη μάθηση. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από ανάλογα ευρήματα πρόσφατων ερευνών (Diseth, Danielsen, & Samdal, 2012; Joe, Hiver, & Al-Hoorie, 2017).

Στη συνθήκη μάθησης σημειώθηκε και το βέλτιστο μαθησιακό κλίμα, δηλαδή σημειώθηκαν οι θετικότερες αξιολογήσεις για την υποστήριξη της αυτονομίας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς (βλ. ενότητα 5.3.3.). Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με έρευνες, που ανέφεραν θετική σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την υποστήριξη της αυτονομίας και τα εσωτερικά κίνητρα (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Murayama & Elliot, 2009), τους ατομικούς στόχους μάθησης (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004) και τη συμμετοχή μέσα στην τάξη (Jang, 2008; Jang, Reeve, & Halusic, 2016).

Ωστόσο, μέχρι τώρα δεν υπάρχει κάποια έρευνα, η οποία να μελέτησε τις πιθανές επιδράσεις των στόχων της τάξης στην εμπειρία των μαθητών σχετικά με την υποστήριξη της αυτονομίας. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι προσανατολισμένο στη μάθηση εκπαιδευτικό πλαίσιο ικανοποιεί την ανάγκη των μαθητών/τριών για αυτονομία καλύτερα από ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσανατολισμένο στην επίδοση. Μια πιθανή εξήγηση ίσως να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί στη συνθήκη μάθησης χρησιμοποίησαν περισσότερο υποστηρικτικές της αυτονομίας διδακτικές πρακτικές, όπως η παροχή στους μαθητές/τριες δυνατότητας επιλογών, και λιγότερο κατευθυντικές πρακτικές, όπως η υπενθύμιση του χρονοδιαγράμματος και οι αυστηρές οδηγίες (Reeve & Jang, 2006).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν υποστηρικτική φρασεολογία, επιτρέποντας στους μαθητές να εργάζονται με το δικό τους, προσωπικό ρυθμό, και παρείχαν τη δυνατότητα επιλογών. Είναι πιθανό λοιπόν ότι τα προσανατολισμένα στη μάθηση εκπαιδευτικά πλαίσια να εμπεριέχουν υποστηρικτικές της αυτονομίας πρακτικές (Anderman & Patrick, 2012) και έτσι να ενισχύουν την αίσθηση δυνατότητας επιλογών και πρωτοβουλίας των μαθητών/τριών (Reeve, 2009).

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να διευκρινισθεί ότι η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και η υποστήριξη της αυτονομίας είναι δύο έννοιες αλληλοεξαρτώμενες. Η υποστήριξη της αυτονομίας μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές επιδρά στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών/τριών, η οποία με τη σειρά της επιδρά στη θεώρηση των διδακτικών πρακτικών ως υποστηρικτικών της αυτονομίας (Diseth, Breidablik, & Meland, 2018).

Η προαναφερθείσα αλληλεξάρτηση δεν έχει απλά διαπιστωτικό χαρακτήρα, αλλά συμβάλει στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων προσφέροντας στο «τι», τα θετικά αποτελέσματα στην αυτονομία κατά τη συνθήκη μάθησης, το «γιατί». Σε ένα περιβάλλον γεμάτο από αιτήματα ενός σημαντικού άλλου, του εκπαιδευτικού, η υποστήριξη της αυτονομίας μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές ενδεχομένως να έκανε το παιδί να αισθανθεί ότι η δράση του ελέγχεται από το ίδιο και να επέδρασε θετικά στην αίσθηση ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών (Chirkov et al., 2003).

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και η υποστήριξη της αυτονομίας (αντιλαμβανόμενο μαθησιακό κλίμα) αποτελούν ακρογωνιαία συστατικά ενός προσανατολισμένου στη μάθηση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπως αυτό περιγράφηκε από την Ames (1992b). Με άλλα λόγια το μαθησιακό πλαίσιο, που εκπλήρωσε προϋποθέσεις του υποστηρικτικού της αυτονομίας πλαισίου (*Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού*) σχεδιάστηκε με βάση διδακτικές πρακτικές που υποστηρίζουν τον προσανατολισμό μάθησης (*Θεωρία των Στόχων Επίτευξης*). Σίγουρα υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω έρευνα προκειμένου να επιβεβαιωθεί ο ρόλος των συγκεκριμένων υποστηρικτικών της αυτονομίας διδακτικών πρακτικών, προκειμένου να ενθαρρυνθούν οι μαθητές/τριες να υιοθετήσουν στόχους μάθησης (Jang, Reeve, & Deci, 2010; Michou, Vansteenkiste, Mouratidis, & Lens, 2014; Ozdemir Oz, Lane, & Michou, 2016; Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens, & Mouratidis, 2014).

6.2.3. Συνθήκη Μάθησης και Συναισθηματική Εμπλοκή

Σε σχέση με τη συνθήκη μάθησης, τα ευρήματα ενισχύουν την άποψη ότι τα προσανατολισμένα στη μάθηση εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχουν ευεργετικές επιδράσεις στα αποτελέσματα, που σχετίζονται με το συναίσθημα, συγκρινόμενα με τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που είναι προσανατολισμένα στην επίδοση, είτε με κατεύθυνση την προσέγγιση, είτε με κατεύθυνση την αποφυγή. Ειδικά η παρούσα έρευνα βρήκε ότι στη συνθήκη, όπου οι δάσκαλοι έδωσαν έμφαση στη μάθηση και τη βελτίωση (συνθήκη μάθησης), αντί να ενθαρρύνουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών/τριών (συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης) ή να προτάξουν την αποφυγή της χειρότερης επίδοσης σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές (συνθήκη επίδοσης - αποφυγής), οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν υψηλότερη εμπειρία ροής και μεγαλύτερο θετικό συναίσθημα. Παρόμοια ευρήματα έχουν βρεθεί από έρευνες, οι οποίες εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στους στόχους μάθησης της τάξης και διάφορες σχετιζόμενες με το συναίσθημα μεταβλητές, συμπεριλαμβανομένου του θετικού συναισθήματος (ενδεικτικά Kaplan & Midgley, 1999), την ευεξία στο σχολείο (Kaplan &

Maehr, 1999) και την ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια σχολικών δραστηριοτήτων (Ames & Archer, 1988). Μια πιθανή εξήγηση για αυτά τα αποτελέσματα ίσως να είναι ότι οι μαθητές/τριες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης επικεντρώνουν την προσοχή τους στην κατάκτηση του εκάστοτε αντικειμένου, και στην αξία της δραστηριότητας αυτής καθ' αυτής, αντί να αναλώνονται στη σκέψη της επίδοσης και το φόβο της πιθανής αποτυχίας, και έτσι να είναι πιθανότερο να βιώσουν θετικό συναίσθημα (Pekrun et al., 2009).

Ειδικά για την εμπειρία ροής, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν τη θετική επίδραση των στόχων μάθησης της τάξης. Αρκετές έρευνες έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ των ατομικών στόχων επίτευξης και της εμπειρίας ροής στον τομέα των σπορ και της φυσικής αγωγής (ενδεικτικά, Antczak, 2016; Murcia et al., 2008; Stavrou et al., 2015). Ωστόσο καμία προηγούμενη έρευνα δεν έχει εξετάσει τη σχέση μεταξύ των στόχων της τάξης και της εμπειρίας ροής και μάλιστα μέσα σε ένα πραγματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τις θέσεις του Csikszentmihalyi (2014), ότι, όποτε οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης δεξιοτήτων και τη μάθηση, οι μαθητές/τριες ενδεχομένως να έχουν μεγαλύτερη συγκέντρωση και να βιώνουν μεγαλύτερη εμπλοκή στο μαθησιακό έργο.

Συμπερασματικά, η συνθήκη μάθησης είχε θετική επίδραση στη συναισθηματική εμπλοκή, τόσο σε σχέση με τη διαδικασία (εμπειρία ροής), όσο και σε σχέση με το αποτέλεσμα (θετικό συναίσθημα).

6.2. Συνθήκη Επίδοσης - Προσέγγισης: αμφισβητούμενα οφέλη, βέβαιο κόστος

6.2.1. Αμφισβητούμενα οφέλη στον τομέα της Ακαδημαϊκής Επίδοσης

Οι μαθητές/τριες, όσον αφορά τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, απέδωσαν εξίσου καλά και στη συνθήκη μάθησης και στη συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης. Ευρήματα προηγούμενων ερευνών έδειξαν ότι μεταξύ των στόχων μάθησης και των στόχων επίδοσης - προσέγγισης της τάξης υπάρχουν ομοιότητες, ως προς τις θετικές επιδράσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση (Kaplan & Maehr, 1999; Lau & Nie, 2008; Linnenbrink, 2005). Επίσης αναφέρθηκαν και αντιφατικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, αρκετές έρευνες βρήκαν αρνητική ή ανύπαρκτη σχέση ανάμεσα στους στόχους επίδοσης - προσέγγισης της τάξης και διάφορες μετρήσεις της ακαδημαϊκής επίδοσης (Anderman & Midgley, 1997; Kaplan & Maehr, 1999; Nolen, 2003; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996; Wolter, 2004), ενώ αντικρουόμενα αποτελέσματα έχουν επίσης αναφερθεί για τους στόχους μάθησης της τάξης

και την επίδοση (Barron & Harackiewicz, 2003; Roeser et al., 1996; Linnenbrink, 2005). Αυτές οι διαφοροποιήσεις μπορούν εν μέρει να εξηγηθούν από τη διαφορετική μεθοδολογία μέτρησης της επίδοσης, που χρησιμοποιήθηκε στις έρευνες και περιελάμβανε πειραματικές δοκιμασίες, μέσους όρους βαθμολογιών και διαγωνίσματα μαθημάτων (Urdan, 2010).

Οι Anderman και Patrick (2012) υπέθεσαν ότι οι διαφορετικές μετρήσεις της επίδοσης σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες (δημοτικό, γυμνάσιο, πανεπιστήμιο) δεν ευθύνονται απόλυτα για την αντιφατικότητα των αποτελεσμάτων. Υπάρχουν ενδείξεις ότι η σχολική επίδοση επηρεάζεται από ένα πλήθος ατομικών και συγκυριακών παραγόντων, όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα, οι προηγούμενες επιδόσεις και οι ατομικοί στόχοι επίτευξης. Όταν έρευνες έλαβαν υπόψη τις προηγούμενες επιδόσεις και τους ατομικούς στόχους επίτευξης, είτε δε βρήκαν συσχέτιση ανάμεσα στους στόχους επίδοσης της τάξης και την ακαδημαϊκή επίδοση (Roeser et al., 1996), είτε βρήκαν μια αδύναμη σχέση (Urdan, 2010).

Είναι ανάγκη να πραγματοποιηθούν επιπρόσθετες έρευνες, οι οποίες λαμβάνοντας υπόψη και τους παραπάνω παράγοντες, να αποσαφηνίσουν το θέμα της ύπαρξης πραγματικών θετικών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων σε εκπαιδευτικά πλαίσια επίδοσης - προσέγγισης. Διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος, στο όνομα υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων, οι οποίες ενδεχομένως να οφείλονται σε ατομικούς παράγοντες, να γίνουν ανεκτά εκπαιδευτικά πλαίσια επίδοσης, που συνδέονται με αρνητικά αποτελέσματα σε άλλους τομείς.

6.2.2. Μικρότερη Αυτονομία, Συναισθηματικό Κόστος

Σε αντίθεση με τον τομέα της ακαδημαϊκής επίδοσης, τα αποτελέσματα της συνθήκης επίδοσης - προσέγγισης δεν ήταν το ίδιο θετικά με αυτά της συνθήκης μάθησης στην κάλυψη των βασικών ψυχολογικών αναγκών, την υποστήριξη της αυτονομίας, την εμπειρία ροής και το θετικό συναίσθημα, δίνοντας έτσι την εικόνα ενός λιγότερο προσαρμοστικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, όταν οι μαθητές/τριες επικεντρώνονται στο αποτέλεσμα του μαθησιακού σκοπού και στην επίτευξη καλύτερης βαθμολογίας σε σχέση με τους άλλους/ες, βιώνουν μικρότερη αυτονομία, μειωμένη εμπειρία ροής και λιγότερο θετικό συναίσθημα.

Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες κατέδειξαν τη δυσπροσαρμοστική φύση των στόχων επίδοσης - προσέγγισης της τάξης, όσον αφορά το συναίσθημα (Kaplan & Midgley, 1999), την εμπλοκή στις μαθησιακές διαδικασίες (Lau & Nie, 2008), τα εσωτερικά κίνητρα (Murayama & Elliot, 2009) και την αίσθηση ένταξης στο σχολείο (Anderman & Anderman, 1999).

Για παράδειγμα, οι Pahljina-Reinić και Kolić-Vehovec (2017) εφάρμοσαν παρόμοιες πειραματικές συνθήκες στόχων επίτευξης της τάξης, αλλά όχι τις ίδιες ακριβώς (δηλαδή

συνθήκη μάθησης, συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης και συνδυαστική συνθήκη μάθησης/επίδοσης - προσέγγισης), σε ένα δείγμα μαθητών/τριών γυμνασίου και βρήκαν ότι η συνθήκη επίδοσης - προσέγγισης οδήγησε σε υψηλότερα επίπεδα άγχους και πλήξης, και χαμηλότερα επίπεδα ευχαρίστησης, πάντα σε σχέση με τη συνθήκη μάθησης.

Μια πιθανή εξήγηση για τα ευρήματα αυτά ίσως να είναι η μεγάλη έμφαση, που συνήθως δίνεται στους βαθμούς και στον ανταγωνισμό μέσω της επίδειξης μεγαλύτερης ικανότητας στα προσανατολισμένα στην επίδοση μαθησιακά περιβάλλοντα. Μαθητές/τριες που εστιάζουν τις προσπάθειές τους στη βάση της κοινωνικής σύγκρισης και του ανταγωνισμού βιώνουν μικρότερη ευχαρίστηση, συγκέντρωση και αίσθηση δυνατότητας επιλογής (Anderman & Patrick, 2012).

6.3. Συνθήκη Επίδοσης - αποφυγής: ανεπιθύμητη, αλλά υπαρκτή

Στη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής, οι μαθητές/τριες παρουσίασαν τα χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης, ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών, αίσθησης υποστήριξης της αυτονομίας και εμπειρίας ροής. Με άλλα λόγια, όταν οι μαθητές/τριες προσπάθησαν να αποφύγουν να εμφανιστούν ανεπαρκείς, ως προς τις απαιτήσεις του μαθησιακού στόχου, είχαν τα αρνητικότερα αποτελέσματα, σε σχέση πάντα με τις συνθήκες μάθησης και επίδοσης - προσέγγισης.

Οι αρνητικές επιδράσεις του προσανατολισμού αποφυγής έχουν εντοπιστεί σε πάρα πολλές έρευνες (ενδεικτικά, Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001; Polychroni, Hatzichristou, & Sideridis, 2012). Πολλοί ερευνητές προβάλλουν την άποψη ότι το στοιχείο της αποφυγής οδηγεί τα άτομα να επικεντρώνουν την προσοχή τους στην πιθανότητα της αποτυχίας προκαλώντας έτσι αρνητικά αποτελέσματα (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Βάσιμα λοιπόν μπορεί να ειπωθεί ότι η συνθήκη επίδοσης - αποφυγής αποτελεί ένα αρνητικό μαθησιακό περιβάλλον.

Όπως και προηγούμενες έρευνες για τους ατομικούς στόχους επίδοσης, η παρούσα έρευνα επίσης καταδεικνύει ότι οι μαθητές/τριες των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου είναι σε θέση να ξεχωρίσουν την κατεύθυνση της προσέγγισης από την κατεύθυνση της αποφυγής στα σχετιζόμενα με στόχους επίτευξης μηνύματα της τάξης. Αν και αρκετοί ερευνητές υιοθέτησαν τη διάκριση προσέγγισης αποφυγής στον τομέα των ατομικών στόχων, λίγοι ερευνητές έχουν εξετάσει το στοιχείο της επίδοσης - αποφυγής στους στόχους επίτευξης της τάξης (Karabenick, 2004; Murayama & Elliot, 2009; Urdan, 2004).

Μια πιθανή εξήγηση για την έλλειψη σχετικών ερευνών ίσως να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι προσανατολισμένοι είτε στη μάθηση, είτε στην επίδοση και δεν ενθαρρύνουν συνήθως τους/τις μαθητές/τριες να επικεντρώνονται στην αποφυγή της αποτυχίας ή στο να μη φανούν ανεπαρκείς στα μάτια των συμμαθητών/τριών τους. Ως αποτέλεσμα, κάποιοι ερευνητές έχουν αμφισβητήσει την ύπαρξη του στοιχείου της επίδοσης - αποφυγής στις αληθινές τάξεις και τη χρησιμότητα της έννοιας στην εκπαιδευτική έρευνα (Urdan, 2010).

Οπωσδήποτε, τέτοιες εξηγήσεις τείνουν να παραβλέπουν το ενδεχόμενο τα μηνύματα επίδοσης - αποφυγής στις τάξεις να μεταφέρονται με έναν έμμεσο τρόπο, ειδικά στους πιο αδύνατους μαθητές. Για παράδειγμα, επισείοντας τον κίνδυνο της αποτυχίας σε ένα μάθημα, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους πιο αδύνατους μαθητές να προσπαθήσουν απλά «να περάσουν» και να αποφύγουν την αποτυχία. Με δεδομένες τις επιβλαβείς επιδράσεις των στόχων επίδοσης - αποφυγής σε πληθώρα σχετικών με την επίτευξη αποτελεσμάτων, καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να εξοβελίσουν οποιαδήποτε μηνύματα επίδοσης - αποφυγής από την τάξη και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να προσπαθούν να επιτύχουν, παρά να αποφύγουν την αποτυχία.

6.4. Αρνητικό Συναίσθημα: καμία διαφοροποίηση μεταξύ των Συνθηκών

Εξαίρεση, αντίθετη με τις υποθέσεις της έρευνας, αποτέλεσε το αρνητικό συναίσθημα, όπου δε σημειώθηκε καμία διαφοροποίηση ανάμεσα στις πειραματικές συνθήκες. Τα ευρήματα αυτά δεν εναρμονίζονται με τις προβλέψεις της *Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης*, όπου οι στόχοι επίδοσης - και κυρίως η κατεύθυνση της αποφυγής - γενικά σχετίζονται με αρνητικό συναίσθημα. Ωστόσο, προηγούμενες έρευνες που χρησιμοποίησαν συνδυαστικές κλίμακες θετικού και αρνητικού συναισθήματος, όπως και η παρούσα έρευνα, επίσης κατέληξαν σε ανάλογα αποτελέσματα. Αντίθετα, όπου εξετάστηκαν διακριτά συναισθήματα, οι στόχοι επίδοσης συνδέθηκαν με αρνητικά συναισθηματικά αποτελέσματα (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, & Auweele, 2009). Ωστόσο, πέρα από τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων μέτρησης, ο κύριος λόγος για τον οποίο δε καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συνθηκών στο αρνητικό συναίσθημα, είναι η πιθανή αδυναμία της παρούσας έρευνας να ανιχνεύσει επιδράσεις «μικρότερες από μεγάλες» κατά την κατηγοριοποίηση του Cohen (1992), λόγω του μεγέθους του δείγματος. Αναμφισβήτητα, αυτή η αδυναμία αποτελεί ένα σημαντικό περιορισμό της παρούσας έρευνας (βλ. ενότητα 6.8).

Θα ήταν ενδιαφέρον σε μελλοντική έρευνα, η επίδραση των πειραματικών συνθηκών στο αρνητικό συναίσθημα να εξεταστεί μέσα από το ρυθμιστικό ρόλο της συναισθηματικής αντιληπτικής ικανότητας των μαθητών. Η ικανότητα αναγνώρισης της συναισθηματικής ατμόσφαιρας κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη επηρεάζει την έκφραση αρνητικού συναισθήματος και επομένως αποτελεί μια παράμετρο χρήσιμη σε παρόμοιες ερευνητικές διαδικασίες (Vassiou et al., 2016).

6.5. Προϋπάρχουσες Αντιλήψεις: η επίδρασή τους

Για να διαπιστωθεί η ισχύς της σχέσης πειραματικών συνθηκών και αποτελεσμάτων διερευνήθηκε η τυχόν επίδραση στη σχέση αυτή α) των προϋπάρχουσων αντιλήψεων για τους στόχους επίτευξης της τάξης, β) των ατομικών στόχων επίτευξης των μαθητών/τριών για το συγκεκριμένο μάθημα και γ) των αντιλήψεων για την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών, πριν την εφαρμογή των συνθηκών. Γενικά, κανένας από τους παραπάνω παράγοντες δε φάνηκε να έχει τόσο μεγάλες επιδράσεις, ώστε να τίθεται υπό αμφισβήτηση η άμεση επίδραση των πειραματικών συνθηκών στα αποτελέσματα. Οι ειδικές περιπτώσεις, κατά τις οποίες σημειώθηκε σημαντική επίδραση, αναλύονται στη συνέχεια.

6.5.1. Αντιλήψεις για τους Στόχους Επίτευξης της Τάξης

Όπως προαναφέρθηκε, οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών για τους στόχους επίτευξης της τάξης τους στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας δεν είχε σημαντική επίδραση στη σχέση των πειραματικών συνθηκών με τα αποτελέσματα, με την εξαίρεση τριών περιπτώσεων.

Στην πρώτη περίπτωση, ακολουθώντας μια ερμηνεία ανάλογη με το μοντέλο αντιστοιχίας/αναντιστοιχίας των Murayama και Elliot (2009), η αντιστοιχία της προϋπάρχουσας αντίληψης για τους στόχους της τάξης (μάθηση) με την πειραματική συνθήκη (μάθηση) ενίσχυσε την αντίληψη του μαθησιακού κλίματος, ως υποστηρικτικού της αυτονομίας. Στη δεύτερη περίπτωση, η προϋπάρχουσα αντίληψη του στόχου επίτευξης της τάξης (μάθηση) έρχεται σε αναντιστοιχία με τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής, υποστηρίζοντας ένα περισσότερο θετικό συναίσθημα.

Στην τρίτη περίπτωση, όπου οι μαθητές/τριες, που ανέφεραν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο προϋπάρχων στόχος της τάξης τους ήταν η επίδοση - αποφυγή, απέδωσαν χειρότερα στη συνθήκη μάθησης σε σχέση με τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής, το αποτέλεσμα δεν είναι

δυνατό να αποδοθεί σε αναντιστοιχία προϋπάρχουσας αντίληψης και συνθήκης επίτευξης, αλλά είναι πιθανότερο στοιχεία της συνθήκης μάθησης να ενισχύουν τις αρνητικές επιδράσεις της προϋπάρχουσας αντίληψης. Ενδεχομένως το στοιχείο της συνεργασίας, στα μάτια προκατειλημμένων μαθητών/τριών από τις πεποιθήσεις επίδοσης - αποφυγής, να παρουσιάστηκε ως μια μορφή σύγκρισης, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό του μαθησιακού περιβάλλοντος επίδοσης. Ο φόβος να εμφανιστεί κάποιο παιδί κατώτερο των συμμαθητών/τριών του ίσως να είναι παρόν ακόμα και σε ένα σκόπιμα δομημένο περιβάλλον μάθησης και πιθανόν ένα ωριαίο μάθημα δε στάθηκε ικανό να διαγράψει μακροχρόνιες εμπειρίες. Η περίπτωση αυτή αποκαλύπτει μια αστοχία, η οποία θα συζητηθεί παρακάτω ως περιορισμός της παρούσας έρευνας.

6.5.2. Αντιλήψεις για τους Ατομικούς Στόχους Επίτευξης

Ο ατομικός στόχος επίδοσης - αποφυγής, για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας, είχε αρνητική επίδραση στη σχέση όλων των πειραματικών συνθηκών με την επίδοση στο κριτήριο της γραμματικής. Αφού ο συγκεκριμένος ατομικός στόχος έχει καθολικά αρνητικές επιδράσεις, ίσως να ήταν χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν ποιοι μαθητές/τριες τον αναφέρουν και να προσπαθούν, αφενός να αμβλύνουν τις αρνητικές επιπτώσεις, αφετέρου, μέσα από την έμφαση στο στόχο μάθησης, να τροποποιήσουν και τη στοχοθεσία των παιδιών (Friedel, Cortina, Turner, & Midgley, 2007; Midgley, 2014).

Και πάλι κατ’ αναλογία με το μοντέλο αντιστοιχίας/αναντιστοιχίας των Murayama και Elliot (2009), ο ατομικός στόχος μάθησης λειτουργεί ως ανάχωμα, δηλαδή επιδρά θετικά στη σχέση της συνθήκης επίδοσης - προσέγγισης με την ικανοποίηση της ανάγκης για αίσθηση επάρκειας και την υποστήριξη της αυτονομίας. Αντίθετα ο ατομικός στόχος επίδοσης - αποφυγής επιδρά ενισχυτικά στη σχέση της συνθήκης επίδοσης - αποφυγής με το αρνητικό συναίσθημα (μοντέλο αντιστοιχίας).

Η επίδραση των ατομικών στόχων κατά τρόπο σποραδικό και σε καμία περίπτωση κρίσιμο, είναι ανάλογη με τα ευρήματα ερευνών που διερεύνησαν την επίδραση των δομικών στόχων στη σχέση ατομικών στόχων και αποτελεσμάτων σε καταστάσεις επίτευξης και οι οποίες επίσης δεν εντόπισαν ισχυρές σχέσεις (Linnenbrink, 2005; Wolters, 2004). Ενδεχομένως τα ευρήματα αυτά να υποδηλώνουν την ανάγκη μιας νέας προσέγγισης της έννοιας των ατομικών στόχων. Ίσως το ιεραρχικό μοντέλο (και το μοντέλο «2Χ2») να αδυνατούν να περιγράψουν την έννοια του ατομικού στόχου πλήρως και να συλλάβουν τις

επιδράσεις, οι οποίες ήταν θεωρητικά αναμενόμενες. Δεν είναι τυχαίο ότι πρωτοπόροι της *Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης*, πρότειναν την τροποποίηση των μοντέλων, που οι ίδιοι καθιέρωσαν. Έτσι, προτάθηκαν ατομικοί στόχοι προσανατολισμένοι 1) στο έργο, 2) στον εαυτό και 3) στους άλλους, με κατεύθυνση προσέγγισης ή αποφυγής (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011). Την ίδια χρονική περίοδο, άλλοι ερευνητές διέκριναν τους στόχους επίδοσης σε στόχους επίδοσης - επίδειξης και στόχους επίδοσης - σύγκρισης (Hulleman et al., 2010; Senko, Hulleman, & Harackiewicz, 2011).

6.5.3. Αντιλήψεις για την κάλυψη των βασικών ψυχολογικών αναγκών

Η προηγούμενη κάλυψη της αίσθησης για επάρκεια φαίνεται να είχε μεγαλύτερο ρυθμιστικό ρόλο στη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής σε σύγκριση με τη συνθήκη μάθησης. Αποτελεί ένα ενδιαφέρον εύρημα, το οποίο καλό θα ήταν να επιβεβαιωθεί με πρόσθετη έρευνα, γιατί δείχνει να θωρακίζει το άτομο στο ενδεχόμενο επιδείνωσης των συνθηκών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Υπενθυμίζεται ότι ο όρος της ικανότητας/επάρκειας είναι κεντρικός τόσο για τη *Θεωρία των Στόχων Επίτευξης*, όσο και για τη *Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού* (Deci & Moller, 2005).

Πηγαίνοντας ένα βήμα παραπέρα, θα άξιζε να διερευνηθεί το ενδεχόμενο η κάλυψη της ανάγκης για επάρκεια -κατά αναλογία με την έρευνα των Gonida, Kiosseoglou και Leontari (2006) για τη σχολική επίδοση- να επιδρά στην υιοθέτηση από το άτομο μιας συγκεκριμένης άρρητης θεωρίας για τη νοημοσύνη και την ικανότητα (βλ. ενότητα 3.1.2.).

6.7. Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της έρευνας αυτής υπογραμμίζουν την επίδραση των στόχων επίτευξης της τάξης στην ακαδημαϊκή επίδοση, την υποστήριξη της αυτονομίας και τη συναισθηματική εμπλοκή. Και σε αυτή την έρευνα, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την καλά εδραιωμένη θέση ότι οι στόχοι μάθησης αντιπροσωπεύουν το πλέον προσαρμοστικό μαθησιακό περιβάλλον, παρουσιάζοντας μια πλειάδα θετικών αποτελεσμάτων. Επίσης τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι οι στόχοι επίδοσης - προσέγγισης, παρά τα επιμέρους θετικά αποτελέσματα, αποτελούν μια «ευάλωτη μορφή» κινητοποίησης, επειδή λόγω της έμφασης στη σύγκριση ικανοτήτων, οι μαθητές/τριες είναι λιγότερο πιθανό να βιώσουν μια θετική συναισθηματική εμπλοκή.

Ωστόσο, τη σημαντικότητα και την πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας δεν αναδεικνύουν τα παραπάνω αποτελέσματα, τα οποία είναι σύμφωνα με τα πορίσματα των σχετικών ερευνών τουλάχιστον κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, αλλά τα αποτελέσματα της τρίτης συνθήκης, της συνθήκης επίδοσης - αποφυγής. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν έχει καταγράψει έρευνα σε δημοτικό σχολείο, που χρησιμοποιώντας υφιστάμενες διδακτικές πρακτικές, να έχει δημιουργήσει μια συνθήκη επίδοσης - αποφυγής, με διακριτά - σε σχέση με τις άλλες συνθήκες - αποτελέσματα. Μάλιστα τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι, όταν δίνεται έμφαση στην αποφυγή της αποτυχίας, δημιουργείται το πλέον αρνητικό μαθησιακό πλαίσιο.

Ένα δεύτερο στοιχείο σημαντικότητας της παρούσας έρευνας είναι η σύζευξη της *Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης* και της *Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού*. Εξυπακούεται ότι δεν αξιώνεται αναγνώριση πρωτοτυπίας για το στοιχείο αυτό, καθώς σε θεωρητικό επίπεδο έχουν ήδη εντοπιστεί σημεία τομής των δύο θεωριών (ενδεικτικά, Vansteenkiste et al., 2014), αλλά είναι σημαντικό ότι τα αποτελέσματα των συνθηκών επίτευξης στη τάξης (δηλαδή το «τι») είναι δυνατό να αιτιολογηθούν με όρους υποστήριξης της αυτονομίας (δηλαδή το «γιατί»). Πράγματι, τα θετικά αποτελέσματα της συνθήκης μάθησης στην ακαδημαϊκή επίδοση και την συναισθηματική εμπλοκή, συνοδεύτηκαν με υψηλότερη ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και μεγαλύτερη υποστήριξη της αυτονομίας, συγκριτικά πάντα με τις συνθήκες επίδοσης. Όλα τα παραπάνω ευρήματα έχουν σημαντικές θεωρητικές, ερευνητικές και πρακτικές επιπτώσεις.

6.7.1. Θεωρητικές Επιπτώσεις

Η έρευνα αυτή έκανε ξεκάθαρη διάκριση προβαλλόμενων και αντιλαμβανόμενων στόχων της τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μέσα από αυτή την ερευνητική προσέγγιση αποκρυσταλλώθηκαν οι διαφορετικές συνθήκες επίτευξης και τα αποτελέσματά τους, κάτι που σε πλήθος ερευνών δεν έγινε εφικτό λόγω ακριβώς της σύγχυσης σχετικά με το τι ακριβώς αντιπροσωπεύει ο δομικός στόχος επίτευξης. Η αυτό-αναφερόμενη αντίληψη των στόχων επίτευξης της τάξης δεν ταυτίζεται με τα σχετιζόμενα με στόχους μηνύματα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και επηρεάζεται από πλήθος υποκειμενικών παραγόντων. Αντίθετα τα σχετιζόμενα με στόχους επίτευξης μηνύματα έχουν μια «αντικειμενική» διάσταση, γιατί στη μορφή των προβαλλόμενων στόχων επίτευξης της παρούσας έρευνας συνίστανται από διδακτικές πρακτικές, οι οποίες εμπρόθετα και κατόπιν σχεδιασμού εφαρμόστηκαν στην πραγματική τάξη.

Επομένως, ένα κύριο συμπέρασμα της έρευνας, που ταυτόχρονα καταδεικνύει τη σημαντικότητά της, είναι η ανάδειξη της ανάγκης αποσαφήνισης της έννοιας των δομικών στόχων. Και η αποσαφήνιση αυτή , όπως δείχνουν τα δεδομένα της έρευνας, θα πρέπει να γίνει στην κατεύθυνση του περιορισμού της έννοιας των δομικών στόχων στα μηνύματα επίτευξης της εκάστοτε μαθησιακής δομής, όπως αυτά προβάλλονται μέσα από τις διδακτικές πρακτικές. Η αντίληψη αυτών των μηνυμάτων αποτελεί κάτι τελείως διαφορετικό, το οποίο δεν μπορεί να εμπεριέχεται στην έννοια του δομικού στόχου, όπως αυτή παραπάνω περιγράφηκε.

Τα αποτελέσματα της σύζευξης της *Θεωρίας των Στόχων Επίτευξης* και της *Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού,* ενισχύουν τη θέση ότι μπορεί να επιτευχθεί μια ενοποίηση θεωριών, τουλάχιστον στο χώρο των κινήτρων. Το «τι» επιδιώκεται, δηλαδή ο στόχος επίτευξης, είναι δυνατό να ερμηνευτεί με όρους αυτονομίας ή ελέγχου. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η ερμηνεία ότι τα αρνητικά αποτελέσματα της συνθήκης επίδοσης - αποφυγής είναι δυνατό να αποδοθούν στο έλλειμμα αυτονομίας και την επιβολή ελέγχου. Είναι προφανές ότι οι αυτές οι λειτουργικές ερμηνείες ξεπερνούν το επίπεδο της απλής διαπίστωσης σημείων τομής μεταξύ διαφορετικών θεωριών και συμβάλλουν σε μια πολύ-επίπεδη θέαση της αυτό-ρύθμισης, δηλαδή των διαδικασιών μέσα από τις οποίες το άτομο οργανώνει και διαχειρίζεται τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και τον κοινωνικό του περίγυρο, με σκοπό να επιτύχει μια επιθυμητή κατάσταση.

6.7.2. Ερευνητικές Επιπτώσεις

Κανείς δε διαφωνεί ότι η συνθήκη μάθησης έχει τα ευεργετικότερα αποτελέσματα και αυτά κάλλιστα αιτιολογούνται από τα χαρακτηριστικά ενός περιβάλλοντος αυτονομίας. Δεν είναι λίγες οι έρευνες που καταλήγουν με την προτροπή για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα να επιδιώκεται ο στόχος της αυτόνομης μάθησης. Ωστόσο, η ανάδειξη από την παρούσα έρευνα μιας συνθήκης επίδοσης - αποφυγής, δημιουργημένης μέσα από ισχύουσες διδακτικές πρακτικές, δηλώνει εμφατικά ότι μια διδακτική πρακτική δεν μπορεί αβασάνιστα να χαρακτηριστεί ως ενισχυτική της μάθησης ή της επίδοσης.

Για παράδειγμα, η έκφραση *«Αυτή είναι μια εύκολη ατομική δοκιμασία και γι' αυτό δεν υπάρχει λόγος να συνεργάζεστε με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σας»*, που χρησιμοποιήθηκε κατά τη συνθήκη επίδοσης - αποφυγής για να αποτρέψει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί –σε μια πρώτη ανάγνωση- να θεωρηθεί απειλητική ή εκφοβιστική. Όμως, σε ένα πλαίσιο σύγκρισης, όπου έχει τεθεί το όριο της αποτυχίας εξωτερικά-ελεγκτικά από τον/την εκπαιδευτικό, «*η εύκολη ατομική*

δοκιμασία», έπαυσε να είναι μια ουδέτερη φράση, αλλά αποτέλεσε μέρος των μηνυμάτων που ενεργοποίησαν το στόχο αποφυγής της αποτυχίας, δηλαδή να μη φανεί το άτομο ότι υστερεί έναντι των άλλων.

Σε ερευνητικό επίπεδο λοιπόν, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, προτρέπουν για πιο ενδελεχή μελέτη, σε πραγματικές μαθησιακές καταστάσεις, των διδακτικών πρακτικών, υφιστάμενων και προτεινόμενων, γιατί η καθολικά επιθυμητή μετάβαση σε εκπαιδευτικά πλαίσια μάθησης δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί «εν κενώ». Οι όποιες σχετικές έρευνες (παρενθετικά σημειώνεται ότι συγκεκριμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα παρατίθενται στην ενότητα 6.8.) δε θα πρέπει να είναι αποσπασματικές, αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας αξιολόγησης κάθε προσπάθειας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στο επίπεδο των διδακτικών πρακτικών.

6.7.3. Πρακτικές Επιπτώσεις

Τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε μέσα σε πραγματικές σχολικές τάξεις, από εκπαιδευτικούς της πράξης, είναι αναμενόμενο να έχουν και σημαντικές πρακτικές επιπτώσεις. Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την επίδοση, την αυτονομία και τη συναισθηματική εμπλοκή επικεντρώνοντας τα σχετικά με στόχους μηνύματα που εκπέμπουν, στην κατανόηση και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, υποβαθμίζοντας παράλληλα την αξία της σύγκρισης και τον ανταγωνισμό μεταξύ των παιδιών. Αν και υπό προϋποθέσεις η σύγκριση μπορεί να είναι ευεργετική για την ακαδημαϊκή επίδοση, και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι ενήμεροι για το δυνητικό κόστος ενός ανταγωνιστικού μαθησιακού πλαισίου μέσα στη σχολική τάξη. Η συνδυαστική θεώρηση των ευρημάτων καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πρωτίστως να υιοθετούν πρακτικές που ευνοούν τη μάθηση, να επιφυλάσσουν ένα δευτερεύοντα ρόλο για τις πρακτικές επίδοσης - προσέγγισης και να εντοπίζουν έγκαιρα και να αποφεύγουν τις πρακτικές επίδοσης - αποφυγής.

Εύλογα στο σημείο αυτό τίθεται το ερώτημα γιατί οι εκπαιδευτικοί να μη χρησιμοποιούν μόνο πρακτικές που ευνοούν τη μάθηση. Όπως προαναφέρθηκε, η διδασκαλία δεν πραγματοποιείται «εν κενώ». Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν υφιστάμενες διδακτικές πρακτικές, συνδεδεμένες με πολιτισμικές αξίες και κοινωνικές ανάγκες. Για παράδειγμα, η ανάγκη να υπάρχει μηχανισμός επιλογής των μαθητών/τριών, που θα συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναμφίβολα δημιουργεί συνθήκες επίδοσης. Με αυτό το ενδεικτικό παράδειγμα, εύκολα γίνεται κατανοητό ότι είναι

ουτοπικό να εξαλειφθούν, ως δια μαγείας, οι συνθήκες επίδοσης από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με το ρόλο της αυτονομίας στην ερμηνεία των συνθηκών επίτευξης, ενδεχομένως να μπορούν να συνεισφέρουν, αν όχι στην κατάργηση των συνθηκών επίδοσης, τουλάχιστον στην άμβλυνση των αρνητικών συνεπειών τους. Μέσα από σχετική επιμόρφωση, θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να νοηματοδοτούν με όρους αυτονομίας μαθησιακές συνθήκες, όπου προφανώς υπάρχει ο στόχος της επίδοσης. Οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιώντας υποστηρικτική φρασεολογία, αντί αυστηρών οδηγιών, επιτρέποντας στους μαθητές να εργάζονται με το δικό τους, προσωπικό ρυθμό, αντί της επιβολής αυστηρών χρονοδιαγραμμάτων, και παρέχοντας τη δυνατότητα επιλογών, θα μπορούσαν - σύμφωνα με τα πορίσματα της παρούσας έρευνας - να ενισχύσουν την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και την αίσθηση υποστήριξης της αυτονομίας των μαθητών/τριών τους. Σε μια συνθήκη (π.χ. εξετάσεις) γεμάτη από αιτήματα σημαντικών άλλων, ενδέχεται έτσι οι μαθητές/τριες να αισθανθούν ότι ελέγχουν τη δράση τους και να επιτευχθεί η εσωτερική κινητοποίησή τους.

6.8. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αιτία βασικών περιορισμών της παρούσας έρευνας είναι ότι δεν εφαρμόστηκε σε όλο του το εύρος ο αρχικός ερευνητικός σχεδιασμός. Οι συνθήκες εφαρμόστηκαν για μια σχετικά σύντομη περίοδο και δεν εξετάστηκαν οι μακροχρόνιες επιδράσεις, η διατήρηση των αποτελεσμάτων ή η μεταφορά τους σε παρόμοια πλαίσια (για παράδειγμα το μάθημα της αγγλικής γλώσσας). Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε σχετικές παρεμβάσεις, οι οποίες δεν έγινε εφικτό να πραγματοποιηθούν κυρίως λόγω διοικητικών περιορισμών. (Το σχολείο δεν μπορούσε να διαθέσει περισσότερες ώρες για τυπικούς λόγους, αν και οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί το επιθυμούσαν.) Ως αποτέλεσμα, δε δοκιμάστηκαν σε πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, σε όλο τους το εύρος οι διαστάσεις του θεωρητικού πλαισίου της σχολικής εμπλοκής, γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής (Fredricks et al., 2004).

Χαρακτηριστικός περιορισμός λόγος της πίεσης του χρόνου και της προτεραιότητας που αναγκαστικά δόθηκε στην εφαρμογή των πειραματικών συνθηκών, είναι η έλλειψη μιας αξιόπιστης μέτρησης για τις προηγούμενες επιδόσεις των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο ακαδημαϊκό τομέα. Αν και δεν υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα τμήματα στη βαθμολογία του *κριτηρίου γραμματικής επίδοσης*, θα έπρεπε να είχε γίνει έλεγχος των

προηγούμενων γνώσεων των μαθητών/τριών στον ειδικό τομέα της γραμματικής αναγνώρισης. Ελέγχθηκε βέβαια η γενική βαθμολογία του προηγούμενου τριμήνου στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, αλλά ενδεχομένως αυτό να μην ήταν αρκετό, καθώς αυτή αντιπροσώπευε τη γενική επίδοση των μαθητών/τριών και όχι την επίδοσή τους στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Στην ιδανική περίπτωση, όπου δε θα υπήρχαν χρονικοί περιορισμοί, θα ήταν δυνατό να μετρηθούν μια σειρά από μεταβλητές, όπως το συναίσθημα των μαθητών πριν από την εφαρμογή οποιασδήποτε διδακτικής παρέμβασης. Επίσης, οι ατομικοί και δομικοί στόχοι πριν και μετά την κάθε συνθήκη. Σε μια δεύτερη, συνεχόμενη εφαρμογή των πειραματικών συνθηκών θα ήταν δυνατό να μελετηθεί αν τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης θα είχαν ρυθμιστικό ρόλο στις νέες σχέσεις δομικών στόχων και εξαρτημένων μεταβλητών. Με αυτόν τον τρόπο, θα δινόταν μια πληρέστερη εικόνα των υπό μελέτη σχέσεων, αντί της γραμμικής και μονόδρομης, που προβάλλει το τμήμα του ερευνητικού σχεδιασμού, το οποίο τελικά υλοποιήθηκε.

Για παράδειγμα, ενώ ο θεωρητικός σχεδιασμός προέβλεπε μια προσέγγιση του συναισθήματος ως λειτουργικού μέρους, ενός ολοκληρωμένου μοντέλου μελέτης των εκπαιδευτικών πλαισίων (Ford, 1992; Fredricks et al., 2004), η ατελής εφαρμογή του είχε ως συνέπεια να μην αναδειχτούν οι δυνητικές, με βάση τις υπάρχουσες έρευνες, σχέσεις (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Πιο συγκεκριμένα, η εμπειρία ροής στην παρούσα έρευνα τελικά εξετάστηκε αποκλειστικά ως αποτέλεσμα της επίδρασης των συνθηκών επίτευξης. Στην περίπτωση που η έρευνα συνεχιζόταν (στο ίδιο ή/και άλλο γνωστικό αντικείμενο) θα μπορούσε η εμπειρία ροής να συσχετιστεί και ως πρόδρομος παράγοντας, αλλά και ως αποτέλεσμα της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών κατά τα πρότυπα του *αμφίδρομου μοντέλου* των Linnenbrink και Pintrich (2002). Η κατάσταση αυξημένης επίγνωσης κατά τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών ενδεχομένως να οδηγούσε σε υψηλότερο θετικό συναίσθημα και μειωμένο αρνητικό συναίσθημα, τα οποία - σε μια δεύτερη φάση εφαρμογής των πειραματικών συνθηκών - να επηρέαζαν αντίστοιχα την αντίληψη των δομικών στόχων της τάξης και συνακόλουθα τα σχετιζόμενα αποτελέσματα. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει αυτή τη θεώρηση των συναισθημάτων όχι μόνο ως αποτελεσμάτων, αλλά και ως αιτίων - μέσω της επίδρασής τους σε καταστάσεις όπως η εμπειρία ροής - του κύκλου των στόχων επίτευξης (δομικοί στόχοι - αντιλαμβανόμενοι στόχοι επίτευξης της τάξης - υιοθέτηση ατομικών στόχων επίτευξης - εκδήλωση σχημάτων συμπεριφοράς).

Πέρα από το τι θα μπορούσε δυνητικά να μελετηθεί, και στο τμήμα του ερευνητικού σχεδιασμού, που τελικά υλοποιήθηκε, ελλοχεύουν σημαντικοί περιορισμοί. Μπορεί η μέθοδος δειγματοληψίας να εξασφάλισε ότι όλοι οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες είχαν κρίσιμα για την έρευνα χαρακτηριστικά (π.χ. ηλικία, τάξη φοίτησης, εκπαιδευτικό υπόβαθρο), ωστόσο, αν και δεν υπήρξε εμπρόθετη μεροληψία, δεν μπορεί να εξασφαλιστεί με τρόπο απόλυτο η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Η έρευνα έγινε σε μεγάλο σχολείο αστικού κέντρου, με φυσιολογικό μέσο αριθμό μαθητών/τριών ανά τάξη και πολλή καλή στελέχωση σε μόνιμο προσωπικό. Σίγουρα δεν είναι αυτή η εικόνα του συνόλου των ελληνικών δημοτικών σχολείων και συνεπώς δεν είναι δυνατό να γίνει αβασάνιστα γενίκευση των συμπερασμάτων. Παρόμοιες έρευνες είναι αναγκαίες.

Επιπρόσθετα, το μέγεθος του δείγματος ήταν σχετικά μικρό και η ανάλυση εντόπιζε επιδράσεις «μεγαλύτερες από μεγάλες» σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Cohen (1992). Ο εντοπισμός στατιστικά σημαντικών αποτελεσμάτων, υπό τις συγκεκριμένες περιοριστικές συνθήκες, προφανώς δείχνει ότι αυτά είναι ισχυρά και αληθινά, και όχι πλαστά, αποτελέσματα τεχνικού σφάλματος, όπως δυνητικά μπορεί να συμβεί με ένα πολύ μεγάλο δείγμα (Schmidt, 1996). Ωστόσο, είναι πιθανό επιδράσεις «μικρότερες από μεγάλες» (Cohen’s d<.080) να μην εντοπίστηκαν και να υπάρχουν σφάλματα Τύπου-ΙΙ. Η ύπαρξη τέτοιων σφαλμάτων ενδεχομένως να επηρέασε τα αποτελέσματα μεταξύ των συνθηκών στο αρνητικό συναίσθημα καθώς και τις συγκρίσεις μεταξύ των φύλων.

Αντί επιλόγου παρατίθενται κάποια ζητήματα, πρόσφορα για μελλοντική έρευνα, τα οποία θέτει το κύριο ίσως αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, η ανάδειξη διακριτής συνθήκης επίδοση - αποφυγής. Σίγουρα ένας δομικός στόχος επίδοσης - αποφυγής δεν μπορεί να είναι το επιθυμητό για οποιοδήποτε σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να επιδιωχθεί και η αποκλειστική εφαρμογή του. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί στις πραγματικές τάξεις δίνουν έμφαση κάθε φορά και σε άλλο στόχο επίτευξης, ανάλογα με το μαθησιακό σκοπό (λ.χ. το βαθμό δυσκολίας του), τις περιστάσεις (λ.χ. ύπαρξη χρονικών περιορισμών), τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών (λ.χ. ηλικία, ενδιαφέροντα, δεξιότητες). Επίσης, δεν επηρεάζει τη μάθηση μόνο η παρουσία ενός διακριτού δομικού στόχου, αλλά ανάλογα αποτελέσματα μπορεί να επιτύχει η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών στόχων επίτευξης της τάξης (Barron & Harackiewicz, 2003; Linnenbrink, 2005).

Στη βάση αυτή τίθεται το ζήτημα της μελέτης της αλληλεπίδρασης των δομικών στόχων επίδοσης, προσέγγισης και αποφυγής. Είναι δεδομένο ότι, τουλάχιστον στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχουν διαδικασίες που «φύσει» δημιουργούν συνθήκες επίδοσης (λ.χ. οι εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση). Επίσης,

η παρούσα έρευνα έδειξε ότι φαινομενικά ανώδυνη φρασεολογία και συνήθεις διδακτικές πρακτικές μπορούν να συνθέσουν συνθήκες επίδοσης - αποφυγής. Είναι πιθανό, όταν δίνεται έμφαση στη σύγκριση της ικανότητας και εκπέμπονται μηνύματα επίδοσης - προσέγγισης, οι μαθητές/τριες χαμηλότερων ικανοτήτων στο συγκεκριμένο τομέα να ερμηνεύουν τα μηνύματα αυτά με όρους αποφυγής. Δηλαδή, όντας σε αδυναμία να ξεπεράσουν τους/τις συμμαθητές/τριες, τα παιδιά αυτά ενδέχεται να αποφύγουν να εμφανιστούν ως λιγότερα ικανά στην επικείμενη σύγκριση, αποσυρόμενα και μη συμμετέχοντας (Urdan, 2004). Θα ήταν ενδιαφέρουσα η δημιουργία μιας μεικτής συνθήκης μάθησης/ επίδοσης και η σύγκριση των αποτελεσμάτων της (ειδικά για τα άτομα με προσανατολισμό στο στόχο επίδοσης – αποφυγής) σε σχέση με τα αποτελέσματα μιας επίσης μεικτής συνθήκης μάθησης/επίδοσης, η οποία όμως θα εμπεριείχε διδακτικές πρακτικές υποστήριξης της αυτονομίας των μαθητών/τριών.

Γενικά, η παρούσα έρευνα, με τον τρόπο που εφαρμόστηκε, εξέτασε τις βραχυπρόθεσμες επιδράσεις μιας σχετικά σύντομης παρέμβασης, αφήνοντας αδιερεύνητες τις μακροχρόνιες επιδράσεις των δομικών στόχων. Υποστηρίζεται ότι οι αντιλήψεις για τους δομικούς στόχους, όχι μόνο χρειάζεται χρόνος για να εδραιωθούν, αλλά και ότι υπό προϋποθέσεις επιδέχονται αλλαγής μέσα στο χρόνο (Turner et al., 2013). Ένας ερευνητικός σχεδιασμός, με επάλληλες εφαρμογές πειραματικών συνθηκών και αντίστοιχες μετρήσεις, σε βάθος χρόνου και σε διαφορετικά αντικείμενα του εκπαιδευτικού πλαισίου, θα βοηθούσε στην προσπάθεια ερμηνείας των πολυδιάστατων και αμφίδρομων σχέσεων μεταξύ των δομικών στόχων επίτευξης και της γνωστικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής εμπλοκής στο χώρο της εκπαίδευσης.

7. ABSTRACT

How do classroom goal structures affect achievement, autonomy, and emotional engagement in Greek elementary school?

This quasi-experimental study used a repeated measures design to examine the effects of three manipulated classroom goal structures (i.e. mastery, performance-approach, performance-avoidance) on grammar achievement, basic psychological needs, perceived autonomy support, flow experience, and affect for 49 Greek elementary school students (ages 11-12; 48% girls). Over a period of four weeks, all students participated in three grammar classes, each emphasizing a different goal structure. Results from multilevel modeling showed that students in mastery and performance-approach goal structures achieved higher grammar scores than they did in the performance-avoidance goal structure. Additionally, students in mastery goal structure experienced greater autonomy support, flow, and positive affect than they did in the performance-approach and performance-avoidance structure. The results have implications regarding teachers' training since classroom practices are connected with achievement and students' engagement.

Keywords: Achievement goals, goal structures, autonomy support, flow, affect

8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

8.1. Επιστολή-Φόρμα Συναίνεσης

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΚ74100 ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥΠΟΛΗ ΓΑΛΛΟΥ, ΡΕΘΥΜΝΟ
Τηλ.: 28310-31063
Fax: 28310-77578

Αγαπητοί γονείς,

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε στην έρευνα με τίτλο: «***Στόχοι Επίτευξης* και *Ικανοποίηση* των *Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών,* μαθητών του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου**» που διεξάγεται με σκοπό να προσδιοριστεί, για πρώτη φορά στη χώρα μας, ο βαθμός ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών, ειδικά στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές των σχολείων μας και διάφορους άλλους συσχετιζόμενους παράγοντες. Το σχολείο του παιδιού σας έχει επιλεγεί στο τελικό δείγμα των σχολικών μονάδων που θα λάβουν μέρος στην εν λόγω έρευνα μαζί με άλλες σχολικές μονάδες της Κρήτης και της Θεσσαλίας.

Στα πλαίσια της έρευνας, θα χορηγηθούν σύντομα ερωτηματολόγια σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για το μάθημα και τους μαθησιακούς τους στόχους. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων θα γίνει στο χώρο του σχολείου στη διάρκεια της σχολικής ημέρας, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η συμμετοχή των παιδιών είναι φυσικά εθελοντική και μπορούν να διακόψουν τη συμμετοχή τους οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν. Οι πληροφορίες συλλέγονται ανώνυμα με τρόπο ώστε τα δεδομένα της έρευνας να μην είναι δυνατόν να συνδεθούν με την ταυτότητα των μαθητών.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνδρομή σας σ' αυτή την προσπάθεια. Είμαστε στη διάθεσή σας στα παρακάτω τηλέφωνα: 28310-31063 και 6944614059.

Ο Επόπτης	**Ο Ερευνητής**
Γιώργος Σιδερίδης, Ph.D.,	Νίκος Γκερτσάκης, M.Ed.,
Αναπτυξιακός Ψυχολόγος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης	Εκπαιδευτικός-Ψυχολόγος Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ονοματεπώνυμο γονέα ή κηδεμόνα
……..
Υπογραφή

8.2. Κλείδα Παρατήρησης

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ (…./…./……..)

ΤΑΞΗ: Α Β Γ ΦΑΣΗ: 1 2 3 4 ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ: Α Β Γ

Α/Α	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
1	Γράφτηκε η προβλεπόμενη φράση στον πίνακα;			
2	Ανακοινώθηκε ο στόχος;			
3	Έγινε η σχετική εισαγωγή;			
4	Υπήρχε αυστηρό χρονοδιάγραμμα;			
5	Δόθηκαν οι κατάλληλες οδηγίες;			
6	Ανακοινώθηκε ο τρόπος αναζήτησης βοήθειας;			
7	Επιτράπηκε η συνεργασία μεταξύ των μαθητών;			
8	Δόθηκαν οι συμφωνημένες επιβραβεύσεις;			
9	Έγινε δημόσια αξιολόγηση;			
10	Χρησιμοποιήθηκαν τα προετοιμασμένα υλικά;			
11	Ολοκληρώθηκε η παρέμβαση στον προκαθορισμένο χρόνο;			

Γενικές Παρατηρήσεις:

……
……
……
……
……
……
……

8.3. Εξώφυλλο Ερωτηματολογίου

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

(ΠΡΟΣΟΧΗ!!! ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΡΕΥΝΗΤΗ Η΄ / ΚΑΙ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ)

ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11 12 13 14 15 16 17 18 19 20

ΦΥΛΟ: **1 2**

ΤΑΞΗ: **Α Β Γ**

ΕΑΕ: **1 2**

ΑΛΠΑ: **1 2**

ΦΣ: **1 2**

ΦΑΣΗ:

8.4. Κλίμακα Αντιλαμβανόμενων Στόχων Επίτευξης της Τάξης

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται σε στόχους που μπορεί να υπάρχουν σε ένα μάθημα ελληνικής γλώσσας. Για το μάθημα μπορεί να ισχύουν «καθόλου», «λίγο», «μέτρια», «αρκετά» ή «πολύ». Θα θέλαμε να σημειώσεις με Χ το κουτάκι που δείχνει τι κατά τη γνώμη σου ισχύει για το μάθημα που μόλις τελείωσε.	**Καθόλου**	**Λίγο**	**Μέτρια**	**Αρκετά**	**Πολύ**
1. Στο μάθημα αυτό, το να δείχνεις στους άλλους ότι δεν είσαι κακός στο μάθημα είναι πραγματικά σημαντικό.					
2. Στο μάθημα αυτό, το να προσπαθείς είναι πολύ σημαντικό.					
3. Στο μάθημα αυτό, ο κύριος στόχος είναι να παίρνεις καλό βαθμό.					
4. Στο μάθημα αυτό, το να βελτιώνεσαι είναι πραγματικά σημαντικό.					
5. Στο μάθημα αυτό, είναι πολύ σημαντικό να απαντάς σωστά.					
6. Στο μάθημα αυτό, είναι σημαντικό να μην κάνεις λάθη μπροστά σε όλους.					
7. Στο μάθημα αυτό, είναι σημαντικό να μην τα πας χειρότερα από τους συμμαθητές σου.					
8. Στο μάθημα αυτό, είναι σημαντικό να πάρεις καλό βαθμό.					
9. Στο μάθημα αυτό, το να καταλαβαίνεις πραγματικά το κείμενο είναι ο κύριος σκοπός.					
10. Στο μάθημα αυτό, το να μη φαίνεσαι χαζός είναι πολύ σημαντικό.					
11. Στο μάθημα αυτό, στόχος είναι να προσπαθείς να μαθαίνεις.					
12. Στο μάθημα αυτό, βασικός στόχος είναι να έχεις καλή βαθμολογία.					

8.5. Κλίμακα Ατομικών Στόχων Επίτευξης

Οι προτάσεις που ακολουθούν παρουσιάζουν διάφορους στόχους που μπορεί να έχει ένας μαθητής ή μια μαθήτρια στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας. Να βάλεις **Χ** *στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει καλύτερα το πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με την κάθε πρόταση.*	**ΔΙΑΦΩΝΩ**	**ΜΑΛΛΟΝ**	**ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ**	**ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ**	**ΣΥΜΦΩΝΩ**
1. Είναι σημαντικό για ‘μένα οι συμμαθητές μου να σκέφτονται ότι είμαι καλός/καλή στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας.					
2. Είναι σημαντικό για ‘μένα να μάθω πολλά καινούρια πράγματα.					
3. Είναι σημαντικό για ‘μένα να μη φαίνομαι ανόητος μέσα στην τάξη.					
4. Ένας από τους στόχους μου είναι να δείχνω στους άλλους ότι είμαι καλός/καλή στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας.					
5. Ένας από τους στόχους μου είναι να μάθω όσα περισσότερα πράγματα μπορώ.					
6. Ένας από τους στόχους μου είναι να μη σκεφτούν οι άλλοι ότι δεν είμαι έξυπνος μέσα στην τάξη.					
7. Ένας από τους στόχους μου είναι να φαίνομαι πιο έξυπνος/έξυπνη από τους συμμαθητές μου.					
8. Είναι σημαντικό για ‘μένα να καταλάβω πολύ καλά το μάθημα της ελληνικής γλώσσας.					
9. Είναι σημαντικό για ‘μένα οι δάσκαλοί μου να μη νομίζουν ότι ξέρω λιγότερα από τους συμμαθητές μου στην τάξη.					
10. Είναι σημαντικό για ‘μένα να φαίνομαι πιο έξυπνος/έξυπνη από άλλους στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας.					
11. Είναι σημαντικό για ‘μένα να βελτιώσω τις ικανότητές μου αυτή τη χρονιά.					
12. Ένας από τους στόχους μου στην τάξη είναι να αποφύγω να φαίνεται ότι δυσκολεύομαι στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας.					

8.6. Κλίμακα για την ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν το πώς αισθάνεσαι στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας, που μόλις τελείωσε. Να βάλεις Χ στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει καλύτερα το πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με την κάθε πρόταση.	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ
1. Στο μάθημα αυτό, συμπαθώ πολύ τους συμμαθητές μου.					
2. Στο μάθημα αυτό, δεν αισθάνομαι πίεση.					
3. Στο μάθημα αυτό, αισθάνομαι ότι έχω φίλους.					
4. Στο μάθημα αυτό, έχω πολλές ευκαιρίες να δείξω τις ικανότητές μου					
5. Στο μάθημα αυτό, αισθάνομαι ελεύθερος/ ελεύθερη να εκφράζω τη γνώμη μου.					
6. Στο μάθημα αυτό, αισθάνομαι ότι οι συμμαθητές μου δεν είναι φίλοι μου.					
7. Στο μάθημα αυτό, αισθάνομαι ικανοποιημένος/ ικανοποιημένη με τη δουλειά μου.					
8. Στο μάθημα αυτό έχω πολλές ευκαιρίες να αποφασίζω εγώ για το τι θα κάνω.					
9. Στο μάθημα αυτό, όλοι είναι φιλικοί μαζί μου.					
10. Στο μάθημα αυτό συχνά αισθάνομαι πολύ ικανός.					
11. Στο μάθημα αυτό, οι άλλοι υπολογίζουν τη γνώμη μου.					
12. Στο μάθημα αυτό είμαι ικανός να μαθαίνω νέα και ενδιαφέροντα πράγματα.					

8.7. Κλίμακα για το Μαθησιακό Κλίμα

Υπάρχουν πολλά είδη διδασκαλίας και θα θέλαμε να μάθουμε πως αισθάνθηκες εσύ από τη διδασκαλία του δασκάλου σου, στο μάθημα που μόλις τελείωσε. Οι απαντήσεις σου είναι εμπιστευτικές και σε παρακαλούμε να απαντήσεις με ειλικρίνεια.	**ΔΙΑΦΩΝΩ**	**ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ**	**ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ**	**ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ**	**ΣΥΜΦΩΝΩ**
1. Αισθάνομαι ότι, στο μάθημα αυτό, ο δάσκαλός μου με καταλαβαίνει.					
2. Αισθάνομαι ότι ο δάσκαλός μου, στο μάθημα αυτό, μου έδωσε πολλές επιλογές για να διαλέξω.					
3. Στο μάθημα αυτό, ο δάσκαλός μου εμπιστεύτηκε τις ικανότητές μου.					
4. Στο μάθημα αυτό, ο δάσκαλός μου, με ενθάρρυνε να κάνω ερωτήσεις.					
5. Ο δάσκαλός μου, στο μάθημα αυτό, ακούει το πώς θα ήθελα να κάνω το μάθημα.					
6. Ο δάσκαλός μου, στο μάθημα αυτό, προσπαθεί να καταλάβει την άποψή μου για το μάθημα					

8.8. Κλίμακα Εμπειρίας Ροής

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν το πώς αισθάνθηκες στο μάθημα που μόλις τελείωσε. Να βάλεις Χ στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει καλύτερα το πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με την κάθε πρόταση.	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΜΑΛΛΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ
1. Αισθάνθηκα ότι βαριέμαι.					
2. Αγχώθηκα υπερβολικά					
3. Η προσπάθεια μου έγινε εύκολα, χωρίς δυσκολίες.					
4. Δεν κατάλαβα πότε πέρασε η ώρα.					
5. Δε δυσκολεύτηκα να συγκεντρωθώ.					
6. Η σκέψη μου ήταν ξεκάθαρη.					
7. Ήμουν απόλυτα αφοσιωμένος σ’ αυτό που έκανα.					
8. Οι σωστές λύσεις έρχονταν στο μυαλό από μόνες τους.					
9. Ήξερα τι να κάνω σε κάθε βήμα.					
10. Αισθάνθηκα ότι είχα τον έλεγχο σε κάθε λεπτομέρεια.					

8.9. Κλίμακα Θετικού & Αρνητικού Συναισθήματος

	Οι λέξεις και οι φράσεις, που ακολουθούν περιγράφουν κάποια συναισθήματα. Να διαβάσεις την κάθε λέξη και να βάλεις **Χ** *στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει καλύτερα το πόσο εσύ αισθάνθηκες έτσι κατά τη δραστηριότητα που προηγήθηκε.*	**Καθόλου**	**Λίγο**	**Μέτρια**	**Αρκετά**	**Πολύ**
1	Φοβισμένος/ Φοβισμένη					
2	Ενεργητικός/ Ενεργητική					
3	Νευρικός/ Νευρική					
4	Προσεκτικός/ Προσεκτική					
5	Αναστατωμένος/ Αναστατωμένη					
6	Χαρούμενος/ Χαρούμενη					
7	Ντροπιασμένος/ Ντροπιασμένη					
8	Ενδιαφέρον					
9	Απογοητευμένος/ Απογοητευμένη					
10	Δυνατός/ Δυνατή					

8.10.

Κριτήριο Γραμματικής Επίδοσης

ΚΩΔΙΚΟΣ ΠΑΙΔΙΟΥ: **ΤΑΞΗ:** **ΦΑΣΗ:**

«….. Άρθρο, Ουσιαστικό, Επίθετο, Αντωνυμία, Ρήμα, Μετοχή, Επίρρημα, Σύνδεσμος, Πρόθεση, Επιφώνημα…..»

Τι από αυτά είναι οι παρακάτω λέξεις; (Να γράψεις το σωστό μέρος του λόγου δίπλα στο κενό)

Μαθητές		**Και**		**Ωχ**	
Συν		**Σχολείο**		**Προς**	
Εκείνα		**Αλλού**		**Χθές**	
Διαβασμένα		**Προ**		**Εργαζόμενη**	
Εδώ		**Απών**		**Παίζει**	
Κοιμάται		**Έβλεπε**		**Ποιος**	
Κόκκινες		**Ένα**		**Άσχημων**	
Κάποιο		**Ώστε**		**Βιβλιοθήκες**	
Τους		**Συν**		**Η**	
Αχ		**Πρασινωπός**		**Έλα**	

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ambrose, S. A., Bridges, M.W., Di Pietro, M. & Lovett, M.C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching.* San Francisco, CA: Jossey Bass.

Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of educational psychology*, *76*(3), 478.

Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perception in the classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 327–348.

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

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

Anderman, E. M., Anderman, L. H., Yough, M. S., & Gimbert, B. J. (2010). Value added models of assessment: Implications for motivation and accountability. *Educational Psychologist, 45* , 123–137.

Anderman, E.M., Eccles, J.S., Yoon, K.S., Roeser, R., Wigfield., A., Blumenfeld, P. (2001). Learning to value mathematics and reading: relations to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 76-95.

Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, *22*(3), 269-298.

Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.), *.Handbook of research on student engagement* . Springer US, 173-191.

Anderman, L.H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. Journal of Research and Development in Education, 32, 89–103.

Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, *24*, 21-37.

Anderman, L. H., Andrzejewski, C. E., & Allen, J. (2011). How Do Teachers Support Students' Motivation and Learning in Their Classrooms?. *Teachers College Record, 113*(5), 969-1003.

Antczak, D. J. (2016). Understanding flow occurrence: Contributions from the 2χ2 achievement goal framework. Doctoral dissertation, Illinois State University. Retrieved from http://ir.library.illinoisstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1488&context=etd

Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.

Barkoukis, V., Ntoumanis, N., & Nikitaras, N. (2007). Comparing dichotomous and trichotomous approaches to achievement goal theory: An example using motivational regulations as outcome variables. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 683-702.

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

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2003). Revisiting the benefits of performance approach goals in the college classroom: Exploring the role of goals in advanced college courses. International Journal of Educational Research, 39, 357–374.

Black, A.E., Deci, E. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective, *Science Education,* **84**, 740–756.

Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. Journal of Educational Psychology, 104, 726–742.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books.

Ciani, K. D., & Sheldon, K. M. (2010). Evaluating the mastery-avoidance goal construct: A study of elite college baseball players. *Psychology of Sport and Exercise, 11* , 127–132.

Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology, 81*(2), 223-243.

Chemi, T. (2016). The experience of flow in artistic creation. In L. Harman, F.Ø. Andersen, F. Allen, J. Wright, & G. Sadly (Eds.), *Flow experience. Empirical research and applications* (pp.37-50). Switzerland: Springer International Publishing.

Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of personality and social psychology*, *84*(1), 97.

Cho, Y., & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and teacher education*, *32*, 12-21.

Church, M.A., Elliot, A., Gable, S. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93,43-54.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, *112*, 155-159.

Covington, M.V. (2002). Patterns of Adaptive Learning Study: Where do we go from here? In C. Midgley (Editor), *Goals, Goal Structures and patterns of Adaptive Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 279-293.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of flow in human development and education. The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. London: Springer.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., Nakamura, J. (2005). Flow. In A.J. Elliot, C.S. Dweck (Editors), *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, 598-608.

Culbertson, S. S., Fullagar, C. J., Simmons, M. J., & Zhu, M. (2015). Contagious flow: Antecedents and consequences of optimal experience in the classroom. *Journal of Management Education*, *39*(3), 319-349.

Cury, F., Elliot, A.J., Da Fonseca, D., & Moller, A.C. (2006). The Social–Cognitive Model of Achievement Motivation and the 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 4, 666–679.

Darnon, C., Butera, F., Harackiewicz, J.M. (2007). Achievement Goals in Social Interactions: Learning with Mastery vs. Performance Goals. *Motivation and Emotion*, 31:61–70.

De Fraga, D., & Moneta, G. B. (2016). Flow at work as a moderator of the self-determination model of work engagement. In L. Harman, F.Ø. Andersen, F. Allen, J. Wright, & G. Sadly (Eds.), *Flow experience. Empirical research and applications* (pp.105-123). Switzerland: Springer International Publishing.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination perspective. *Journal of Personality*, 62, 119–142.

Deci, E. L., & Moller, A.C. (2005). The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation. In A.J. Elliot, C.S. Dweck (Editors), *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, 579-597.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). Amotivational approach to self: intergration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation,* 237-288.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective. In *Building autonomous learners* (pp. 9-29). Springer Singapore.

Deci, E.L., Ryan, R.M., Gagné, M., Leone, D.R., Usunov, J., & Kornazheva, B.P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27,* 930–942.

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology, 73*, 642-650.

Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di psicologia*.

Diseth, Å., Breidablik, H. J., & Meland, E. (2018). Longitudinal relations between perceived autonomy support and basic need satisfaction in two student cohorts. *Educational Psychology, 38*(1), 99-115.

Diseth, Å., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology, 32*(3), 335-354.

Diseth, Å., & Samdal, O. (2015). Classroom achievement goal structure, school engagement, and substance use among 10th grade students in Norway. *International Journal of School & Educational Psychology, 3*(4), 267-277.

Duchesne, S., Ratelle, C. F., & Feng, B. (2017). Psychological need satisfaction and achievement goals: Exploring indirect effects of academic and social adaptation following the transition to secondary school. *The Journal of Early Adolescence, 37*(9), 1280-1308.

Duckworth, A. L., Tsukayama, E., & May, H. (2010). Establishing causality using longitudinal hierarchical linear modeling: An illustration predicting achievement from self-control. *Social psychological and personality science, 1*(4), 311-317.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41,* 1040-1048.

Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence, 21*(1), 225-241.

Egloff, B., Schmukle, S. C., Burns, L. R., Kohlmann, C., & Hock, M. (2003). Facets of dynamic positive affect: Differentiating joy, interest, and activation in the positive and negative affect schedule (PANAS). *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 528−540.

Ekman, P. (1982). Methods for measuring facial action. *Handbook of methods in nonverbal behavior research,* 45-90.

Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist,* 34:3,169 – 189.

Elliot, A.J., Dweck, C.S. (2005). Competence and Motivation. Competence as the Core of Achievement Motivation. In A.J. Elliot, C.S. Dweck (Editors), *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, 3-12.

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., & Covington, M. V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review,* 13(2), 73-92.

Elliot, A.J., & Dweck, C.S. (2005). Competence and motivation. Competence as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.3-12). New York: The Guilford Press.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70,* 968-980.

Elliot, A.J., & Mc Gregor, H. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.

Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation?. *International Journal of Educational Research, 39*(4-5), 339-356.

Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology, 100,* 613-628.

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3× 2 achievement goal model. *Journal of educational psychology, 103*(3), 632.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality & Social Psychology*, 82, 804-818.

Enders, C. K., & Tofighi, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: a new look at an old issue. Psychological methods, 12*(2),* 121.

Engeser, S., Rheinberg , F. (2008). *Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. Motivation and Emotion, 32, 3, 158-152.*

Epstein, J. L. (1987). *Target, an examination of parallel school and family structures that promote student motivation and achievement*. Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research, 74*(1), 59-109.

Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 434-458.

Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Sage.

Fullagar, C.J., Mills, M.J. (2008). Motivation and Flow: Toward an Understanding of the Dynamics of the Relation in Architecture Students. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 142, 5, 533 – 556.

Gillet, N., Lafrenière, M. A. K., Vallerand, R. J., Huart, I., & Fouquereau, E. (2014). The effects of autonomous and controlled regulation of performance-approach goals on well-being: A process model. *British Journal of Social Psychology*, *53*(1), 154-174.

Givens Rolland, R. (2012). Synthesizing the evidence on classroom goal structures in middle and secondary schools: A meta-analysis and narrative review. *Review of Educational Research*, *82*(4), 396-435.

Gonida, E.N., Voulala ,K., & Kiosseoglou, (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. Learning and Individual Differences, 19, 53 –60.

Greene, BA, Miller, RB, Crowson, M, Duke, B, Akey, K. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499-517.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, *33*, 1–21.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 638–645.

Hattie, J., & Anderman, E. M. (Eds.). (2013). *International guide to student achievement*. Routledge.

Heutte, J., Fenouillet, F., Kaplan, J., Martin-Krumm, C., & Bachelet, R. (2016). The EduFlow model: A contribution toward the study of optimal learning environments. In L. Harman, F.Ø. Andersen, F. Allen, J. Wright, & G. Sadly (Eds.), *Flow experience*. *Empirical research and applications* (pp. 127-143). Switzerland: Springer International Publishing.

Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological bulletin*, *136*(3), 422.

Jackson, S. (2012). Flow. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp.127-140). New York: Oxford University Press.

Jackson, S. A., Martin, A. J., & Eklund, R. C. (2008). Long and short measures of flow: The construct validity of the FSS-2, DFS-2, and new brief counterparts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *30*(5), 561-587.

James, V.H., & Yates, S.M. (2007). Extending the multiple-goal perspective to tertiary classroom goal structures. *International Education Journal*, 8(2), 68-80.

Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology, 100*, 798-811.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 588-600.

Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education, 84,* 686-701.

Joe, H. K., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2017). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings. *Learning and Individual Differences*, *53*, 133-144.

Kaplan, A., Gheen, M., and Midgley, C. (2002) Classroom goal structure and student disruptive behaviour, *British Journal of Educational Psychology* **72** , 191–212.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being.*Contemporary educational psychology*, *24*(4), 330-358.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational psychology review*, *19*(2), 141-184.

Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2002). Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz et al. *Journal of Educational Psychology, 94,* 646-648.

Kaplan, A., Middleton, M.J., Urdan, T., Midgley, C. (2002). Achievement Goals and Goal Structures. In C. Midgley (Editor), *Goals, Goal Structures and patterns of Adaptive Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 21-53.

Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.

Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The

mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, *11*(2), 187-212.

Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking, *Journal of Educational Psychology* **96**, 569–581.

Karageorghis, C. I., Vlachopoulos, S. P., & Terry, P. C. (2000). Latent variable modelling of the relationship between flow and exercise-induced feelings: An intuitive appraisal perspective. *European Physical Education Review*, *6*, 230-248.

Lau, S., Nie, Y. (2008). Interplay Between Personal Goals and Classroom Goal Structures in Predicting Student Outcomes: A Multilevel Analysis of Person–Context Interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100, . 1, 15–29.

Lee, E. (2005). The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination in University Students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 1, 5-15.

Levy, P. S. & Lemeshow, S. (1999). *Sampling populations: methods and applications (Third edition).* New York: John Wiley and Sons.

Liem, G. A. D., Lau, W. K., & Cai, E. Y. L. (2016). Promoting mastery-approach goals to support the success of the "Teach Less, Learn More" educational initiative. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.) *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 277-302). Singapore: Springer.

Linnenbrink, E. A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of educational psychology*, *97*(2), 197.

Linnenbrink, E.A., Pintrich, P. R. (2000). Multiple Pathways to Learning and Achievement: The Role of Goal Orientation in Fostering Adaptive Motivation, Affect, and Cognition. In C. Sansone & J. Harackiewicz (Editors), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. New York: Academic Press, 196-230.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In: S. Volet & S. Jarvela (Editors), *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications*. Amsterdam: Pergamon Press, 251-269.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, *37*(2), 69-78.

Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology, 1,* 86-92.

Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Research on motivation in education, 1,* 115-144.

Makara, K. A., & Madjar, N. (2015). The role of goal structures and peer climate in trajectories of social achievement goals during high school. *Developmental psychology, 51*(4), 473.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. Educational Psychologist, 37, 107–114.

Martin, A.J., Jackson, S.A. (2008). Brief approaches to assessing task absorption and enhanced subjective experience: Examining 'short' and 'core' flow in diverse performance domains. *Motivation and Emotion,* 32, 3, 141-157.

Meece, J.L., Anderman, E.M., Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology,* 57, 487-503.

Mehta, C. R., & Patel, N. R. (2011). IBM SPSS exact tests. *Armonk, NY: IBM Corporation*.

Michou, A., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2014). Enriching the hierarchical model of achievement motivation: Autonomous and controlling reasons underlying achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(4), 650-666.

Midgley, C. (Ed.). (2014). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Routledge.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93,* 77–86.

Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Kimberley E. Freeman, K.E., Gheen, M, Kaplan, A, Kumar, R., Middleton,M.J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales. *University of Michigan*.

Miller, A.D. (2006). *Teacher-student relationships in classroom motivation: A critical review of goal structures.* Washington DC: Paper presented at the meeting of the American Psychological Association.

Miller, A.D., Murdock, T. B., (2007). Modeling latent true scores to determine the utility of aggregate student perceptions as classroom indicators in HLM: The case of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology,* 32, 1, 83-104.

Molden, D.C., & Dweck, C.S. (2000). Meaning and Motivation. In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Editors), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance.* New York: Academic Press, 131-160.

Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding" meaning" in psychology: a lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, *61*(3), 192.

Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2 X 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In A. V. Mitel (Ed.), *Focus on educational psychology* (pp. 307–326). New York: Nova Science Publishers.

Moos, D. C., & Azevedo, R. (2006). The role of goal structure in undergraduates' use of self-regulatory processes in two hypermedia learning tasks. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *15*(1), 49.

Mouratidis, A.A., Vansteenkiste, M., Lens, W., Sideridis, G. (2008). The Motivating Role of Positive Feedback in Sport and Physical Education: Evidence for a Motivational Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 240-268.

Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Auweele, Y. V. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, *10*(3), 336-343.

Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-related outcomes. *Journal of Educational Psychology, 101*, 432–447.

Murayama, K., Elliot, A. J., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology*, *103*(1), 238.

Murcia, J. A. M., Gimeno, E. C., & Coll, D. G. C. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: Differences by gender. *The Spanish Journal of Psychology, 11,* 181-191.

Muthen, B. O., & Satorra, A. (1995). Complex sample data in Structural Equation Modeling. *Sociological Methodology*, 25, 267-316.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In *Flow and the foundations of positive psychology*. Springer Netherlands, 239-263.

Nezlek, J. B. (2008). An introduction to multilevel modeling for social and personality psychology. *Social and Personality Psychology Compass*, *2*(2), 842-860.

Nezlek, J. B., & Zyzniewski, L. E. (1998). Using hierarchical linear modeling to analyze grouped data. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *2*(4), 313.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experiences, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328–346.

Nolen, S. B. (2003). Learning environment, motivation, and achievement in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, *40*, 347-368.

Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, *19*(6), 397-409.

Oertig, D., Schüler, J., Brandstätter, V., & Augustine, A. A. (2014). The influence of avoidance temperament and avoidance-based achievement goals on flow. *Journal of Personality*, *82*, 171-181.

Oertig, D., Schüler, J., & Buchli, R. (2013). Fit between situational and dispositional goal orientation, and its effects on flow experience and affective well-being during sports. In C. Mohiyeddini (Ed.), A*dvances in the psychology of sports and exercise* (pp.141-157). New York: Nova Science Publishers.

Ozdemir Oz, A., Lane, J. F., & Michou, A. (2016). Autonomous and controlling reasons underlying achievement goals during task engagement: their relation to intrinsic motivation and cheating. *Educational Psychology*, *36*(7), 1160-1172.

Pahljina-Reinić, R., & Kolić-Vehovec, S. (2017). Average personal goal pursuit profile and contextual achievement goals: Effects on students' motivation, achievement emotions, and achievement. *Learning and Individual Differences, 56*, 167-174.

Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K., & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. Elementary School Journal, 102, 35–58.

Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology, 103*, 367–382.

Patrick, H., & Ryan, A. M. (2008). What do students think about when evaluating their classroom's mastery goal structure? An examination of young

adolescents' explanations. *The Journal of Experimental Education*, *77*(2), 99-124.

Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. Teachers College Record, 105, 1521–1558.

Peifer, C., Schulz, A., Schächinger, H., Baumann, N., & Antoni, C. H. (2014). The relation of flow-experience and physiological arousal under stress—can u shape it?. *Journal of Experimental Social Psychology*, *53*, 62-69.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. Journal of Educational Psychology, 101, 115–135.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). New York, NY: Springer US.

Peng, S. L., Cherng, B. L., Lin, Y. Y., & Kuo, C. W. (2018). Four-dimensional classroom goal structure model: Validation and investigation of its effect on students' adoption of personal achievement goals and approach/avoidance behaviors. *Learning and Individual Differences*, *61*, 228-238.

Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Editors), *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 452-502.

Pintrich, P. R. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92–104.

Pintrich, P. R. (2000c). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 92, 544–555.

Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 207-217.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models*. Newbury Park, CA: Sage.

Raudenbush, S.W., Bryk, A.S., Cheong, Y.F., Congdon,R.T. (2004). *HLM 6: Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling*. Chicago, Scientific Software International, p.p. 297.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44,* 159-175.

Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In W.C. Liu, J.C.K. Wang, & R.M. Ryan (Eds.) *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 129-152). Singapore: Springer.

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2014). An intervention-based program of research on teachers' motivating styles. In S. Karabenick & T. C. Urdan (Eds.). *Advances in motivation and achievement (Vol. 18)* (pp. 293-339). Bingley, United Kingdom: Emerald Group Publishing.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98,* 209-218.

Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (p. 223–244). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Roeser, R.W., Midgley, C.,& Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. Journal of Educational Psychology, 88, 408–422.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. Development and Psychopathology, 10, 321–352.

Rossin, D., Ro, Y. K., Klein, B. D., & Guo, Y. M. (2009). The effects of flow on learning outcomes in an online information management course. *Journal of Information Systems Education, 20,* 87-98.

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology, 39*(6), 1161.

Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: dissecting the elephant. *Journal of personality and social psychology, 76*(5), 805.

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating

roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and instruction*, *42*, 95-103.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25**,** 54–67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation,Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Editors), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. New York: Academic Press,14-56.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000d). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological inquiry*, *11*(4), 319-338.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Editors.), *Handbook of self-determination research*. Rochester,NY: University of Rochester, 3-33.

Schmidt, F. L. (1996). Statistical significance testing and cumulative knowledge in psychology: Implications for training of researchers. *Psychological methods*, *1*(2), 115.

Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Performance-approach and performance-avoidance classroom goals and the adoption of personal achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(4), 680-699.

Senko, C., & Harackiewicz, J.M. (2002). Performance goals: The moderating roles of context and achievement orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38 603–610.

Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, *46*(1), 26-47.

Shim, S. S., Cho, Y., & Wang, C. (2012). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school. Learning and Instruction, 23, 69 –77.

Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 366-375.

Sideridis, G. D. (2007). Goal orientations and classroom goal structures as predictors of classroom behaviors for Greek students with and without learning difficulties: clarifying the differential role of motivational orientations. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities,* Volume 20, 101–137.

Sideridis, G. D., & Mouratidis, A. (2008). Forced choice versus open-ended assessments of goal orientations: A descriptive study. *International Review of Social Psychology, 21* , 219–248.

Sideridis, G. D., Protopapas, A., Mouzaki, A., &. Simos, P. (2008). *Matching goal orientations with classroom goal structures: Predicting reading comprehension growth in elementary school students.* Poster presented at the American Educational Research Association, New York.

Spybrook, J., Raudenbush, S. W., Liu, X., Congdon, R., & Martínez, A. (2006). Optimal design for longitudinal and multilevel research: Documentation for the "Optimal Design" software. *Survey Research Center of the Institute of Social Research at University of Michigan*.

Stavrou, N. A., Psychountaki, M., Georgiadis, E., Karteroliotis, K., & Zervas, Y. (2015). Flow theory–goal orientation theory: positive experience is related to athlete's goal orientation. *Frontiers in Psychology, 6, 1499.*

Tavares, D., & Freire, T. (2016). Flow experience, attentional control, and emotion regulation: contributions for a positive development in adolescents. *Psicologia: Revista da Associacao Portuguesa Psicologia*, *30*(2).

Taylor, I.M., Ntoumanis, N. (2007). Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 4, 747-760.

Taylor, I.M., Ntoumanis, N., Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 75-94.

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling. *Sage*, *1*(1), 77-100.

Thrash, T. M., & Hurst, A. L. (2008). Approach and avoidance motivation in the achievement domain: Integrating the achievement motive and achievement goal traditions. In A.J. Elliot (Editor), *Handbook of approach and avoidance motivation*. New York: Psychology Press, 217-233.

Turner, J. C., Gray, D. L., Anderman, L. H., Dawson, H. S., & Anderman, E. M. (2013). Getting to know my teacher: Does the relation between perceived mastery goal structures and perceived teacher support change across the school year? *Contemporary Educational Psychology*, *38*, 316-327.

Turner, J.C., Midgley, C., Meyer, D.K., Gheen, M.Q., Anderman, E., et al. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: a multi-method study. *Journal of Educational Psychology* 94, 88-106.

Turner, J. C., Gray, D. L., Anderman, L. H., Dawson, H. S., & Anderman, E. M. (2013). Getting to know my teacher: Does the relation between perceived mastery goal structures and perceived teacher support change across the school year?. *Contemporary Educational Psychology, 38*(4), 316-327.

Turner, J. C., Meyer, D. K., & Schweinle, A. (2003). The importance of emotion in theories of motivation: Empirical, methodological, and theoretical considerations from a goal theory perspective. *International Journal of Educational Research, 39*, 375–393.

Turner, J. C., & Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record, 106*(9), 1759-1785.

Tyson, D. F., Linnenbrink-Garcia, L., & Hill, N. E. (2009). Regulating debilitating emotions in the context of performance: Achievement goal orientations, achievement-elicited emotions, and socialization contexts. *Human Development*, *52*(6), 329-356.

Urdan, T. C. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology, 96*, 251–264.

Urdan, T. (2010). The challenges and promise of research on classroom goal structures. In Meece, J. L., & Eccles, J. S. (Eds.) *Handbook of research on schools, schooling, and human development*. Routledge, 92-108.

Urdan, T., & Mestas, M. (2006). The Goals Behind Performance Goals. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 354-365.

Urdan, T., Ryan, A., Anderman, E. M., & Gheen, M. (2002). Goals, Goal Structures, and Avoidance Behavior. In C. Midgley (Editor), *Goals, Goal Structures and patterns of Adaptive Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 55-83.

Urdan, T., & Shoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331–349.

Urdan, T., Turner, J.C. (2005). Competence motivation in the classroom. In: A.J. Elliot and C.S. Dweck, (Editors), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford, 297-317.

Van Yperen, N.W. (2006). A. novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2X2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. Personality and Social Psychology Bulletin, 32, 1432–1445.

Van Yperen, N. W., Elliot, A. J., & Anseel, F. (2009). The influence of mastery-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology*, *39*(6), 932-943.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31.

Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist*, *49*(3), 153-174.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483–501.

Vassiou, A., Mouratidis, A., Andreou, E., & Kafetsios, K. (2016). Students' achievement goals, emotion perception ability and affect and performance in the classroom: a multilevel examination. *Educational Psychology*, *36*(5), 879-897.

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

Watson, D., & Clark, L. A. (1991). The Panas-X manual for the positive and negative affect schedule-expanded form. Unpublished manuscript, University of Iowa.

Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological bulletin*, *98*(2), 219.

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 767-779.

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *96*, 236–250.

Zusho, A., Pintrich, P. R., & Cortina, K. S. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual differences*, *15*(2), 141-158.