

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



**ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ, ΤΩΝ
ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΟΝ
ΣΤΟΧΟ, ΣΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΗΣ
‘ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ ΕΓΧΡΩΜΩΝ ΚΥΚΛΩΝ ΓΙΑ
ΠΑΙΔΙΑ’,
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΕΜΠΤΗΣ ΚΑΙ ΕΚΤΗΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ
ΚΡΥΠΩΤΟΥ ΑΓΓΕΛΟΥ-ΜΙΛΤΙΑΔΗ
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 1671**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΙΔΕΡΙΑΔΗΣ Δ. ΓΕΩΡΓΙΟΣ

**ΡΕΘΥΜΝΟ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2006-2007**

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Εισαγωγή- Η Θεωρία προσανατολισμού στο Στόχο.....	4
Σχέση μεταξύ των στόχων.....	7
Η σχέση των εκάστοτε στόχων με την επίδοση και την προσωπική επιτυχία	8
Άλλοι προσανατολισμοί στο στόχο.....	9
Σχέση προσανατολισμού στο στόχο και συναισθημάτων.....	11
Ερευνητικά Ερωτήματα.....	12
Μεθοδολογία.....	13
Συμμετέχοντες.....	13
Μετρήσεις.....	13
Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού στο στόχο.....	13
Η Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναίσθηματος.....	13
Η Δοκιμασία.....	14
Η Διαδικασία.....	15
Οδηγίες.....	16
Για τις συνθήκες Συναίσθηματος.....	16
Για της συνθήκες κινήτρων.....	16
Αποτελέσματα.....	19
Δείκτες αξιοπιστίας για τις κλίμακα θετικών και Αρνητικών συναισθημάτων.....	19
Εξέταση της εισαγωγής συναισθήματος.....	20
Περιγραφική στατιστική σε σχέση με τον Προσανατολισμό στους Στόχους.....	19
Κύριες Επιδράσεις Κινήτρων, Συναίσθηματος και η μεταξύ τους Αλληλεπίδραση.....	21
Κύριες Επιδράσεις Κινήτρων και Προσανατολισμού στο Στόχο και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση.....	23
Κύριες Επιδράσεις του Φύλου με τα Κίνητρα και η μεταξύ τους Αλληλεπίδραση.....	24
Κύριες Επιδράσεις του Τάξης με τα Κίνητρα και η μεταξύ τους Αλληλεπίδραση.....	26

Κύρια Επίδραση της Τάξης, του Συναισθήματος και η μεταξύ τους Αλληλεπίδραση.....	27
Συζήτηση.....	29
Περιορισμοί.....	31
Βιβλιογραφία.....	33
Παράρτημα.....	39

Περίληψη

Όλο και περισσότερες έρευνες στη σύγχρονη βιβλιογραφία, αναφέρονται στην ‘Θεωρία του Προσανατολισμού στο Στόχο’, δηλαδή το ‘γιατί’ και ‘πώς’ ένα άτομο πραγματοποιεί μια δραστηριότητα. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν πλέον πως οι κεντρικοί στόχοι είναι ο στόχος μάθησης και στόχος επίτευξης, με καθένα από αυτούς να έχει δυο αξιολογήσεις, την προσέγγιση της επιτυχίας ή αποφυγής της αποτυχίας. Παρ’ όλα αυτά πολλοί αναφέρουν περισσότερους από δυο στόχους. Συνεχίζοντας, γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτό ότι δεν μπορεί να εξεταστεί επαρκώς μια θεωρία στόχων αν δεν συμπεριληφθούν και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξερευνήσει τις κύριες επιδράσεις και την αλληλεπίδραση των κινήτρων (χρησιμοποιώντας τρία κίνητρα), του προσανατολισμού στους στόχους και του συναισθήματος στα πλαίσια ενός πειραματικού σχεδίου. Η αξιολόγηση της επίδοσης έγινε με την χρήση της ‘Δοκιμασία Έγχρωμων Κύκλων για Παιδιά’. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα κίνητρα ήταν εκείνα των οποίων η κύρια επίδραση επηρέαζε την δοκιμασία των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η επίδραση του κινήτρου ‘επίτευξης χωρίς έμφαση στην μάθηση’ είναι διαφορετική από αυτή του ‘κινήτρου επίτευξης με έμφαση στην μάθηση’. Επίσης βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές οι επιδράσεις του φύλου και της τάξης για κάποιες παραμέτρους της δοκιμασίας. Το συναίσθημα δεν φάνηκε να ασκεί κάποια σημαντική κυρία επίδραση. Η παρούσα έρευνα, δίνει το έναυσμα για την πιο διεξοδική μελέτη των κινήτρων χρησιμοποιώντας περισσότερα από τα κίνητρα μάθησης και κίνητρα επίτευξης όπως επίσης και για την μελέτη του συναισθήματος.

Εισαγωγή

Η Θεωρία Προσανατολισμού στο Στόχο

Τις τελευταίες δυο δεκαετίες παρατηρείται ένα όλο και μεγαλύτερο σώμα ερευνών που ασχολούνται με τη θεωρία του Προσανατολισμού στο Στόχο’ (μτφρ. ‘*Goal Orientation*’) και πώς οι στόχοι που υιοθετούνται επηρεάζουν τα κίνητρα και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Payne, Youngcourt & Beaubien, 2007’ Kaplan & Maehher, 2007).

Ο προσανατολισμός στο στόχο μπορούμε να πούμε ότι δηλώνει περισσότερο το ‘γιατί’ και ‘πώς’ προσπαθεί κάποιος να πετύχει κάτι (όπως είναι η μάθηση κάτι

καινούργιου ή η επιτυχία σε μία δοκιμασία) και όχι το 'τι' κάνει κάποιος (Anderman, & Maehr, 1994).

Αν και στους αρχικούς ορισμούς της θεωρίας ο προσανατολισμός στο στόχο που υιοθετούσε το εκάστοτε άτομο αντιμετωπιζόταν ως συναρτήσει του έργου που έπρεπε να φέρει εις πέρας, στη συνέχεια οι προσανατολισμοί αντιμετωπίστηκαν και αντιμετωπίζονται ως μονιμότερα χαρακτηριστικά του ατόμου διαμορφώνοντας πρότυπα σκέψης, συναισθημάτων και συμπεριφοράς (Ames, 1992' Elliott & Dweck, 1988 στο Grant & Dweck, 2003)

Ιστορικά, η όλη θεωρία, ξεκίνησε να διαμορφώνεται περίπου τις δεκαετίες του 1970 με 1980 (Payne, Youngcourt & Beaubien, 2007). Οι προσανατολισμοί στο στόχο ορίστηκαν διαφορετικά από διάφορους ερευνητές ενώ δόθηκαν και διαφορετικά ονόματα στους στόχους που επέλεγε να μελετήσει ο εκάστοτε ερευνητής. Να σημειωθεί ωστόσο ότι τα διαφορετικά ονόματα δεν δήλωναν αναγκαστικά και σημαντικές διαφορές ανάμεσα τους (Ames, 1992' Linnenbrink & Pintrich, 2000)

Όπως αναφέρουν οι Payne, Youngcourt & Beaubien (2007) ο Eison (1979) στην προσπάθειά του να εφαρμόσει την θεωρία του Atkinson σχετικά με τα κίνητρα επιτυχίας (μτφρ. του *achievement motivation*), ξεχώριζε τους μαθητές που προσανατόλιζαν τις προσπάθειές τους στην επίτευξη καλών βαθμών (μτφρ. *grade orientation*) και σε αυτούς που προσανατόλιζονταν στην επίτευξη της μάθησης για προσωπικό τους όφελος (μτφρ. *learning orientation*) και όχι τόσο για λόγους ανταγωνισμού με τους συμμαθητές τους. Από την παραπάνω θεωρία δημιουργήθηκαν και κλίμακες αξιολόγησης των εν λόγω κινήτρων (Learning Orientation–Grade Orientation Scale II' Eison, Pollio, & Milton, 1982)

Συνεχίζοντας, ο Nicholls (1975' 1976' 1978) θεώρησε ότι οι στόχοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το τι θεωρείται ως επιτυχία για τον συμμετέχοντα. Έτσι, ανάλογα με το αν το άτομο θεωρεί ως επιτυχία την βελτίωση της απόδοσής του σε σύγκριση με αυτή που είχε στο παρελθόν μιλούμε για εμπλοκή της δοκιμασίας (μτφρ. *task involvement*), ενώ όταν το άτομο συγκρίνει την απόδοσή του σε σχέση με τους άλλους μιλούμε για εμπλοκή του ατόμου (μτφρ. *ego involvement*).

Πραγματική ώθηση στη θεωρία του προσανατολισμού στο στόχο έδωσαν οι δουλειές των Dweck και Elliot. Σύμφωνα με τους εν λόγω θεωρητικούς και ερευνητές, οι συμμετέχοντες σε μία διαδικασία, εμπλέκονται σε αυτή είτε για να μάθουν είτε για να τα πάνε καλύτερα σε σχέση με τους υπόλοιπους. Στην μεν πρώτη περίπτωση το άτομο

παρουσιάζεται να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του, επικεντρώνοντας τις προσπάθειές του στην προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη. Με αυτό τον τρόπο το άτομο υιοθετεί τον προσανατολισμό στη μάθηση (μτφρ. *mastery orientation*). Στην μεν δεύτερη περίπτωση οι συμμετέχοντες προσπαθούν να δημιουργήσουν μια θετική εντύπωση στα υπόλοιπα άτομα, η οποία να τα παρουσιάζει ως έχοντα πολλές και υψηλού επιπέδου δεξιότητες, αποφεύγοντας συγχρόνως να φανούν αδύναμοι (Dweck, 1986´ Dweck & Legett, 1988´ Elliot & Dweck, 1988´ Nicholls, 1984´ Elliot & McGregor, 2001´ Elliot & Thrash, 2001´ Sideridis, 2003). Σε αυτή τη περίπτωση το άτομο προσανατολίζεται στην επίτευξη του στόχου με έμφαση στον ανταγωνισμό (μτφρ. *normative orientation*).

Η χρήση του διπολικού μοντέλου μάθησης- επίτευξης, σύντομα θεωρήθηκε ως ανεπαρκές για την περιγραφή και ερμηνεία όλων των στόχων που υιοθετούν οι μαθητές. Ο Elliot, προχώρησε τη θεωρία των στόχων επίτευξης αρκετά βήματα εξερευνώντας την ακριβή φύση τους, κάτι που όπως αναφέρεται στους Elliot & Thrash (2001) δεν γινόταν πολύ λόγος στις επιστημονικές δημοσιεύσεις. Έτσι εισήγαγαν το 'Ιεραρχικό Μοντέλο' (μτφρ. *Hierarchical Model*) (Elliot & Ghurch, 1997. Elliot & McGregor, 1999. Elliot & Thrash, 2001. Elliot, 2006). Σύμφωνα με αυτό, οι στόχοι χωρίζονται, σε πρώτη φάση, ανάλογα με το πώς ορίζεται (μτφρ. *defined*) και αξιολογείται (μτφρ. *valenced*) η ικανότητα κάποιου να μάθει κάτι ή να φέρει εις πέρας μια δοκιμασία. Έτσι στην πρώτη περίπτωση έχουμε τον διαχωρισμό των στόχων ανάλογα με το τι αξιολόγηση χρησιμοποιείται. Αν το άτομο μπόρεσε να μάθει ή να φέρει εις πέρας μια δοκιμασία, κάνουμε λόγο για 'απόλυτη ικανότητα'. Αν μπόρεσε να βελτιώσει την απόδοσή ή την γνώση του σε σχέση με αυτή που είχε στο παρελθόν μιλάμε για 'ενδοατομική ικανότητα' και αν μπόρεσε να μάθει κάτι περισσότερο ή να τα πάει καλύτερα σε σχέση με τους άλλους μιλούμε για 'ικανότητα με έμφαση στην αξιολόγηση'. Ο στόχος μάθησης ενέχει τις δυο πρώτες ικανότητες ενώ το στόχος επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση την τρίτη ικανότητα (Elliot & Thrash, 2001).

Συνεχίζοντας, ένα στόχος μπορεί να αξιολογηθεί ανάλογα με το αν το άτομο πραγματοποιεί μια δοκιμασία θέλοντας να έχει κάποιο θετικό αποτέλεσμα ή γιατί θέλει να αποφύγει μια ενδεχόμενη αρνητική έκβαση. Θετικά αποτελέσματα είναι η επιβράβευση ή το να αναδειχτείς απέναντι στους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Αρνητικά αποτελέσματα θεωρούνται η τιμωρία, ο ντροπιασμός απέναντι στους άλλους κα. Το τι ορίζετε θετική ή αρνητική έκβαση για το άτομο έχει άμεση σχέση με το στόχο του ατόμου.

Λόγω του ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση θεωρούνταν αποκλειστικά ως κάτι ευχάριστο, οι ερευνητές αρχικά επικεντρώθηκαν στις αξιολογήσεις του 'προσανατολισμού στην επίτευξη του στόχου'. Ο στόχος επίτευξης διασπάστηκε σταδιακά σε 'στόχος επίτευξης προσέγγισης της επιτυχίας' και 'στόχος επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας' (Elliot & Harackiewicz, 1996). Στη πρώτη περίπτωση το άτομο επιθυμεί να τα πάει καλύτερα από τους υπόλοιπους θέλοντας με αυτό τον τρόπο να προσεγγίσει κάποιο θετικό αποτέλεσμα όπως είναι μια επιβράβευση, ενώ στη δεύτερη περίπτωση θέλει να έχει καλύτερη απόδοση από τους υπολοίπους θέλοντας να αποφύγει κάποιο αρνητικό αποτέλεσμα, όπως είναι μία ενδεχόμενη κακή αξιολόγηση σε περίπτωση 'αποτυχίας'.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο προσανατολισμός στη μάθηση, ενείχε μια θετική χροιά και γι' αυτό οι αξιολογήσεις του ιεραρχικού μοντέλου δεν εφαρμόστηκαν από την αρχή. Ο Elliot όμως μαζί με τους συνεργάτες του προχώρησαν στα τέλη της προηγούμενης δεκαετίας και αρχές αυτής, σε μία σειρά από δημοσιεύσεις μέσα στις οποίες αναφέρεται και στη συνέχεια αποδुकνείται η ανεξάρτητη ύπαρξη του 'στόχου μάθησης αποφυγής της αποτυχίας' από το 'στόχο μάθησης προσέγγισης της επιτυχίας'. Παραδείγματα του πρώτου είναι η προσπάθεια κάποιου να μην αφήσει ένα σταυρόλεξο ανολοκλήρωτο ή να μην ξεχάσει κάτι το οποίο έχει μάθει ενώ για το δεύτερο το να μάθει κάτι το οποίο δεν ήξερε πριν ή να βελτιώσει την επίδοσή του σε μία δοκιμασία (Elliot, 1999' Elliot & McGregor, 2001)

Έτσι πλέον, υιοθετείται το μοντέλο 2X2 όσον αφορά τους στόχους (βλ. Πίνακα 1). Βέβαια αυτό δεν είναι απόλυτο ούτε απολύτως αποδεκτό. Είδη από τη δεκαετία του '80 επισημάνθηκαν διαφορετικοί στόχοι οι οποίοι μπορούν να προστεθούν στο υπάρχον μοντέλο (βλ. Kaplan & Maehr, 2007 για μια ανασκόπηση) ενώ έχει ερευνηθεί και η υιοθέτηση ενός μοντέλου 'συνεργασίας' πολλαπλών στόχων (Sideridis, 2005' βλ. 'Άλλοι Προσανατολισμοί στο Στόχο').

Το ποιους στόχους το άτομο θα ακολουθήσει, φαίνεται να εξαρτάται από πολλούς παράγοντες οι οποίοι δεν έχουν ερευνηθεί πλήρως. Ωστόσο μερικοί από αυτούς που αναφέρονται συχνά είναι το φύλο, η εθνικότητα και η ηλικία (Salili, 1994' Dunn & Shapiro, 1999' Skaalvik & Skaalvik, 2004' Greene & DeBacker, 2004).

Σχέση μεταξύ των στόχων

Παρόλο που στην αρχή οι στόχοι αντιμετωπίζονταν ως τα δυο άκρα ενός συνεχούς, με τα άτομα να υιοθετούν τον ένα ή τον άλλο στόχο (Dweck, 1986), στη συνέχεια, σε έρευνες όπως αυτές των Button et al., (1996), υποστηρίχτηκε ότι κάποιο άτομο μπορεί να μετέχει σε μία διαδικασία επιδιώκοντας τόσο να έχει καλύτερη επίδοση από υπόλοιπους συμμετέχοντες αλλά συγχρόνως να βελτιώσει την ατομική του επίδοση. Αυτό το παράδειγμα, το οποίο συναντάτε πολύ συχνά στον χώρο του αθλητισμού, είναι χαρακτηριστικό υιοθέτησης τόσο στόχων επίτευξης όσο και στόχων μάθησης. Παρόλα αυτά δεν μπορούμε ότι αυτή η άποψη είναι αποδεκτή από όλη την επιστημονική κοινότητα.

Η σχέση των εκάστοτε στόχων με την επίδοση και την προσωπική επιτυχία

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι μαθητές που υιοθετούν στόχους μάθησης, φαίνεται να επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους στην επιτυχή έκβαση μιας διαδικασίας για την επίτευξη της προσωπικής εξέλιξης και ωρίμανσης. Οι συγκεκριμένοι στόχοι σχετίζονται με θετικά στοιχεία όπως είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα, αποδοχή των προκλήσεων, αυτό-διοργανωμένη μάθηση, επιμονή και προσωπική ευεξία (Ames, 1992' Dweck & Leggett, 1988' Elliot, 1999' Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002' Pintrich, 2000' Utman, 1997).

Ενώ για τα παραπάνω στοιχεία τα αποτελέσματα φαίνεται να συμφωνούν αρκετοί από τους ερευνητές, εφαρμόζοντας διάφορους ερευνητικούς σχεδιασμούς και χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθοδολογίες, δεν υπάρχει μία ευρέως αποδεκτή άποψη σχετικά με το αν υπάρχει θετική σχέση μεταξύ των εξεταζόμενων στόχων και της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Ενώ δηλαδή από κάποιες έρευνες διαπιστώθηκε μία θετική σχέση, (βλ. Brookhart, Walsh, & Zientarski, 2006' Kaplan & Maehr, 1999), από κάποιες άλλες δεν βρέθηκαν τα ίδια αποτελέσματα (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 2000).

Οι στόχοι επίτευξης, αντί να αναφέρονται στην επίτευξη της προσωπικής εξέλιξης, επικεντρώνονται στην 'επίδειξη' των δυνάμεων του ατόμου στους υπόλοιπους. Για τους συγκεκριμένους στόχους, τα αποτελέσματα τις επιστημονικής βιβλιογραφίας είναι πολλές φορές αντιφατικά ή αντικρουόμενα. Για παράδειγμα ενώ σε κάποιες έρευνες ο στόχος επίτευξης σχετίζεται με αρνητικά συναισθήματα, και επιφανειακές μεθόδους μάθησης (Ames, 1992) τα πορίσματα άλλων ερευνών παρουσιάζουν μικρές έως μεσαίες συσχετίσεις του στόχου επίτευξης και της αυτό-αποτελεσματικότητας, την χρήση

αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης, τους καλούς βαθμούς, και την θετική διάθεση (Elliot, 1999' Utman, 1997).

Τα παραπάνω δεδομένα αφήνουν την εικόνα ενός ασαφούς τοπίου σχετικά με το τι ωφέλει περισσότερο τα άτομα στην επιτυχή έκβαση μιας διαδικασίας, η μετα-ανάλυση του Utman,(1997) σε πειραματικές διαδικασίες εισαγωγής στόχων, έδειξε ότι οι συμμετέχοντες ωφελούνταν περισσότερο με την υιοθέτηση ενός στόχου μάθησης από ένα στόχο επίτευξης.

Παρ' όλα αυτά η εικόνα είναι ακόμα ασαφής. Από την άλλη μεριά τα πορίσματα φαίνεται να είναι περισσότερο συγκεκριμένα όταν προχωράμε στην αξιολόγηση του κάθε στόχου ως 'προσέγγισης της επιτυχίας' ή 'αποφυγή της αποτυχίας'.

Τα πορίσματα των επιστημονικών ερευνών κατευθύνονται στη συσχέτιση των 'στόχων επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας' με αρνητικά αποτελέσματα όπως είναι η μικρή αυτό-αποτελεσματικότητα, άγχος, άρνηση της αναζήτησης βοήθειας και χαμηλούς βαθμούς (Urduan, Ryan, Anderman, & Gheen, 2002). Από την άλλη μεριά, ο 'στόχος επίτευξης προσέγγισης της επιτυχίας' συνδέεται με πιο θετικά χαρακτηριστικά όπως θετικά συναισθήματα, επιμονή και καλούς βαθμούς (Elliot, 1999' Harackiewicz et al., 2002) αν και κάποιες έρευνες παρουσιάζουν διαφορετικά αποτελέσματα όπως είναι το άγχος, και χαμηλό μνημονικό (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001).

Όσον αφορά τους 'στόχους μάθησης', τ' αποτελέσματα είναι ακόμα αρκετά αόριστα μιας και ο διαχωρισμός τους σε 'στόχο μάθησης επίτευξης της επιτυχίας' και 'στόχος μάθησης αποφυγής της αποτυχίας' είναι αρκετά πρόσφατος (Elliot, 1999; Linnenbrink & Pintrich, 2002). Θεωρητικά ο 'στόχος μάθησης' ως σύνολο, χωρίς τις δυο αξιολογήσεις, φαίνεται να συσχετίζεται με αυτό-ρυθμιστικές συμπεριφορές μάθησης, καλύτερη επίδοση και καλύτερα εσωτερικά κίνητρα setbacks (Ames, 1992' Dweck & Leggett, 1988' Kaplan & Midgley, 1997' Pintrich, 2000' Utman, 1997). Παρ' όλα αυτά από τις λίγες έρευνες που έχουν διεξαχθεί φαίνεται ότι ο 'στόχος μάθησης αποφυγής της αποτυχίας' δεν σχετίζεται με τόσο θετικές συμπεριφορές αλλά περισσότερο με αρνητικά συναισθήματα όπως είναι η ανησυχία, το άγχος (Elliot & McGregor, 2001).

Άλλοι Προσανατολισμοί στο Στόχο

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι υπάρχουν περισσότεροι στόχοι οι οποίοι πρέπει να ερευνηθούν οι υιοθετούν ένα μοντέλο 'συνεργασίας' πολλαπλών στόχων (Sideridis, 2005' & Maehr, 2007).

Ήδη από την δεκαετία του '80 οι ερευνητές άρχισαν να πραγματοποιούν τις έρευνές τους χρησιμοποιώντας περισσότερους από τους δυο βασικούς στόχους, δηλαδή το 'στόχο μάθησης' και 'στόχο επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση' (Maehr & Nicholls, 1980). Αν και στην αρχή άλλοι στόχοι δεν χρησιμοποιούνταν στις έρευνες, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον και μια στροφή προς αυτούς ως συμπληρωματικούς στους δυο βασικούς, με κάποιες έρευνες να χρησιμοποιούν και τις αξιολογήσεις αυτών και άλλες όχι (Urduan & Maehr, 1995).

Ένας συμπληρωματικός προσανατολισμός στο στόχο είναι η κατηγορία των κοινωνικών στόχων (μτφρ. social goal orientations Maehr & Nicholls, 1980) οι οποίοι αναφέρονται σε κοινωνικούς/ διαπροσωπικούς λόγους που υιοθετεί κάποιος για να συμμετάσχει σε μία διαδικασία (Urduan & Maehr, 1995' Horst, Finney, Barron, 2007) Παραδείγματα αυτών είναι η προσπάθεια ενός μαθητή να τα πάει όσο καλύτερα μπορεί σε μία ομαδική εργασία όχι μόνο από ενδιαφέρον για αυτή καθ' αυτή την εργασία αλλά και για να κερδίσει την τυχόν αποδοχή της κοινωνικής ομάδας και να γίνει μέλος αυτής (Horst, Finney, & Barron, 2007). Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών έχει αρχίσει να μελετά τους κοινωνικούς στόχους για την πληρέστερη κατανόηση των (βλ. ενδεικτικά Anderman & Anderman, 1999' Covington, 2000' Deci & Ryan, 2000' Dowson & McInerney, 2001' Urduan, 1997' Wentzel, 2000).

Ένας ακόμα στόχος προήλθε από την διαπίστωση των ερευνητών ότι πολλά άτομα στην σχολική τάξη δεν ενδιαφέρονται ούτε να δείξουν ότι είναι καλύτερα από τα υπόλοιπα, ούτε προσπαθούν να κάνουν κάτι για ν' αποφύγουν την αποτυχία. Το μόνο που θέλουν είναι να μείνουν μόνα τους, αδιαφορώντας τις περισσότερες φορές για την εκπαιδευτική διαδικασία (Nicholls, Patashnik, & Nolen, 1985). Η καινούργια κατηγορία στόχων ονομάστηκε 'αποφυγή της δραστηριότητας' (μτφρ. work-avoidance) ή 'ακαδημαϊκή απομόνωση' (academic alienation) (Archer, 1994' Nicholls et al., 1985' Nolen, 1988). Για το συγκεκριμένο στόχο έχει δημιουργηθεί και η κλίμακα μέτρησης 'Προσανατολισμού Στο Στόχο της Κοινωνικής Επιτυχίας' (μτφρ. Social Achievement Goal Orientation Scale. SAGOS' Ryan & Hopkins, 2003).

Αν και ο συγκεκριμένος στόχος έχει βρεθεί να συσχετίζεται με στοιχεία όπως αρνητικά συναισθήματα ή αρνητικά πρότυπα συμπεριφοράς (Archer, 1994, Meece et al., 1988' Nicholls et al., 1985' Nolen, 1988' Skaalvik, 1997) δηλαδή συμπεριφορές που συσχετίζονται με το 'στόχο επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας' έχουν βρεθεί χαμηλές συσχετίσεις μεταξύ αυτών των δυο (Skaalvik, 1997).

Στην παρούσα έρευνα εκτός του δίπολου 'μάθηση-επίτευξη' μελετάτε και ο στόχος επίτευξης χωρίς όμως να δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση. Δηλαδή, ενός στόχου που από τη μία το ζητούμενο είναι το άτομο να φέρει εις πέρας τη δοκιμασία όσο καλύτερα μπορεί, αλλά στον οποίο δεν τονίζεται ο ανταγωνισμός ή η κριτική από τους άλλους, το οποίο φαίνεται να επικεντρώνεται το κίνητρο επίτευξης όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (Grant & Dweck, 2003).

Σχέση Προσανατολισμού στο Στόχο και Συναισθημάτων

Στην σύγχρονη βιβλιογραφία, τονίζεται όλο και περισσότερο ότι δεν μπορούμε να εξετάσουμε οποιαδήποτε θεωρία κινήτρων ή στόχων αν δεν δώσουμε βάση και στα συναισθήματα των μαθητών (Graham, 1991' Turner, Meyer, Schweinle, 2003). Η 'στροφή' αυτή έρχεται μετά από μια εποχή που το συναίσθημα, στα πλαίσια της θεωριών των στόχων, είτε αγνοούταν είτε παρουσιαζόταν ως αποτέλεσμα του αν ένα παιδί είχε πετύχει ή όχι σε μία δοκιμασία (Turner, Meyer, Schweinle, 2003' Deci & Ryan, 1985' Ames, 1992). Πάντως η αγνόηση των συναισθημάτων, δυστυχώς ήταν κάτι που αγνοούταν και από το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης (Schutz & Lanehart, 2002).

Πιθανοί λόγοι είναι η επικέντρωση κυρίως στα γνωστικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων από τα οποία φαίνονταν να πηγάζουν και οι στόχοι, όπως επίσης και η πολυπλοκότητα και πολυμορφία των μεθόδων εισαγωγής συναισθήματος. Να σημειωθεί ότι στην βιβλιογραφία αναφέρονται δεκάδες διαφορετικές μέθοδοι με αρκετές παραλλαγές η κάθε μία και διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης. Δυστυχώς, δεν φαίνεται οι διαφορετικές μέθοδοι να έχουν και τα ίδια αποτελέσματα στους συμμετέχοντες όσον αφορά την επίτευξη και την ένταση του εισαγόμενου συναισθήματος (Martin, 1990' Brenner 2000' Westermann, Spies, Stahl & Hesse, 1996).

Παρ' όλα αυτά, οι ερευνητές κατανόησαν τον πρωτεύοντα ρόλο που έχουν τα συναισθήματα στους στόχους και τα κίνητρα των μαθητών σε ένα πλήθος δραστηριοτήτων (Hom & Arbuckle, 1988). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι έχει αποδειχτεί η συνεισφορά των συναισθημάτων στην μακρόχρονη μνήμη (Ashby, Isen & Turken, 1999), στην προσοχή, τη συγκράτηση του ενδιαφέροντος των μαθητών κα.(Ainley, Corrigan & Richardson, 2005' Krapp, 2005).

Πλέον τα συναισθήματα αντιμετωπίζονται από τους ερευνητές ως έχοντα σημαντικό ρόλο στο τι στόχους θα υιοθετήσει το παιδί όπως και αν αυτοί θα

διατηρηθούν όταν φέρνει εις πέρας μια δοκιμασία. Δηλαδή δεν έχουμε ξεχωριστά τα συναισθήματα και τους στόχους αλλά ως δυο μεταβλητές που αλληλεπιδρούν.

Χαρακτηριστικά στην πολύ ενδιαφέρουσα δουλειά των Perkun, Elliot & Maier, (2006), γίνεται προσπάθεια σύνδεσης των στόχων επιτυχίας και των συναισθημάτων επιτυχίας. Πιο συγκεκριμένα οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι συγκεκριμένοι στόχοι που υιοθετούν οι συμμετέχοντες κινητοποιούν και τ' ανάλογα συναισθήματα. Όταν κάποιος έχει ως στόχο την μάθηση φαίνεται να επικεντρώνει τις προσπάθειές του στον όσο καλύτερο έλεγχο της δοκιμασίας καθ' αυτής. Ο στόχος της μάθησης φαίνεται να προκαλεί συναισθήματα διασκέδασης στο άτομο και δεν φαίνεται να προβλέπει αρνητικά συναισθήματα όπως ο θυμός και η βαρεμάρα.

Θετικά συναισθήματα επιτυχίας φαίνεται να προκαλεί και ο στόχος επίτευξης προσέγγισης της επιτυχίας, με συναισθήματα όπως η ελπίδα και η υπερηφάνεια καθώς το άτομο επικεντρώνει τις δυνάμεις του στην προοπτική της επιτυχίας.

Αντίθετα, όταν το άτομο έχει στόχο επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας, φαίνεται να συγκεντρώνει τόσο πού την προσοχή του στην ενδεχόμενη αποτυχία που αποκτάει συναισθήματα όπως άγχος, απελπισία και ντροπή.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Οι σκοποί της παρούσας εργασίας είναι πολλαπλοί. Πρώτον ερευνάτε η κύρια επίδραση του εισαγόμενου συναισθήματος στην επίδοση των μαθητών. Δεύτερον η κύρια επίδραση και η σύγκριση των κινήτρων στην επίδοση, χρησιμοποιώντας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ένα μοντέλο τριών κινήτρων. Στη συνέχεια, η τυχόν αλληλεπίδραση κινήτρων και συναισθήματος, δηλαδή αν η επίδοση των συμμετεχόντων είναι διαφορετική στα επίπεδα της μίας ανεξάρτητης μεταβλητής για κάθε επίπεδο της άλλης μεταβλητής.

Ερευνάτε επίσης ο ρόλος των αρχικών στόχων των μαθητών, δηλαδή τον λόγο που αρχικά συμμετείχαν στη διαδικασία πριν την έναρξη των πειραματικών χειρισμών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η τυχόν αλληλεπίδραση των στόχων με τα εισαγόμενα κίνητρα και τα συναισθήματα.

Στην συνέχεια, διερευνώνται οι τυχόν διαφορές στην επίδοση ανάλογα με το φύλο όπως επίσης και την τάξη των συμμετεχόντων. Η μεταβλητή τάξη στη συνέχεια εξετάζονται αν αλληλεπιδρούν με τους παράγοντες των κινήτρων και του συναισθήματος και η μεταβλητή φύλο μαζί με τα κίνητρα. .

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 239 συμμετέχοντες (113 αγόρια και 126 κορίτσια) από έξι δημοτικά σχολεία στη νότια Ελλάδα. Οι 102 φοιτούσαν στην Πέμπτη τάξη και οι στην 137 έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου (ηλικία Μέσος Όρος= 11,52, Τυπική Απόκλιση= 0,56' βλ. Σχήμα 1). Τέλος οι 202 είχαν ελληνική ηπυκοότητα, οι 15 αλβανική και οι 2 άλλων χωρών.

Μετρήσεις

Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού στο στόχο

Το ερωτηματολόγιο 'Προσανατολισμού στο Στόχο' αποτελείτο από πέντε διαφορετικές ερωτήσεις, οι οποίες αντιπροσώπευαν και τα τρία διαφορετικά κίνητρα (μάθησης, επίτευξης με προσανατολισμό στο στόχο, επίτευξης χωρίς προσανατολισμό στο στόχο) και για τα δύο πρώτα τις δυο διαφορετικές αξίες (προσέγγιση- αποφυγή) (βλ.πίνακα 2). Τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν για πιο λόγο συμμετείχαν στη διαδικασία. Οι πέντε ερωτήσεις ήταν: 'Θέλω να είμαι ένας από τους καλύτερους μέσα στην τάξη μου και να τα καταφέρνω σε όλα.', 'Θέλω να μαθαίνω και να βελτιώνομαι σε σχέση με το πώς ήμουν πριν', 'Θέλω να αποφύγω να είμαι από τους χειρότερους μαθητές ή να δείχνω ότι δεν τα καταφέρνω', 'Θέλω να είμαι από τους καλύτερους μαθητές αλλά και να μαθαίνω να βελτιώνομαι', 'Θέλω να αποφύγω να μην μάθω όλα όσα πραγματικά μπορώ'.

Η Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος

Η 'Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος' (Watson., Clark, L. & Tellegen, 1988) αποτελείτο από 20 ερωτήσεις- δέκα θετικού και δέκα αρνητικού συναισθήματος. Ο εξεταζόμενος καλείτο να απαντήσει χρησιμοποιώντας μια πενταβάθμια κλίμακα του Likert, κατά πόσο τη στιγμή χορήγησης αισθάνεται 'πολύ χαρούμενος', 'ενδιαφέρον' ή 'δυνατός' (παραδείγματα της πρώτης υποκλίμακας) ή 'απογοητευμένος-η', 'επιθετικός-ή' ή 'ντροπιασμένος-η' (παραδείγματα της δεύτερης υποκλίμακας).

Η εν λόγω κλίμακα έχει μεταφραστεί σε διάφορες γλώσσες όπως ελληνικά (Σιδερίδης, υπό δημοσίευση), τα ιταλικά (Terraciano, McCrae, Costa P, 2003), Γερμανικά (Krohne, Egloff, Kohlmann, & Tausch, 1996), Ρώσικα (Balatsky & Diener, 1993), Ισπανικά (Joiner, Sandin, Chorot, Lostao, & Marquina, 1997), Σουηδικά (Hilleras, Jorm, Herlitz, & Winblad, 1998), και Τούρκικα (Gencoz, 2000).

Η Δοκιμασία

Η δοκιμασία πάνω στην οποία εξεταζόταν η επίδοση των παιδιών ήταν η 'Δοκιμασία Έγχρωμων Κύκλων για Παιδιά' (μτφρ. *Children's Color Trails Test*). Η εν λόγω δοκιμασία είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο με το οποίο ο ερευνητής μπορεί εύκολα να βγάλει κάποια πρώτα συμπεράσματα για πολλές παραμέτρους της συμπεριφοράς του εξεταζόμενου όπως είναι η φυσικο-κινητική ταχύτητα, παρατατεμένη οπτική συγκέντρωση κα (Llorente, Williams, Satz & D'Elia, 2003).

Η δοκιμασία συνίσταται στη χορήγηση έγχρωμων αριθμημένων κύκλων τους οποίους το παιδί καλείται να ενώσει τραβώντας μία γραμμή μεταξύ τους με ένα μολύβι.

Στο πρώτο σκέλος της δοκιμασίας (CCTT1) το παιδί καλείται να ενώσει έγχρωμους αριθμημένους κύκλους. Σε αυτή τη φάση αξιολογούνται: α) η *ταχύτητα* στην οποία ο εξεταζόμενος φέρνει εις πέρας τη δοκιμασία, β) τα *λάθη σειράς*, τα οποία είναι η ένωση δυο κύκλων οι οποίοι δεν είναι στη σωστή σειρά (π.χ. το 5 με το 8 αντί για το 6) γ) τα *παρ' ολίγον λάθη*, τα οποία είναι οι γραμμές οι οποίες προσέγγιζαν ένα λάθος κυκλάκι αλλά ο εξεταζόμενος τελικά δεν ένωσε το κύκλο και συνεπώς απόφυγε να κάνει λάθος, και δ) οι *βοήθειες*, οι οποίες συνίστατο στην επίδειξη του επόμενου σημείου το οποίο έπρεπε να ενώσει ο εξεταζόμενος εφόσον είχαν παρέλθει δέκα δευτερόλεπτα από την ένωση του αμέσως προηγούμενου.

Στο δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας (CCTT2) ο εξεταζόμενος καλείται να ενώσει τους έγχρωμους αριθμημένους κύκλους αλλάζοντας διαδοχικά χρώμα (από το ροζ στο κίτρινο κύκλο, από το κίτρινο στο ροζ κ.ο.κ.). Να σημειωθεί ότι κάθε αριθμός έχει παρουσιάζεται δυο φορές (σε ροζ και κίτρινο κύκλο). Οι μετρήσεις που λαμβάνονται είναι οι ίδιες με του πρώτου σκέλους με την πρόσθεση ακόμα μίας η οποία είναι τα λάθη χρώματος, δηλαδή η ένωση μεν δυο διαδοχικών κύκλων με τη σωστή σειρά αλλά όχι με το σωστό χρώμα (π.χ. από το 12 κίτρινο να ενώσει το 13 κίτρινο αντί το 13 ροζ).

Η Διαδικασία

Σε πρώτη φάση, οι συμμετέχοντες λάμβαναν μία υπεύθυνη δήλωση την οποία και έπρεπε να υπογράψουν οι κηδεμόνες τους, στην οποία αναφερόταν περιληπτικά η διαδικασία της έρευνας. Μετά το πέρας λίγων ημερών οι ερευνητές επέστρεφαν στο σχολείο και μετά την παραλαβή των δηλώσεων, χορηγούσαν ομαδικά την 'Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος'. Στο τρίτο στάδιο της έρευνας, το οποίο λάμβανε χώρα είτε την επόμενη είτε μερικές μέρες μετά από την ομαδική χορήγηση, γινόντουσαν οι ατομικές αξιολογήσεις. Πιο συγκεκριμένα, τα συμμετέχοντες καλούνταν να συμπληρώσουν ξανά την 'Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος' καθώς και το ερωτηματολόγιο 'Προσανατολισμού στους Στόχους'. Κατόπιν γινόταν η εισαγωγή Συναισθήματος. Επιλέχθηκε η διαδικασία της 'Ανάκλυσης ενός προσωπικού γεγονότος' (Brenner, 2000) κατά την οποία τα συμμετέχοντες καλούνται να σκεφτούν ένα ευχάριστο ή δυσάρεστο γεγονός για ένα λεπτό¹. Η επιλογή της συνθήκης γινόταν με τυχαίο τρόπο. Μετά το πέρας του συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος, το οποίο μετριόταν με χρονόμετρο ακριβείας, οι συμμετέχοντες έγραφαν λίγα λόγια σε ένα κομμάτι χαρτί που τους δινόταν. Η κλίμακα θετικής και αρνητικής Συναισθήματος χορηγούταν έπειτα για τρίτη και τελευταία φορά. Στο τελευταίο στάδιο οι συμμετέχοντες εκτελούσαν και τα δυο σκέλη τη; 'Δοκιμασίας Έγχρωμων Κύκλων για Παιδιά'. Οι οδηγίες που τους εκφωνούνταν ήταν διαφορετικές ανάλογα σε την εκάστοτε συνθήκη κινήτρων. Η επιλογή της συνθήκης γινόταν τυχαία. Παρακάτω παρατίθενται οι οδηγίες που δίνονταν για κάθε συνθήκη Συναισθήματος και για κάθε συνθήκη κινήτρων.

Οδηγίες

Για τις συνθήκες Συναισθήματος

Στους συμμετέχοντες που συμμετείχαν στην συνθήκη της ευχάριστης Συναισθήματος εκφωνούνταν τα εξής:

'Θα ήθελα να σκεφτείς για ένα λεπτό ένα πρόσφατο προσωπικό σου γεγονός που σ' έκανε να αισθανθείς πολύ χαρούμενο/η. Μπορείς να κλείσεις τα μάτια σου αν θες. Μετά το τέλος

¹ Η εν λόγω διαδικασία έχει και αρκετές παραλλαγές όπως η ανάκληση περισσότερων της μίας προσωπικής εμπειρίας (Potts, Morse, Felleman, & Masters, 1986' Fry & Preston, 1981) καθώς έχουν γίνει αλλαγές στο χρόνο, με κάποιους να επιλέγουν τα 30 δευτ. αντί του ενός λεπτού, το 1.5 λεπτό ή τα τρία λεπτά (Underwood, Moore, & Rosenhan, 1973' Fry & Preston, 1981).

του λεπτού θα ήθελα να μου γράψεις λίγα λόγια και να περιγράψεις το γεγονός που σκέφτηκες.'

Αντίστοιχα, στα παιδιά που συμμετείχαν στην συνθήκη της δυσάρεστης Συναισθήματος εκφωνούνταν τα εξής:

'Θα ήθελα να σκεφτείς για ένα λεπτό ένα πρόσφατο προσωπικό σου γεγονός που σ' έκανε να αισθανθείς αρκετά δυσάρεστα. Μπορείς να κλείσεις τα μάτια σου αν θες. Μετά το τέλος του χρόνου θα ήθελα να μου γράψεις λίγα λόγια και να περιγράψεις το γεγονός που σκέφτηκες.'

Για της συνθήκες κινήτρων

Για το κίνητρο μάθησης (Mastery) δινόντουσαν οι εξής οδηγίες:

Πρώτο Σκέλος

'Με αυτή την άσκηση θέλουμε να δούμε την ικανότητα των παιδιών της ηλικίας σου να ενώνουν κυκλάκια σωστά ανάλογα με τον αριθμό τους (από το 1 έως το τέλος). Είναι πιο σημαντικό να ενώνεις σωστά τα κυκλάκια παρά να προχωράς γρήγορα. Ας κάνουμε ένα παράδειγμα. Βάλε το μολύβι εκεί που σου λέει το χεράκι ν' αρχίσεις (υποδεικνυόταν το σημείο). Όταν πω πάμε, ένωσε τα κυκλάκια μέχρι να φτάσεις το νούμερο οχτώ δίπλα στο χεράκι που σου λέει να σταματήσεις (υποδεικνυόταν το σημείο). Δεν θέλω να σηκώνεις το μολύβι από το χαρτί. Αν κάνεις κάποιο λάθος θα σου το πω. Όταν γίνει αυτό, θέλω να μετακινήσεις το μολύβι στο τελευταίο σωστό κυκλάκι και να συνεχίσεις από εκεί. Μπορείς να σταματήσεις όποτε θες. Πες μου τι κατάλαβες (σε περίπτωση που δεν γινόταν κατανοητό, επαναλαμβάνονταν οι οδηγίες). Έτοιμος /η; Πάμε. Τώρα θα σου δώσω μία άσκηση με πολύ περισσότερα κυκλάκια. Ένωσέ τα όπως έκανες πριν. Είναι πιο σημαντικό να ενώνεις σωστά τα κυκλάκια παρά να προχωράς γρήγορα. Πες μου τι κατάλαβες (σε περίπτωση που δεν γινόταν κατανοητό, επαναλαμβάνονταν οι οδηγίες). Έτοιμος /;; Πάμε.'

Δεύτερο Σκέλος

'Τώρα θέλω να ενώσεις αυτά τα κυκλάκια σωστά πηγαίνοντας από αυτό το χρώμα με το 1, σε αυτό το χρώμα με το 2 (υποδεικνυόταν το σημείο.) Παρατήρησε ότι το χρώμα αλλάζει ανάλογα με το κάθε αριθμό. Δεν θέλω να σηκώνεις στο μολύβι από το χαρτί. Αν κάνεις κάποιο λάθος θα σου το πω. Όταν γίνει αυτό, θέλω να μετακινήσεις το μολύβι στη τελευταία σωστή βούλα και να συνεχίσεις από εκεί. Μπορείς να σταματήσεις όποτε θες. Έχεις κάποια ερώτηση; Ωραία, ας κάνουμε ένα παράδειγμα. Βάλε το μολύβι εκεί που σου λέει το χεράκι ν' αρχίσεις (υποδεικνυόταν το σημείο). Όταν πω πάμε, ένωσε τις βούλες μέχρι να φτάσεις το νούμερο οχτώ δίπλα στο χεράκι που σου λέει να σταματήσεις,

αλλάζοντας κάθε φορά το χρώμα. Πες μου τι κατάλαβες (σε περίπτωση που δεν γινόταν κατανοητό, επαναλαμβάνονταν οι οδηγίες). Έτοιμος /η; Πάμε. Τώρα θα σου δώσω μία άσκηση με πολύ περισσότερα κυκλάκια. Ένωσε τα κυκλάκια όπως έκανες πριν. Όπως σου είπα πριν είναι πιο σημαντικό να ενώνεις σωστά τα κυκλάκια παρά να προχωράς γρήγορα. Πες μου τι κατάλαβες. (σε περίπτωση που δεν γινόταν κατανοητό, επαναλαμβάνονταν οι οδηγίες). Έτοιμος /η; Πάμε.'

Για το κίνητρο επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση (*Performance Normative*):

Πρώτο Σκέλος

‘Με αυτή την άσκηση που θα σου δώσω, θέλουμε να δούμε την ικανότητα των παιδιών να ενώνουν κυκλάκια σωστά και γρήγορα ανάλογα με τον αριθμό τους (από το 1 έως το τέλος). Στο τέλος της άσκησης θα φτιάξουμε μια λίστα με τα ονόματα των μαθητών και τους βαθμούς που πήραν από το πρώτο μέχρι το τελευταίο και θα την αναρτήσουμε στην τάξη ώστε να μπορούν να δούνε οι μαθητές πως πήγαν σε σχέση με τους άλλους. Εσύ θέλω να προσπαθήσεις να τα πας καλύτερα από τ’ άλλα παιδιά και να βγεις πρώτος/ η. Ας κάνουμε ένα παράδειγμα. Βάλε το μολύβι εκεί που σου λέει το χεράκι ν’ αρχίσεις (υποδεικνυόταν το σημείο). Όταν πω πάμε, ένωσε τα κυκλάκια μέχρι να φτάσεις το νούμερο οχτώ δίπλα στο χεράκι που σου λέει να σταματήσεις (υποδεικνυόταν το σημείο). Δεν θέλω να σηκώνεις το μολύβι από το χαρτί. Αν κάνεις κάποιο λάθος θα σου το πω. Όταν γίνει αυτό, θέλω να μετακινήσεις το μολύβι στο τελευταίο σωστό κυκλάκι και να συνεχίσεις από εκεί. Μπορείς να σταματήσεις όποτε θες. Πες μου τι κατάλαβες. (σε περίπτωση που δεν έγινε κατανοητό, ξαναλέμε τις οδηγίες και του ζητούμε να μας τις επαναλάβει). Έτοιμος /η; Πάμε. Τώρα θα σου δώσω μία άσκηση με πολύ περισσότερα κυκλάκια. Ένωσε τα κυκλάκια όπως έκανες πριν. Όπως είπα και πριν στο τέλος της άσκησης θα φτιάξουμε μια λίστα με τα ονόματα των μαθητών και τους βαθμούς που πήραν από το πρώτο μέχρι το τελευταίο και θα την αναρτήσουμε στην τάξη ώστε να μπορούν να δούνε οι μαθητές πως πήγαν σε σχέση με τους άλλους και συ θέλω να προσπαθήσεις να τα πας καλύτερα από τ’ άλλα παιδιά και να βγεις πρώτος/ η. Πες μου τι κατάλαβες. ((σε περίπτωση που δεν γινόταν κατανοητό, επαναλαμβάνονταν οι οδηγίες). Έτοιμος /η; Πάμε.’

Δεύτερο σκέλος

‘Τώρα θέλω να ενώσεις αυτά τα κυκλάκια σωστά πηγαίνοντας από αυτό το χρώμα με το 1, σε αυτό το χρώμα με το 2 (υποδεικνυόταν το σημείο.) Παρατήρησε ότι το χρώμα αλλάζει ανάλογα με το κάθε αριθμό. Δεν θέλω να σηκώνεις στο μολύβι από το χαρτί. Αν κάνεις κάποιο λάθος θα σου το πω. Όταν γίνει αυτό, θέλω να μετακινήσεις το μολύβι στη

τελευταία σωστή βούλα και να συνεχίσεις από εκεί. Μπορείς να σταματήσεις όποτε θες. Έχεις κάποια ερώτηση; (Απαντάς σε τυχόν απορίες). Ωραία, ας κάνουμε ένα παράδειγμα. Βάλε το μολύβι εκεί που σου λέει το χεράκι ν' αρχίσεις (υποδεικνυόταν το σημείο). Όταν πω πάμε, ένωσε τις βούλες μέχρι να φτάσεις το νούμερο οχτώ δίπλα στο χεράκι που σου λέει να σταματήσεις, αλλάζοντας κάθε φορά το χρώμα. Πες μου τι κατάλαβες. (σε περίπτωση που δεν έγινε κατανοητό, ξαναλέμε τις οδηγίες και του ζητούμε να μας τις επαναλάβει). Έτοιμος /η; Πάμε.

Τώρα θα σου δώσω μία άσκηση με πολύ περισσότερα κυκλάκια. Ένωσε τα κυκλάκια όπως έκανες πριν Όπως σου είπα και πριν στο τέλος της άσκησης θα φτιάξουμε μια λίστα με τα ονόματα των μαθητών και τους βαθμούς που πήραν από το πρώτο μέχρι το τελευταίο και θα την αναρτήσουμε στην τάξη ώστε να μπορούν να δούνε οι μαθητές πως πήγαν σε σχέση με τους άλλους. Εσύ θέλω να προσπαθήσεις να τα πας καλύτερα από τ' άλλα παιδιά και να βγεις πρώτος/ η Πες μου τι κατάλαβες. (σε περίπτωση που δεν γινόταν κατανοητό, επαναλαμβάνονταν οι οδηγίες) Έτοιμος /η; Πάμε.'

Και για το τελευταίο κίνητρο που ήταν το κίνητρο επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση (*Performance non Normative*).

Πρώτο Σκέλος

‘Θέλω να τα πας όσο πιο καλά μπορείς σε αυτή την άσκηση. Θα πρέπει να ενώσεις κυκλάκια ανάλογα με τον αριθμό τους (από το 1 έως το τέλος). Προσπάθησε να πας όσο καλύτερα μπορείς. Ας κάνουμε ένα παράδειγμα. Βάλε το μολύβι εκεί που σου λέει το χεράκι ν' αρχίσεις (υποδεικνυόταν το σημείο). Όταν πω πάμε, ένωσε τα κυκλάκια μέχρι να φτάσεις το νούμερο οχτώ δίπλα στο χεράκι που σου λέει να σταματήσεις (υποδεικνυόταν το σημείο). Δεν θέλω να σηκώνεις στο μολύβι από το χαρτί. Αν κάνεις κάποιο λάθος θα σου το πω. Όταν γίνει αυτό, θέλω να μετακινήσεις το μολύβι στο τελευταίο σωστό κυκλάκι και να συνεχίσεις από εκεί. Μπορείς να σταματήσεις όποτε θες. Πες μου τι κατάλαβες. (σε περίπτωση που δεν γινόταν κατανοητό, επαναλαμβάνονταν οι οδηγίες) Έτοιμος /η; Πάμε.

Τώρα θα σου δώσω μία άσκηση με πολύ περισσότερα κυκλάκια. Ένωσέ τα όπως έκανες πριν. Όπως είπα και πριν προσπάθησε να πας όσο καλύτερα μπορείς. Πες μου τι κατάλαβες. (σε περίπτωση που δεν γινόταν κατανοητό, επαναλαμβάνονταν οι οδηγίες). Έτοιμος /η; Πάμε.'

Δεύτερο Σκέλος

‘Τώρα θέλω να ενώσεις αυτά τα κυκλάκια σωστά πηγαίνοντας από αυτό το χρώμα με το ένα, σε αυτό το χρώμα με το 2 (υποδεικνυόταν το σημείο.) Παρατήρησε ότι το χρώμα αλλάζει ανάλογα με το κάθε αριθμό. Δεν θέλω να σηκώνεις στο μολύβι από το χαρτί. Αν κάνεις κάποιο λάθος θα σου το πω. Όταν γίνει αυτό, θέλω να μετακινήσεις το μολύβι στη τελευταία σωστή βούλα και να συνεχίσεις από εκεί. Μπορείς να σταματήσεις όποτε θες. Έχεις κάποια ερώτηση; Ωραία, ας κάνουμε ένα παράδειγμα. Βάλε το μολύβι εκεί που σου λέει το χεράκι ν’ αρχίσεις (υποδεικνυόταν το σημείο). Όταν πω πάμε, ένωσε τις βούλες μέχρι να φτάσεις το νούμερο οχτώ δίπλα στο χεράκι που σου λέει να σταματήσεις, αλλάζοντας κάθε φορά το χρώμα. Πες μου τι κατάλαβες. (σε περίπτωση που δεν γινόταν κατανοητό, επαναλαμβάνονταν οι οδηγίες) Έτοιμος /η; Πάμε. Τώρα θα σου δώσω μία άσκηση με πολύ περισσότερα κυκλάκια. Ένωσε τα κυκλάκια όπως έκανες πριν. Όπως είπα και πριν προσπάθησε να πας όσο καλύτερα μπορείς. Πες μου τι κατάλαβες. (σε περίπτωση που δεν γινόταν κατανοητό, επαναλαμβάνονταν οι οδηγίες). Έτοιμος /η; Πάμε.’

Αποτελέσματα**Δείκτες Αξιοπιστίας για τις Κλίμακα Θετικών και Αρνητικών Συναισθημάτων**

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η κλίμακα αρνητικών και θετικών συναισθημάτων χωρίζεται σε δύο μέρη με τα δέκα πρώτα επίθετα να αξιολογούν τα θετικά συναισθήματα και τα δέκα επόμενα τα αρνητικά.

Για να διερευνηθεί η αξιοπιστία, η συνέπεια δηλαδή των απαντήσεων των υποκειμένων στο χρόνο, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Cronbach α , για τις δυο διαφορετικές υποκλίμακες για τις τρεις διαφορετικές στιγμές που χορηγήθηκε η κλίμακα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα τρία (βλ. Πίνακα 3).

Για τον υπολογισμό της αξιοπιστία μεταξύ μετρήσεων, λήφθηκαν υπ’ όψη μόνον οι δυο πρώτες ρυθμίσεις καθώς στόχος της τρίτης ήταν να παρουσιάσει το συναίσθημα των συμμετεχόντων μετά την εισαγωγή συναισθήματος, και κατά πόσο αυτή υπήρξε δυνατή. Συνεπώς, ο δείκτης αξιοπιστίας μεταξύ μετρήσεων για την υποκλίμακα θετικών συναισθημάτων για την πρώτη και δεύτερη χορήγηση ήταν $\alpha=0,916$ και για την υποκλίμακα αρνητικών συναισθημάτων $\alpha=0,791$.

Τέλος, μελετήθηκε η ανεξαρτησία των δυο υποκλιμάκων, δηλαδή το κατά πόσο η κάθε υποκλίμακα αξιολογούσε διαφορετικά συναισθήματα. Για την πρώτη μέτρηση βρέθηκε δείκτης αξιοπιστίας $\alpha = -0,246$, για τη δεύτερη μέτρηση $\alpha = -0,113$ και για τη τρίτη $\alpha = -0,96$.²

Οι δείκτες αξιοπιστίας κινήθηκαν από ικανοποιητικά σε πολύ υψηλά επίπεδα (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2002).

Εφόσον, οι δείκτες αξιοπιστίας κινήθηκαν σε ικανοποιητικά επίπεδα, δημιουργήθηκαν έξι καινούργιες μεταβλητές οι οποίες σχηματίστηκαν από το μέσο όρο των δέκα διαφορετικών ερωτήσεων που είχε η κάθε κλίμακα.

Εξέταση της Εισαγωγής Συναισθήματος

Για να εξετάσουμε το αν και κατά πόσο οι συμμετέχοντες όντως μετέβαλλαν τη συναισθηματική τους κατάσταση τους μετά την πειραματική διαδικασία, χρησιμοποιήθηκε, σε πρώτη φάση, ανάλυση διακύμανσης. Έγινε σύγκριση των τιμών των συμμετεχόντων στην 'κλίμακα θετικών και αρνητικών συναισθημάτων' πριν και μετά την διαδικασία Εισαγωγής Συναισθήματος. Οι αναλύσεις διακύμανσης πραγματοποιήθηκαν για κάθε μία από τις δυο ομάδες συναισθήματος (Ομάδα ευχάριστου Συναισθήματος και Ομάδα Δυσάρεστου Συναισθήματος) ξεχωριστά.

Χρησιμοποιώντας το μη- παραμετρικό test Kolmogorov- Smirnov για κάθε μία υποκλίμακα χωριστά –τα δέκα πρώτα επίθετα για την υποκλίμακα 'Θετικού Συναισθήματος' και τα δέκα επόμενα για την υποκλίμακα 'Αρνητικού Συναισθήματος' διαπιστώθηκε ότι οι τιμές των υποκλιμάκων δεν σχημάτιζαν κανονική κατανομή (για $p < 0.05$). Η κανονική κατανομή των δεδομένων είναι προϋπόθεση για την χρήση παραμετρικών αναλύσεων (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2002).

Συνεπώς χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal- Wallis με το οποίο αναζητούνται διαφορές μεταξύ των μέσων όρων χωρίς να τηρούνται οι προϋποθέσεις της Ανάλυσης Διακύμανσης (Δαφέρμος, 2004).

Πριν την έναρξη της διαδικασίας εισαγωγής συναισθήματος, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων σε καμία από τις δυο υποκλίμακες. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 4 (βλ. Πίνακα 4).

² Για τη μέτρηση της ανεξαρτησίας των υπό- κλιμάκων, χρησιμοποιήθηκαν οι ομαδοποιημένες μεταβλητές των οποίων η κατασκευή περιγράφεται στην επόμενη παράγραφο.

Ωστόσο, μετά την διαδικασία εισαγωγής συναισθήματος, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων και στις δυο υπο- κλίμακες (βλ. Πίνακα 4).

Περιγραφική Στατιστική Σε σχέση με τον Προσανατολισμό στους Στόχους.

Λόγω του ότι με το ερωτηματολόγιο 'Προσανατολισμού στο στόχο' μελετούταν ο στόχος 'Επίτευξης χωρίς Έμφαση στην Αξιολόγηση' ο οποίος δεν χρησιμοποιείται συχνά στις έρευνες, θεώρηθηκε σημαντικό να παρουσιαστούν κάποια αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής τα οποία να παρουσιάζουν κατά πόσο οι διαφορετικοί στόχοι εκφράζουν τους συμμετέχοντες. Από τα αποτελέσματα που Παρουσιάζονται στον πίνακα πέντε (βλ. Πίνακα 5) φάνηκε ότι ο στόχος 'Επίτευξης Προσέγγισης της Επιτυχίας' εκφράζει το 6,7%, ο στόχος 'μάθησης προσέγγισης της επιτυχίας' το 37,2%, ο στόχος 'Επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας' 3,3% ο στόχος 'Επίτευξης χωρίς Έμφαση στην Αξιολόγηση' εκφράζει το 50,6 % των συμμετεχόντων, και ο στόχος 'Μάθησης Αποφυγής της Αποτυχίας' το 2,1%. (βλ. επίσης το σχήμα 8).

Κύριες Επιδράσεις Κινήτρων, Συναισθήματος και η μεταξύ τους Αλληλεπίδραση

Για την εύρεση διαφορών μεταξύ των ομάδων μας κατά τη 'Δοκιμασία Έγχρωμων Κύκλων για Παιδιά' πραγματοποιήθηκαν Παραγοντικές Αναλύσεις Διακύμανσης. Οι προϋποθέσεις της κανονικότητας και της ομοιογένειας της δοκιμασίας, ικανοποιούνταν μόνο για τον χρόνο και όχι για τα λάθη ή τις βοήθειες (και για τα δυο σκέλη της δοκιμασίας). Παρ' όλα αυτά, λόγω του ότι τα αποτελέσματά αυτά συμφωνούσαν με αυτά του οδηγού της δοκιμασίας (Llorente, Williams, Satz & D' Elia, 2003), προτιμήθηκε η συνέχιση των αναλύσεων, έχοντας πάντα υπ' όψη ότι δεν ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις του στατιστικού test.

Όσον αφορά τις κύριες επιδράσεις των κινήτρων στην επίδοση των μαθητών, βρέθηκαν ότι είναι στατιστικά σημαντικές όσον αφορά το χρόνο. Συγκεκριμένα για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας, μέσω της ανάλυσης διακύμανσης βρέθηκε για το χρόνο ($F(2, 233)= 7.89$ $p<0.01$), για τα λάθη σειράς $F(2, 233)= 0,49$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(2, 233)=2, 39$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(2, 233)=0,36$ $p>0.05$.

Για τα δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για το χρόνο $F(2, 233)= 4.72$ $p<0.05$, για τα λάθη σειράς $F(2, 233)= 1,24$, $p>0.05$ για τα λάθη χρώματος $F(2, 233)=1,59$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(2, 233)=0,99$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(2, 233)=1,29$ $p>0.05$.

Όσον αφορά την κύρια επίδραση του συναισθήματος, δεν βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση σε καμία μέτρηση της δοκιμασίας. Τα αποτελέσματα για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας είναι τα εξής: Χρόνος $F(1, 233)= 0,2$ $p>0.05$ Λάθη Σειράς $F(1, 233)=0,02$ $p>0.05$ για τα παρ' ολίγον λάθη $F(1, 233)=0,95$ $p>0.05$ Διευκολύνσεις $F(1, 233)= 0,6$ $p>0.05$. Για το δεύτερο σκέλος: Χρόνος $F(1, 233)= 1,38$ $p>0.05$, Λάθη σειράς $F(1, 233)= 0,002$ $p>0.05$ Λάθη χρώματος $F(1, 233)= 0,01$ $p>0.05$, για τα Παρ' ολίγον λάθη $F(1, 233)=0,06$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(1, 233)=0,15$ $p>0.05$.

Τέλος, σχετικά με την αλληλεπίδραση των κινήτρων με το συναισθήματα, πάλι δεν βρέθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας, μέσω της ανάλυσης διακύμανσης βρέθηκε για το χρόνο ($F(2, 233)= 1,36$ $p>0.05$), για τα λάθη σειράς $F(2, 233)= 1,31$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(2, 233)=0,19$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(2, 233)=1,84$ $p>0.05$.

Για τα δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για το χρόνο $F(2, 233)= 2,13$ $p>0.05$, για τα λάθη σειράς $F(2, 233)= 0,27$, $p>0.05$ για τα λάθη χρώματος $F(2, 233)=0,02$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(2, 233)=0,81$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(2, 233)=0,35$ $p>0.05$.

Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά κριτήρια για να εντοπιστούν οι διαφορές των μέσων όρων ανάμεσα στα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα (δηλαδή στη μέτρηση του χρόνου για τα δυο σκέλη της δοκιμασίας, όσον αφορά τα κίνητρα).

Τα μη- παραμετρικά κριτήρια παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων όρων μεταξύ των κινήτρων μάθησης και επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση ($Mi-j =11.55$ $p<0.001$) και των κινήτρων επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση και επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση ($Mi-j =8.38$ $p<0.05$) στο πρώτο σκέλος της δοκιμασίας.

Από τους μέσους όρους, φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες στην συνθήκη κινήτρων επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση, έκαναν σημαντικά λιγότερο χρόνο στην ολοκλήρωση της δοκιμασίας (μέσος όρος= 49,3 Τυπική απόκλιση= 19,2' βλ. Σχήμα 1) σε σχέση με τις άλλες δυο συνθήκες (Κίνητρο Μάθησης: Μέσος όρος 60,87, Τυπική

απόκλιση= 16,7' βλ. Σχήμα 2' Κίνητρο Επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση: Μέσος όρος= 57,70 , Τυπική απόκλιση= 19,61' βλ. Σχήμα 3).

Στο δεύτερο σκέλος εντοπίστηκαν διαφορές μόνο στα κίνητρα μάθησης και επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση ($M_i-j = 14,3$ $p < 0.01$). Από τους μέσους όρους είχαμε Κίνητρο Μάθησης: Μέσος Όρος: 110,43, Τυπική απόκλιση: 34,24' βλ. Σχήμα 4' Κίνητρο Επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση: Μέσος Όρος: 96,13' Τυπική απόκλιση: 26,2' βλ. Σχήμα 5. Κίνητρο επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση: Μέσος Όρος: 106,22, Τυπική απόκλιση: 27,96' βλ. Σχήμα 6).

Κύριες Επιδράσεις Κινήτρων και Προσανατολισμού στο Στόχο και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Για την εξερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτήσεων έγινε ξανά μέσω πολλαπλής ανάλυσης διακύμανσης.

Για καμία παράμετρο των δοκιμασιών δεν βρέθηκε σημαντική η επίδραση των εισαγόμενων κινήτρων. Συγκεκριμένα για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας, βρέθηκε: για το χρόνο $F(2, 225) = 2,46$ $p > 0.05$, για τα λάθη σειράς $F(2, 225) = 0,56$ $p > 0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(2, 225) = 0,15$ $p > 0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(2, 225) = 0,89$ $p > 0.05$.

Για το δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για το χρόνο $F(2, 225) = 1,74$ $p > 0.05$, για τα λάθη σειράς $F(2, 225) = 1,2$, $p > 0.05$ για τα λάθη χρώματος $F(2, 225) = 0,92$ $p > 0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(2, 225) = 1,4$ $p > 0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(2, 225) = 1,08$ $p > 0.05$.

Σχετικά με τον προσανατολισμό στο στόχο, το μόνο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα που βρέθηκε είναι οι διευκολύνσεις που λάμβαναν οι μαθητές στο πρώτο σκέλος της δοκιμασίας. Απέναντι σε αυτό το αποτέλεσμα θα πρέπει ωστόσο να γίνει δεκτό με αρκετές επιφυλάξεις λόγω της καταπάτησης των προϋποθέσεων της κανονικότητας και της ομοιογένειας του δείγματος, όπως ειπώθηκε και παραπάνω. Τα μη- παραμετρικά κριτήρια εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ του δεύτερου και του τέταρτου στόχου ($M_i-j = -0,23$ $p < 0.05$).

Συνολικά τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας: χρόνος $F(4, 225) = 1,83$ $p > 0.05$, για τα λάθη σειράς $F(4, 225) = 0,31$ $p > 0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(4, 225) = 0,56$ $p > 0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(4, 225) = 2,55$ $p < 0.05$. Από τα μη- παραμετρικά κριτήρια βρέθηκαν διαφορές μεταξύ του δεύτερου και του τέταρτου στόχου $M_i-j = -0,23$ $p < 0.05$

Για τα δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για το χρόνο $F(4, 225)= 0,47$ $p>0.05$, για τα λάθη σειράς $F(4, 225)= 2,08$ $p>0.05$ για τα λάθη χρώματος $F(4, 225)=1,69$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(4, 225)=0,23$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(4, 225)=0,73$ $p>0.05$.

Τέλος, δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ στόχων και κινήτρων. Για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας: χρόνος $F(7, 225)= 1,43$ $p>0.05$, για τα λάθη σειράς $F(7, 225)= 0,98$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(7, 225)=0,2$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(7, 225)=1,26$ $p>0.05$.

Για τα δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για το χρόνο $F(7, 225)= 1,02$ $p>0.05$, για τα λάθη σειράς $F(7, 225)= 1,79$ $p>0.05$ για τα λάθη χρώματος $F(7, 225)=0,96$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(7, 225)=1,86$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(7, 225)=0,58$ $p>0.05$.

Επίδραση του Συναίσθηματος, Προσανατολισμού στο στόχο και η Αλληλεπίδρασή τους

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε σχέση με το χρόνο του πρώτου σκέλους ($F(9,229)= 2.66$ $p<0.05$) όσων αφορά τους στόχους. Να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση καταπατήθηκε μόνο η προϋπόθεση της κανονικότητας και όχι της ομοιογένειας του δείγματος. Από τα μη παραμετρικά κριτήρια βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου στόχου $Mi-j =10.99$ $p< 0.05$ και του δεύτερου με το τέταρτο $Mi-j =5.88$ $p<0.05$, αν και οι ομάδες είναι ανομοιογενείς- με το 6,7% να επιλέγει το πρώτο στόχο, το 37,2% το δεύτερο, το 3,3% το τρίτο, το 50,6% το τέταρτο στόχο και το 2,1 το πέμπτο στόχο.

Τα υπόλοιπα μη-σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με το συναίσθημα για το πρώτο σκέλος έχουν ως εξής: για το χρόνο $F(1,229)= 0,67$ $p>0.05$, για τα λάθη σειράς $F(1,229)= 0,67$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(1,229)=0,5$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(1,229)=0,01$ $p>0.05$.

Για τα δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για το χρόνο $F(1,229)= 0,08$ $p>0.05$, για τα λάθη σειράς $F(1,229)= 1,2$, $p>0.57$ για τα λάθη χρώματος $F(1,229)=0,002$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(1,229)=,0001$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(1,229)=1,18$ $p>0.05$.

Τα υπόλοιπα μη-σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με το προσανατολισμό στο στόχο για το πρώτο σκέλος έχουν ως εξής: για τα λάθη σειράς $F(4,229)= 1,12$ $p>0.05$,

για τα παρ' ολίγον λάθη $F(4,229)=1,44$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(4,229)=0,1$ $p>0.05$.

Για τα δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για το χρόνο $F(4,229)= 1,33$ $p>0.05$, για τα λάθη σειράς $F(4,229)= 0,94$, $p>0.57$ για τα λάθη χρώματος $F(4,229)=1,55$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(4,229)=,79$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(4,229)=0,64$ $p>0.05$.

Τέλος οι μη σημαντικές αλληλεπιδράσεις έχουν ως εξής: για το πρώτο σκέλος έχουν ως εξής: για το χρόνο $F(1,229)= 1,62$ για τα λάθη σειράς $F(1,229)= 2,26$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(1,229)=0,25$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(1,229)=1,55$ $p>0.05$.

Για τα δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για το χρόνο $F(1,229)= 1,16$ $p>0.05$, για τα λάθη σειράς $F(1,229)= 0,34$, $p>0.57$ για τα λάθη χρώματος $F(1,229)=0,81$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(1,229)=0,9$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(1,229)= 0,76$ $p>0.05$.

Κύριες Επιδράσεις του Φύλου με τα Κίνητρα και η μεταξύ τους Αλληλεπίδραση.

Σχετικά με τις διαφορές ανά φύλο και κίνητρο, εντοπίστηκαν διαφορές στο χρόνο του πρώτου σκέλους όσον αφορά το κίνητρο ($F(2, 233)= 7.47$ $p<0.01$), καθώς και στο χρόνο του δεύτερου σκέλους ($F(5, 233)= 3.72$ $p<0.05$). Για το χρόνο του πρώτου σκέλους, τα μη-παραμετρικά κριτήρια έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ κινήτρου μάθησης και κινήτρου επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση $Mi-j =11,55$ $p<0.001$ και μεταξύ κινήτρου επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση και κινήτρου επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση $Mi-j =-8,38$ $p<0.01$. Για το χρόνο στο δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας, τα μη παραμετρικά κριτήρια είχαν ως εξής: κίνητρο μάθησης και κίνητρο επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση $Mi-j =14,30$ $p<0.01$ και κίνητρο επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση με κίνητρο επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση $Mi-j =-10,09$ $p<0.05$. Τέλος στο δεύτερο σκέλος βρέθηκαν και διαφορές στις διευκολύνσεις τις οποίες λάμβαναν οι συμμετέχοντες ($F(5, 233)= 6.98$ $p<0.01$) ως προς το φύλο.

Τα υπόλοιπα μη στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με τα κίνητρα είναι τα εξής Για καμία παράμετρο των δοκιμασιών δεν βρέθηκε σημαντική η επίδραση των εισαγόμενων κινήτρων. Συγκεκριμένα για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας, βρέθηκε: τα

λάθη σειράς $F(2, 233)= 0,55$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(2, 233)=2,5$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(2, 233)=0,26$ $p>0.05$.

Για τα δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για τα λάθη σειράς $F(2, 233)= 1,26$, $p>0.05$ για τα λάθη χρώματος $F(2, 233)=2,1$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(2, 233)=1,09$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(2, 233)=1,002$ $p>0.05$.

Τα μη στατιστικά αποτελέσματα σχετικά με το φύλο είναι τ' ακόλουθα: για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας, χρόνος $F(1, 233)= 0,98$ $p>0.05$, για τα λάθη σειράς $F(4, 225)= 0,33$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(1, 233)=2,04$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(1, 233)=1,49$ $p>0.05$.

Για τα δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για το χρόνο $F(1, 233)= 3,72$ $p>0.05$, για τα λάθη σειράς $F(1, 233)= 0,52$ $p>0.05$ για τα λάθη χρώματος $F(1, 233)=1,59$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(1, 233)=0,69$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(1, 233)=0,73$ $p>0.05$.

Τέλος, καμία αλληλεπίδραση δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας: χρόνος $F(2,233)= 0,21$ $p>0.05$, για τα λάθη σειράς $F(2,233)= 0,55$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(2,233)=0,56$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(2,233)=0,28$ $p>0.05$.

Για τα δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για το χρόνο $F(2,233)= 0,27$ $p>0.05$, για τα λάθη σειράς $F(2,233)= 1,62$ $p>0.05$, για τα λάθη χρώματος $F(2,233)=1,47$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(2,233)=1,47$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(2,233)=0,54$ $p>0.05$.

Κύριες Επιδράσεις του Τάξης με τα Κίνητρα και η μεταξύ τους Αλληλεπίδραση.

Πραγματοποιώντας πολλαπλή ανάλυση διακύμανσης βρέθηκαν τα εξής στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα: ο χρόνος του πρώτου σκέλους της δοκιμασίας τόσο για την κύρια επίδραση των κινήτρων ($F(2, 233)= 7,59$ $p<0.05$) όσο και για την τάξη ($F(1, 233)= 5,24$ $p<0.05$). Από τα μη παραμετρικά κριτήρια, εντοπίστηκαν διαφορές ανάμεσα στο κίνητρο μάθησης και επίτευξης με έμφαση τον ανταγωνισμό ($Mi-j =11.55$, $p< 0.05$) και ανάμεσα στο κίνητρο μάθησης χωρίς έμφαση στον ανταγωνισμό και έμφαση στον ανταγωνισμό ($Mi-j =8.38$, $p< 0.05$). ($F(5, 233)= 3.72$ $p<0.05$) Η κύρια επίδραση της τάξης βρέθηκε στατιστικά σημαντική και για τις διευκολύνσεις του πρώτου μέρους ($F(1, 233)= 7,1$ $p<0.05$) αν και καταπατούνται οι προϋποθέσεις του test, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω.

Και για το χρόνο της δεύτερης δοκιμασίας βρέθηκε στατιστικά σημαντική η επίδραση της τάξης ($F(1, 233)= 14,18$ $p<0.001$) όσο και για τα κίνητρα ($F(1, 233)= 4,41$ $p<0.01$). Από τα μη παραμετρικά κριτήρια, εντοπίστηκαν διαφορές ανάμεσα στο κίνητρο μάθησης και επίτευξης με έμφαση τον ανταγωνισμό ($Mi-j =14.30$, $p< 0.05$) και ανάμεσα στο κίνητρο μάθησης χωρίς έμφαση στον ανταγωνισμό και έμφαση στον ανταγωνισμό ($Mi-j =10.09$, $p< 0.05$).

Το τελευταίο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα αφορά την κύρια επίδραση της τάξης η οποία βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($F(1, 233)= 0,19$ $p<0.05$) αν και σε αυτή την περίπτωση ισχύουν οι περιορισμοί της καταπάτησης των προϋποθέσεων.

Σε καμία μέτρηση της δοκιμασίας, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική κάποια αλληλεπίδραση μεταξύ των μεταβλητών.

Τα μη στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με τα κίνητρα σε κάθε μέτρηση της δοκιμασίας είναι τα εξής: στο πρώτο σκέλος, για τα λάθη σειράς $F(2, 233)= 0,32$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(2, 233)= 2,74$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(2, 233)=0,72$ $p>0.05$.

Για τα δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας, για τα λάθη σειράς $F(2, 233)= 1,3$, $p>0.05$ για τα λάθη χρώματος $F(2, 233)=1,9$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(2, 233)=1,16$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(2, 233)=1,2$ $p>0.05$.

Τα μη στατιστικά αποτελέσματα για την κύρια επίδραση της τάξης έχουν ως εξής: για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας, για τα λάθη σειράς $F(1,233)= 1,41$ $p>0.05$ και για τα παρ' ολίγον λάθη $F(1,233)=1,74$ $p>0.05$.

Για τα δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για τα λάθη σειράς $F(1,233)= 0,04$ $p>0.05$ για τα λάθη χρώματος $F(71,233)=0,67$ $p>0.05$ και για τα παρ' ολίγον λάθη $F(1,233)=1,98$ $p>0.05$.

Σε σχέση με την αλληλεπίδραση, βρέθηκε για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας: χρόνος $F(2,233)= 0,07$ $p>0.05$, για τα λάθη σειράς $F(2,233)= 1,21$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(2,233)=0,84$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(2,233)=0,85$ $p>0.05$.

Για τα δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για το χρόνο $F(2,233)= 0,66$ $p>0.05$, για τα λάθη σειράς $F(2,233)= 0,16$ $p>0.05$ για τα λάθη χρώματος $F(2,233)=0,78$ $p>0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(2,233)= 0,55$ $p>0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(2,233)=0,19$ $p>0.05$.

Κύρια Επίδραση της Τάξης, του Συναισθήματος και η μεταξύ τους Αλληλεπίδραση

Στο παρόν παραγοντικό σχέδιο, βρέθηκε στατιστικά σημαντική η επίδραση της τάξης στο χρόνο της πρώτης δοκιμασίας ($F(3, 235) = 5.19$ $p < 0.05$). Επίσης βρέθηκε σημαντική η κύρια επίδραση της τάξης στις διευκολύνσεις του πρώτου σκέλους ($F(3, 235) = 7.24$ $p < 0.01$), καταπατώντας ωστόσο τις προϋποθέσεις της κανονικότητας και των ίσων διακυμάνσεων.

Στο δεύτερο σκέλος, βρέθηκε σημαντική η επίδραση της τάξης στο χρόνο ($F(3, 235) = 13.48$ $p < 0.001$). Τέλος, και οι διευκολύνσεις αυτού του σκέλους βρέθηκαν σημαντικές ως προς την τάξη ($F(3, 235) = 5.69$ $p < 0.01$) χωρίς να καταπατείται η προϋπόθεση των ίσων διαστημάτων αλλά μόνο η προϋπόθεση της κανονικότητας. Σε καμία μέτρηση της δοκιμασίας δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση.

Σε σχέση με τα στατιστικά μη-σημαντικά αποτελέσματα όσον αφορά το συναίσθημα, αυτά είναι τα εξής: για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας: χρόνος $F(1,235) = 0.28$ $p > 0.05$, για τα λάθη σειράς $F(1,235) = 0.07$ $p > 0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(1,235) = 0.97$ $p > 0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(1,235) = 1.07$ $p > 0.05$.

Για το δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για το χρόνο $F(1,235) = 1.03$ $p > 0.05$, για τα λάθη σειράς $F(1,235) = 0.007$ $p > 0.05$ για τα λάθη χρώματος $F(1,235) = 0.04$ $p > 0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(1,235) = 0.01$ $p > 0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(1,235) = 0.21$ $p > 0.05$.

Τα στατιστικά μη-σημαντικά αποτελέσματα σε σχέση με τη τάξη είναι τα εξής: για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας, χρόνος $F(1,235) = 5.19$ $p > 0.05$, για τα λάθη σειράς $F(1,235) = 1.62$ $p > 0.05$ και για τα παρ' ολίγον λάθη $F(1,235) = 1.59$ $p > 0.05$.

Για το δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για τα λάθη σειράς $F(1,235) = 0.04$ $p > 0.05$ για τα λάθη χρώματος $F(1,235) = 0.76$ $p > 0.05$ και για τα παρ' ολίγον λάθη $F(1,235) = 2.02$ $p > 0.05$.

Τέλος, όλες οι αλληλεπιδράσεις βρέθηκαν στατιστικά μη-σημαντικές. Πιο συγκεκριμένα: για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας χρόνος $F(1,235) = 0.33$ $p > 0.05$, για τα λάθη σειράς $F(1,235) = 0.53$ $p > 0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(1,235) = 0.45$ $p > 0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(1,235) = 1.19$ $p > 0.05$.

Για το δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας βρέθηκε για το χρόνο $F(1,235) = 0.83$ $p > 0.05$, για τα λάθη σειράς $F(1,235) = 1.25$ $p > 0.05$ για τα λάθη χρώματος $F(1,235) = 0.002$ $p > 0.05$, για τα παρ' ολίγον λάθη $F(1,235) = 1.81$ $p > 0.05$ και για τις διευκολύνσεις $F(1,235) = 0.11$ $p > 0.05$.

Συζήτηση

Κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να ερευνηθεί, στα πλαίσια ενός πειραματικού σχεδίου, την επίδραση που έχουν το συναίσθημα, τα κίνητρα και οι στόχοι των μαθητών στην επίδοσή τους, σε μία δοκιμασία η οποία απαιτούσε δεξιότητες όπως προσοχή στο στόχο, ικανοποιητικό επίπεδο εκτελεστικών λειτουργιών καθώς και οπτική ικανότητα (Llorente, Williams, Satz & D'Elia, 2003).

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι πρωτεύοντα ρόλο στην επίδοση των μαθητών - τουλάχιστον στις αξιολογήσεις του χρόνου οι οποίες είναι και οι κύριες παράμετροι εξαγωγής συμπερασμάτων (Llorente, Williams, Satz & D'Elia, 2003)- το σημαντικότερο ρόλο έπαιζαν τα κίνητρα που εισάγονταν στους μαθητές, μέσω της πειραματικής διαδικασίας.

Σε σχέση με τις τρεις διαφορετικών ομάδων κινήτρων, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ομάδας 'Κίνητρο Μάθησης' με την ομάδα 'Κίνητρο Επίτευξης με έμφαση στην Αξιολόγηση' Πόρισμα που έρχεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Ames, 1992' Dweck, 1986' Elliot, & Church, 1997' Elliot, 1999' Elliot, & McGregor, 2001' Cury, Elliot, Sarrazin, Fonseca & Rufo, 2002).

Συνεχίζοντας, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κινήτρων 'επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση' και 'επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση' κάτι που επίσης είναι σύμφωνο με την βιβλιογραφία (Grant & Dweck, 2003). Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται να υποστηρίξει την άποψη των Grant & Dweck (2003), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι όταν αναφερόμαστε σε κίνητρα επίτευξης, θα πρέπει να διαχωρίζουμε στο αν οι συμμετέχοντες δίνουν έμφαση στον ανταγωνισμό ή απλώς κυνηγάνε' να φέρουν εις πέρας την δοκιμασία, όσο καλύτερα μπορούν. Στην γενική συζήτηση σχετικά με τις πέντε μελέτες που είχαν πραγματοποιήσει οι ερευνητές, φάνηκε ότι δυο διαφορετικοί στόχοι σχετίζονταν με διαφορετικά αποτελέσματα σε συναισθηματικές, συμπεριφορικές και γνωστικές μεταβλητές.

Επίσης, τα συμμετέχοντες που συμμετείχαν στην συνθήκη 'κίνητρο επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση' είχαν σημαντικά καλύτερη επίδοση χρησιμοποιώντας λιγότερο χρόνο για την ολοκλήρωση της δοκιμασίας. Αυτό το εύρημα έρχεται σε μερική αντίθεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία όταν ένα άτομο με κίνητρα μάθησης συμμετέχει σε μία διαδικασία θα επικεντρώσει τις προσπάθειές του στην ίδια τη δοκιμασία αγνοώντας όποιες άλλες δευτερεύουσες σκέψεις και έχοντας

καλύτερη επίδοση, ενώ ένα άτομο με κίνητρο επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση θα βιώσει δευτερεύουσες σκέψεις σε σχέση με τη διαδικασία, και θα τα πάει χειρότερα (Kanfer & Ackerman, 2000' Diener & Dweck, 1978).

Όσον αφορά τα συναισθήματα, αυτά δεν φάνηκαν να έχουν κάποια σημαντική επίδραση στους συμμετέχοντες. Οι διαφορές στην 'Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος' πριν την έναρξη εισαγωγής συναισθήματος και μετά από αυτή, καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες, όντως μετέβαλλαν το συναίσθημά τους. Παρ' όλα από τις πολυπαραγοντικές αναλύσεις φάνηκε ότι αυτή η επίδραση δεν επηρέαζε και την επίδοση των συμμετεχόντων. Ένα τέτοιο αποτέλεσμα έρχεται σε διαφοροποίηση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Graham, 1991' Turner, Meyer, Schweinle, 2003).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, όσον αφορά το ποιους στόχους υιοθετούν τα άτομα. Από τα αποτελέσματα του 'ερωτηματολόγιο προσανατολισμού στο στόχο' φάνηκε ότι ο 'στόχο επίτευξης χωρίς έμφαση στην επίδοση', φάνηκε να εκφράζει το μισό πληθυσμό του δείγματος με το 50,6 % των ατόμων να δηλώνει πως συμμετέχει στη διαδικασία γιατί *'θέλει να είναι από τους καλύτερους μαθητές αλλά και να μαθαίνω να βελτιώνεται'*. Το υπόλοιπο 49,4% κατανεμήθηκε υπόλοιπους τέσσερις στόχους. Κάτι τέτοιο δίνει πολλά και ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με το αν ένα μοντέλο 2 X 2 μπορεί να εκφράσει επαρκώς τους 'προσανατολισμούς στο στόχο' των μαθητών. Ίσως μία 'μίξη' των κυρίως στόχων να ήταν πιο αποτελεσματική στην κατανόηση της συμπεριφοράς των μαθητών παρά ένα μοντέλο με 4 ξεχωριστούς παράγοντες.

Σχετικά με την τάξη που ανήκαν οι μαθητές, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους συμμετέχοντες στην έκτη δημοτικού, να έχουν καλύτερη απόδοση σε σχέση με τους συμμετέχοντες στην Πέμπτη. Τέλος και το φύλο φάνηκε να επιδράει στην επίδοση των μαθητών, πόρισμα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. (Skaalvik & Skaalvik, 2003)

Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα, έχει αρκετούς και σημαντικούς περιορισμούς. Πρώτος περιορισμός είναι η μέθοδος εισαγωγής συναισθήματος. Οι εν λόγω μέθοδοι, παρ' όλο του ότι χρησιμοποιούνται ευρέως, έχουν δεχτεί και αρκετή κριτική κατά πόσο όντως μπορούν να αλλάξουν τη Συναίσθημα του υποκειμένου (Westermann, Spies, Stahl & Hesse, 1996). Η 'Κλίμακα Θετικού και Αρνητικού Συναισθήματος' μας

δίνει εν μέρει κάποιου βαθμού σιγουριά για την εισαγωγή της συναισθήματος αλλά περαιτέρω μετρήσεις με άλλες μεθόδους ίσως να έπρεπε να χρησιμοποιηθούν για την εξαγωγή περισσότερων συμπερασμάτων.

Στις πειραματικές συνθήκες των κινήτρων υιοθετήθηκε ένα μοντέλο τριών πόλων (κίνητρα μάθησης, επίτευξης με έμφαση στον ανταγωνισμό και επίτευξης χωρίς έμφαση στον ανταγωνισμό) και όχι ένα μοντέλο που θα εξέταζε και τις αξιολογήσεις θετική (προσέγγισης της επιτυχίας) και αρνητικής (αποφυγή της αποτυχίας) κάτι που θεωρείται πρωτεύοντας σημασίας για τα κίνητρα των μαθητών (Elliot, 1997).

Συνεχίζοντας, το διπολικό μοντέλο θετικής- αρνητικής συναισθήματος ίσως αγνοεί πληθώρα συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές στην τάξη και τα οποία θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επίδοσή τους (όπως διασκέδαση, ελπίδα, περηφάνια, βαρεμάρα, θυμό, άγχος, απελπισία και ντροπή Perkun et al., 2002). Πάντως, αυτό που γενικά προτείνεται από τους Perkun, Elliot & Maier (2006), είναι ότι τα αισθήματα έχουν διττή φύση, είτε ως αισθήματα που είναι το αποτέλεσμα της δραστηριότητας του υποκειμένου (μτφρ. outcome related emotions) και τα αισθήματα που εμπλέκονται στη δραστηριότητα του ατόμου (μτφρ. activity related emotions). Όσον αφορά τα πρώτα δεν υπήρχαν μετρήσεις στην πρώτη έρευνα ενώ για τα δεύτερα θα πρέπει να γίνει περαιτέρω έρευνα.

Όσον αφορά τους στόχους επίτευξης που έχουν τ' συμμετέχοντες, οι ομάδες δεν ήταν ομοιόμορφα κατανομημένα. Χαρακτηριστικά, περίπου το 50 % των ατόμων δήλωσε πως συμμετείχε στη διαδικασία γιατί *ήθελε να είναι από τους καλύτερους μαθητές αλλά και να μαθαίνω να βελτιώνεται* και το υπόλοιπο 50 % κατανομήθηκε ανομοιογενώς στις υπόλοιπες ομάδες.

Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Aπό την παρούσα έρευνα, προκύπτουν σημαντικά ερωτήματα τα οποία μπορούν να ερευνηθούν με μελλοντικές ερευνητικές εργασίες.

Το αν όντως τα συναισθήματα επηρεάζουν την επίδοση των συμμετεχόντων θα μπορούσε να ερευνηθεί με διαφορετικούς μεθόδους εισαγωγής συναισθήματος. Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, διαφορετικοί μέθοδοι εισαγωγής συναισθήματος φαίνεται να έχουν διαφορετικά αποτελέσματα. Έτσι, η εισαγωγή συναισθήματος με περισσότερες από την μία μέθοδο, θα μπορούσε να παρέχει μεγαλύτερου βαθμού βεβαιότητα στο αν τα συναισθήματα επιδρούν ή όχι στην επίδοση των μαθητών.

Ιδιαίτερη μελέτη χρήζει ο στόχος 'Επίτευξης χωρίς Έμφαση στην Αξιολόγηση'. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι στόχοι 'Μάθησης' και 'Επίτευξης' δεν αρκούν για την περιγραφή των στόχων των μαθητών αλλά φάνηκε ότι υπάρχουν και άλλων ειδών στόχοι. Ίσως η μελέτη του να μπορέσει να επεκτείνει και τις αξιολογήσεις προχωρώντας από ένα μοντέλο 2 X 2 σε ένα 3 X 3.

Βιβλιογραφία

- Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks, and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction, 15*, 433–447.
- Ames C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and students motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*. 261-271.
- Anderman, E. M., & Anderman, L. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 21–37.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*, 287– 309.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 430– 446.
- Balatsky, G., & Diener, E. (1993). Subjective well-being among Russian students. *Social Indicators Research, 28*, 225–243.
- Brenner E. (2000). Mood induction in children: Methodological issues and clinical implications. *Review of General Psychology, 4*(3). 264- 283.
- Brookhart, S. M., Walsh, J. M., & Zientarski, W. A. (2006). The dynamics of motivation and effort for classroom assessments in middle school science and social studies. *Applied Measurement in Education, 19*, 151– 184.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 67*, 26– 48.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171–200.
- Cury, F., Elliot, A. J., Sarrazin, P., Da Fonseca, D., & Ruffo, M. (2002). The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: A sequential mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 473–481.
- Δαφέρμος Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance , strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93, 35–42.
- Dunn P. B. & Shapiro S.K. (1999). Gender Differences in the Achievement Goal Orientations of ADHD Children. *Cognitive Therapy and Research* , 23, (3), 327-344
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040– 1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social– cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Eison J.A. (1979). *The development and validation of a scale to access different student orientations towards grades and learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Tennessee, Knoxville.
- Eison J.A., Pollio H., & Milton O. (1986). *LOGO II: A user manual*. Knoxville: University of Tennessee, Learning Research Center.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 149–169.
- Elliot A. J. (2006). The Hierarchical model of approach- avoidance motivation. *Motivation & Emotions*. 30. 111- 116.
- Elliot, A. J., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232.
- Elliot, A., and Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personal and Social Psychology*. 72. 218–232.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5 – 12.

- Elliot, A., and Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968–980.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628–644.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Elliot, A. J. & Thrash T. D. (2001). Achievement Goals and the Hierarchical Model of Achievement Motivation. *Educational Psychology Review*, 13, (2), 139- 156.
- Eison, J. A., Pollio, H., & Milton, O. (1982). *LOGO II: A user's manual*. Knoxville: University of Tennessee, Learning Research Center.
- Fry, P. S., & Preston, J. (1981). Achievement performance of positive and negative affect subjects and their partners under conditions of cooperation and competition. *British Journal of Social Psychology*, 20, 23-29.
- Gencoz, T. (2000). Positive and negative affect schedule: A study of validity and reliability. *Turk Psikoloji Dergisi*, 15, 19–28. στο Terraciano A., McCrae R. R., Costa P. T. (2003). Factorial and construct validity of the Italian positive and negative affect schedule (PANAS). *European Journal of Psychological Assessment*, 19.(2). 131- 141.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3, 5–39.
- Grant H. & Dweck C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, (3), 541–553
- Greene B. & DeBacker T. K. (2004). Gender and Orientations Toward the Future: Links to Motivation. *Educational Psychology Review*, 16. 2. 91- 120.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1 – 21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and longterm consequences of achievement goals in college: Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316–330.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology, 94*, 562–575.
- Hilleras, P.K., Jorm, A.F., Herlitz, A., & Winblad, B. (1998). Negative and positive affect among the very old – A survey on a sample age 90 years or older. *Research On Aging, 20*, 593–610.
- Hom & Arbuckle (1988). Mood Induction Effects upon Goal Setting and Performance in Young Children. *Motivation and Emotion, 12* (2). 113- 122.
- Horst S. J., Finney S. J., & Barron K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: a study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 32*. 667- 698.
- Joiner, T.E., Sandin, B., Chorot, P., Lostao, L., & Marquina, G. (1997). Development and factor analytic validation of the SPANAS among women in Spain: (More) cross-cultural convergence in the structure of mood. *Journal of Personality Assessment, 68*, 600–615.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*. 141-184.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 330–358.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (2000). Individual differences in work motivation: Further explorations of a trait framework. *Applied Psychology: An International Review, 49*, 470–482.
- Kaplan A. & Maehr M. L.(2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review, 19*.141–18.
- Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2002). Should childhood be a journey or a race?: A response to Harackiewicz et al., (2002). *Journal of Educational Psychology, 94*, 646–648.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology, 22*, 415–435.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*, 381–395.

- Krohne, H.W., Egloff, B., Kohlmann, C.W., & Tausch, A. (1996). Investigations with a German version of the positive and negative affect schedule (PANAS). *Diagnostica, 42*, 139–156 στο Terraciano A., McCrae R. R., Costa P. T. (2003). Factorial and construct validity of the Italian positive and negative affect schedule (PANAS). *European Journal of Psychological Assessment, 19*(2). 131- 141.
- 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. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195–227). San Diego, CA: Academic Press.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist, 37*, 69– 78.
- Llorente A. M., Williams J. , Satz P. & D' Elia F. D. (2003). *Children's Color Trails Test. Professional Manual*. Lutz: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies on cross-cultural psychology*, vol. 2 (pp. 221–267). New York: Academic στο Kaplan A. & Maehr M. L.(2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review, 19*.141–18.
- Martin M. (1990). On the induction of mood. *Clinical Psychology Review, 10*, 669-697.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton M. J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77–86.
- Nicholls, J. G. (1975). Causal attributions and other achievement-related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 379–389.
- Nicholls, J. G. (1976). When a scale measures more than its name denotes: The case of the Test Anxiety Scale for Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44*, 976–985.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328– 346.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of own attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development, 49*, 800–814.

- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology, 77*, 683–692.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514–523.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction, 5*, 269–287.
- Payne S. C., Youngcourt S. S., & Beaubien J. M. (2007). A Meta-Analytic Examination of the Goal Orientation Nomological Net. *Journal of Applied Psychology, 92*,(1), 128–150.
- Perkun R., Elliot A.J. & Maier M.A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology, 98* (3), 583–597
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist, 37*, 91–106.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92–104.
- Potts, R., Morse, M., Felleman, E. & Masters, J. C. (1986). Children's emotions and memory for affective narrative content. *Motivation and Emotion, 10*, 39-57.
- Ρούσσοι Π. Α. & Τσαούσης Γ. (2002). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ryan, A. M., & Hopkins, N. B. (2003). Achievement goals in the social domain. University of Illinois, Urbana- Champaign, unpublished manuscript στο Horst S. J., Finney S. J., & Barron K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: a study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 32*. 667- 698.
- Salili, F. (1994). Age, sex, and cultural differences in the meaning and dimensions of achievement.
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in Education. *Educational Psychologist, 37*, 67–68.
- Σιδερίδης Γ. (υπό δημοσίευση). Ελληνική Στάθμιση της Κλίμακας Θετικού και Αρνητικού Συναίσθηματος.

- Sideridis D. G. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97 (3). 366- 375.
- Sideridis D. G. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: avoidance motivation?. *International Journal of Educational Research*, 39. 497- 517.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71– 81.
- Skaalvik S. & Skaalvik E. (2004). Gender Differences in Math and Verbal Self-Concept, Performance Expectations, and Motivation. *Sex Roles*, 50, (3/4) 241- 252.
- Terraciano A., McCrae R. R., Costa P. T. (2003). Factorial and construct validity of the Italian positive and negative affect schedule (PANAS). *European Journal of Psychological Assessment*, 19.(2). 131- 141.
- 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.
- Urduan, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 165–191.
- Urduan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213– 243.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational states: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170–182.
- Underwood, B., Moore, B. S., & Rosenhan, D. L. (1973). Affect and self-gratification. *Developmental Psychology*, 8, 209-214.
- 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.
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105–115.

Westermann R., Spies K., Stahl G. & Hesse F.(1996). Relative effectiveness and validity of mood induction procedures: a meta-analysis. *European Journal of Social Psychology*, 26, 557-580. 1996.

Παράρτημα

Πίνακας 1. Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται διαγραμματικά τα δυο στόχοι με τις αξιολογήσεις του καθενός. Ο πίνακας είναι προσομοίωση του πρωτότυπου όπως αυτό αναφέρεται στο Elliot & McGregor, 1999, σελ. 502).

Ορισμός Στόχου			
Αξιολόγηση		Μάθηση	Επίτευξη του αποτελέσματος
	Θετική (Προσέγγισης της Επιτυχίας)	στόχος μάθησης προσέγγισης της επιτυχίας	στόχος επίτευξης προσέγγισης της επιτυχίας
	Αρνητική (Αποφυγής της αποτυχίας)	στόχος μάθησης αποφυγής της αποτυχίας	στόχος επίτευξης αποφυγής της αποτυχίας

Πίνακας 2. Παρουσίαση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου 'Προσανατολισμού στο Στόχο' και οι στόχοι στους οποίους αναφέρεται η κάθε ερώτηση.

<i>Τύποι Στόχων</i>	<i>Ερώτηση</i>
Στόχος Επίτευξης Προσέγγισης της Επιτυχίας	'Θέλω να είμαι ένας από τους καλύτερους μέσα στην τάξη μου και να τα καταφέρνω σε όλα'
Στόχος Μάθησης Προσέγγισης της Επιτυχίας	'Θέλω να μαθαίνω και να βελτιώνομαι σε σχέση με το πώς ήμουνα πριν'
Στόχος Επίτευξης Αποφυγής της Αποτυχίας	'Θέλω να αποφύγω να είμαι από τους χειρότερους μαθητές ή να δείχνω ότι δεν τα καταφέρνω'
Στόχος Επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση	'Θέλω να είμαι από τους καλύτερους μαθητές αλλά και να μαθαίνω να βελτιώνομαι'
Στόχος Μάθησης Αποφυγής της Αποτυχίας	'Θέλω να αποφύγω να μην μάθω όλα όσα πραγματικά μπορώ'

Πίνακας 3. Δείκτες συσχέτισης των υποκλιμάτων της ‘Κλίμακας Θετικών και αρνητικών Συναισθημάτων’ για κάθε μία από τις τρεις χρονικές χορήγησης τους.

Χρονική Στιγμή Μέτρησης	Δείκτης Cronbach a	
	Υπο-κλίμακα Θετικών Συναισθημάτων	Υπο-κλίμακα Θετικών Συναισθημάτων
Πρώτη Μέτρηση (Λίγες Μέρες Πριν την Ατομική Αξιολόγηση)	.83	.78
Δεύτερη Μέτρηση (Πριν τη Διαδικασία Εισαγωγής Συναισθήματος)	.88	.76
Τρίτη Μέτρηση (Μετά τη Διαδικασία Εισαγωγής Συναισθήματος)	.92	.86

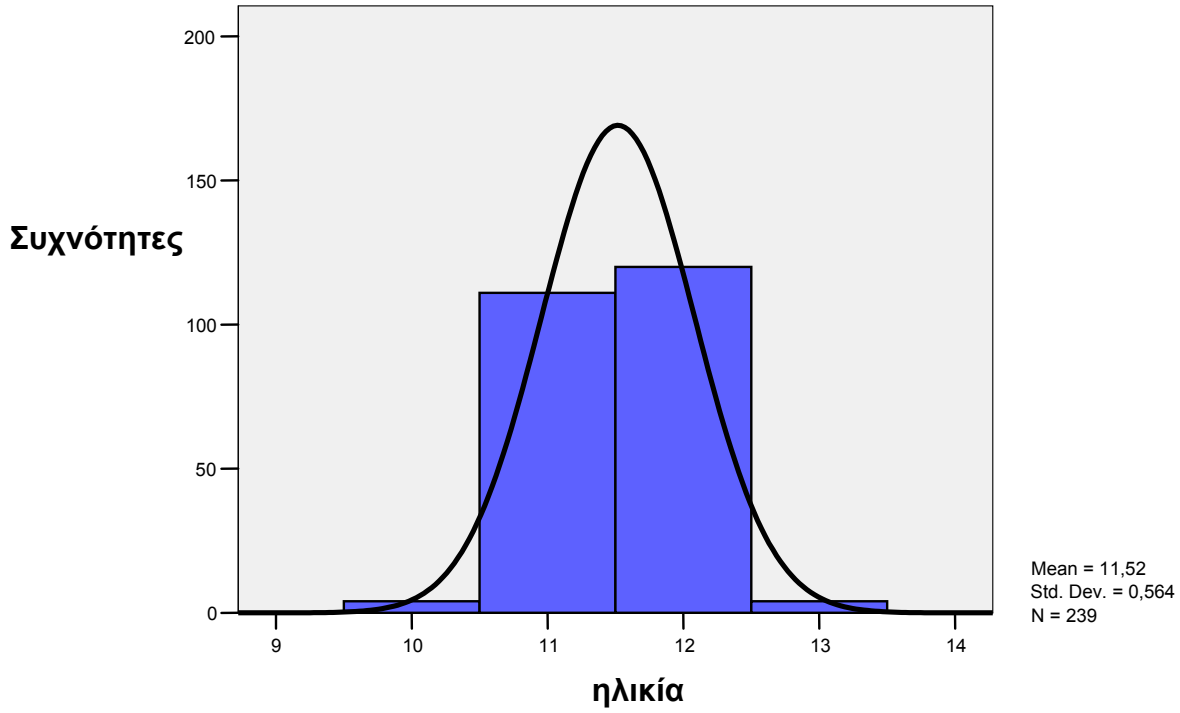
Πίνακας 4. Τα αποτελέσματα του μη-παραμετρικού κριτηρίου Kruskal- Wallis. (*= $p>0,05$. **= $p<0,05$)

	Πριν τη Διαδικασία Εισαγωγής Συναισθήματος	Μετά τη Διαδικασία Εισαγωγής Συναισθήματος
Υποκλίμακα Ευχάριστων Συναισθημάτων	H(1)= 0,918*	H(1)= 38,951*
Υποκλίμακα Δυσάρεστων Συναισθημάτων	H(1)=0,189**	H(1)=40,345**

Πίνακας 5. Αποτελέσματα συχνότητων ερωτηματολογίου ‘Προσανατολισμού στο Στόχο’

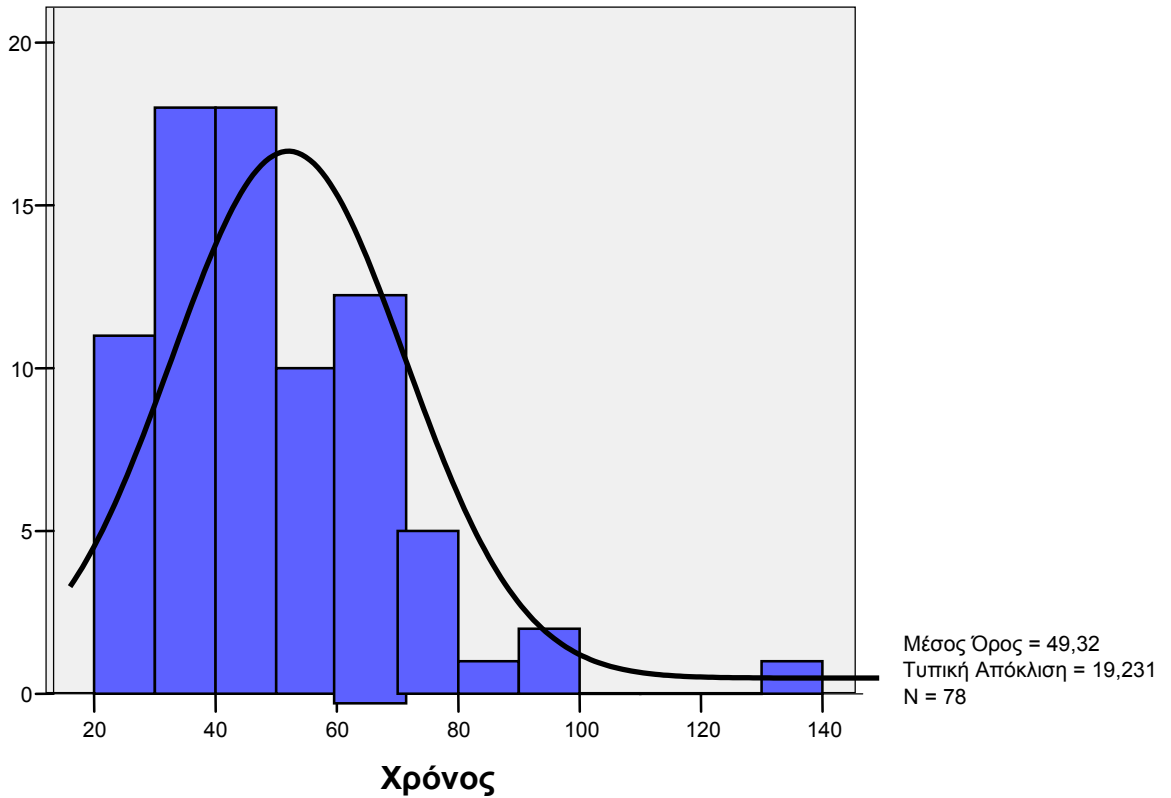
Τύποι Στόχων	Συχνότητες	Ποσοστά
Στόχος Επίτευξης Προσέγγισης της Επιτυχίας	16	6,7
Στόχος Μάθησης Προσέγγισης της Επιτυχίας	89	37,2
Στόχος Επίτευξης Αποφυγής της Αποτυχίας	8	3,3
Στόχος Επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση	121	50,6
Στόχος Μάθησης Αποφυγής της Αποτυχίας	5	2,1
Σύνολο	239	100,0

Ιστόγραμμα συχνοτήτων σε σχέση με την ηλικία



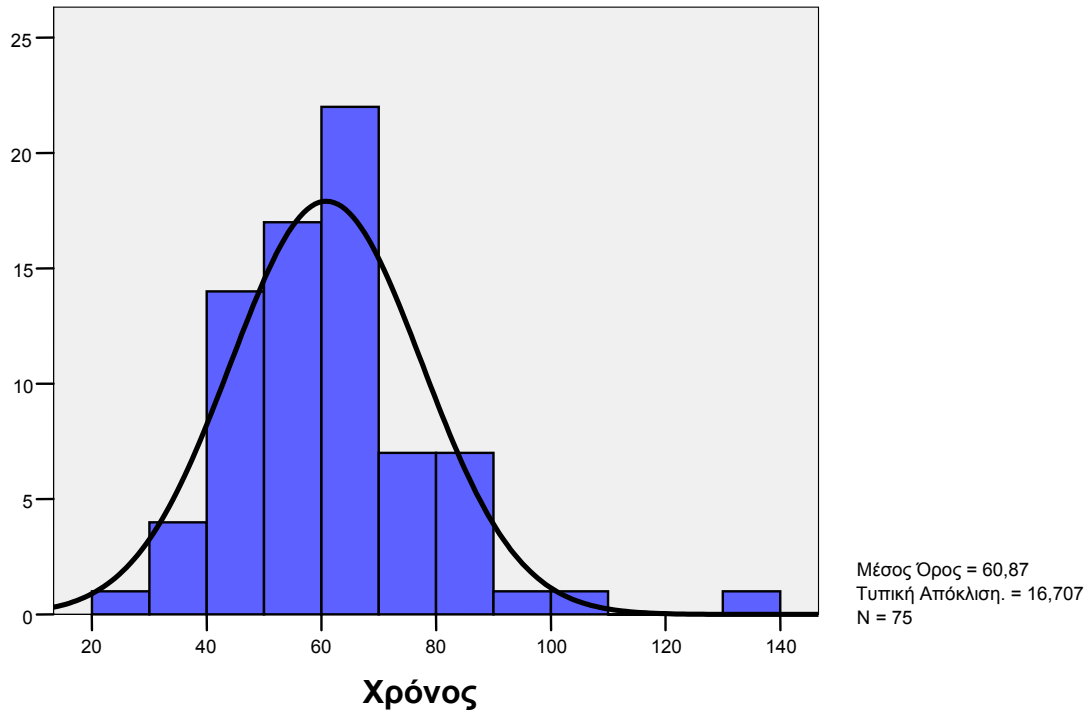
Σχήμα 1. Ιστόγραμμα συχνοτήτων σε σχέση με την ηλικία.

Ο Χρόνος Επίδοσης για την Ομάδα
'κινήτρου επίτευξη με έμφαση στην αξιολόγηση'
στο Πρώτο Σκέλος της Δοκιμασίας



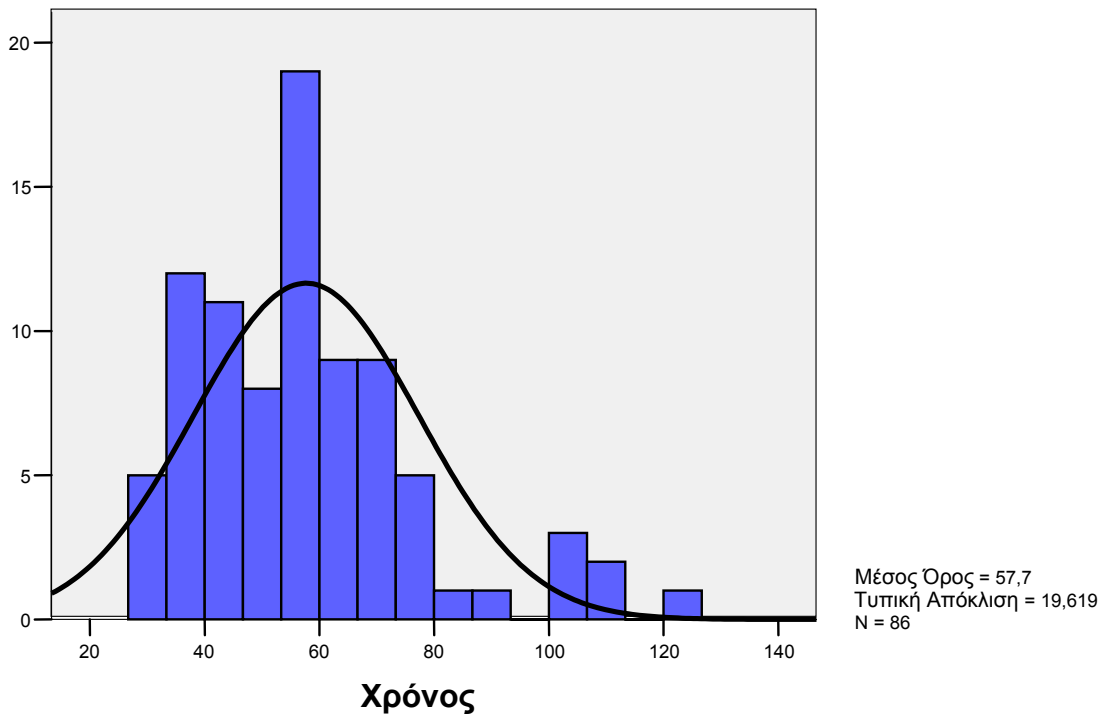
Σχήμα 1. Ο χρόνος Επίδοσης των μαθητών στην ομάδα 'Κινήτρου επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση' για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας.

Ο Χρόνος Επίδοσης για την Ομάδα 'Κινήτρου Μάθησης'
στο Πρώτο Σκέλος της Δοκιμασίας



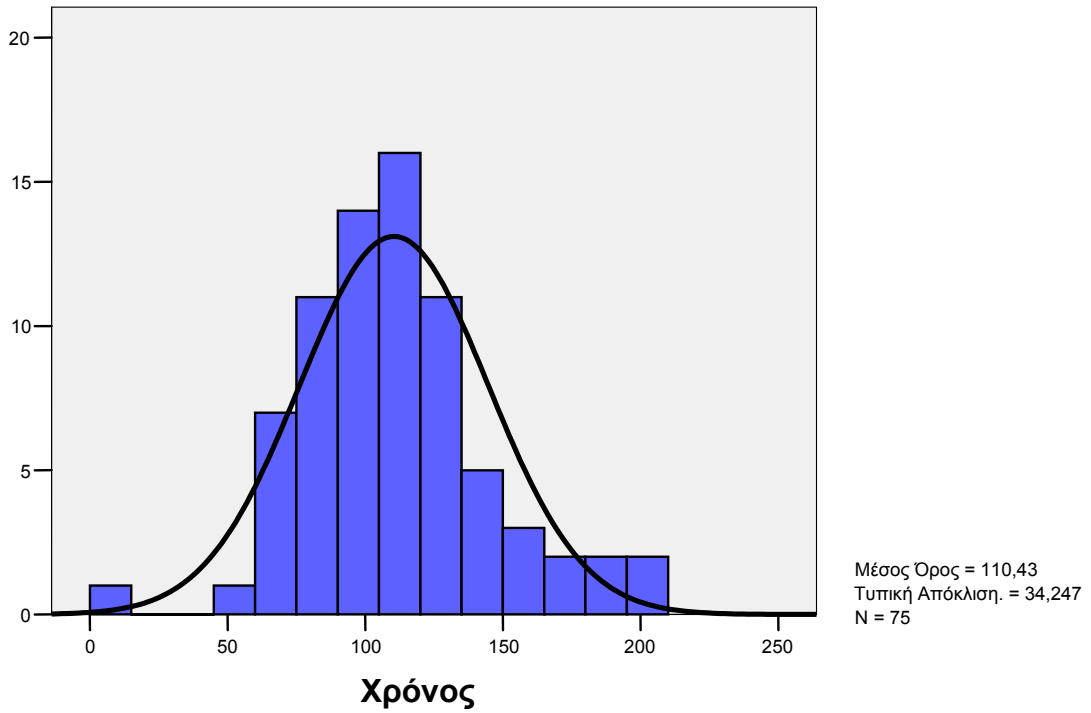
Σχήμα 2. Ο χρόνος Επίδοσης των μαθητών στην ομάδα 'Κινήτρου Μάθησης' για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας.

Ο Χρόνος Επίδοσης για την Ομάδα
'Κινήτρου Επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση'
στο Πρώτο Σκέλος της Δοκιμασίας

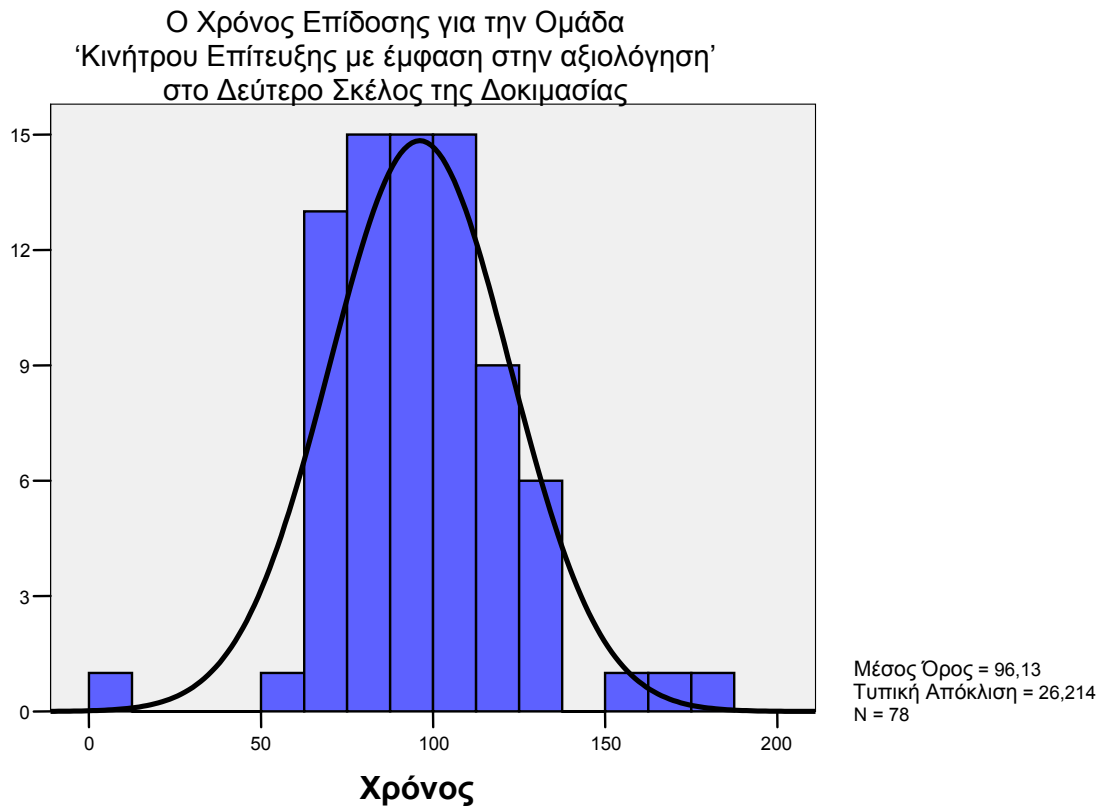


Σχήμα 3. Ο χρόνος Επίδοσης των μαθητών στην ομάδα 'Κινήτρου επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση' για το πρώτο σκέλος της δοκιμασίας.

Ο Χρόνος Επίδοσης για την Ομάδα 'Κινήτρου Μάθησης'
στο Δεύτερο Σκέλος της Δοκιμασίας

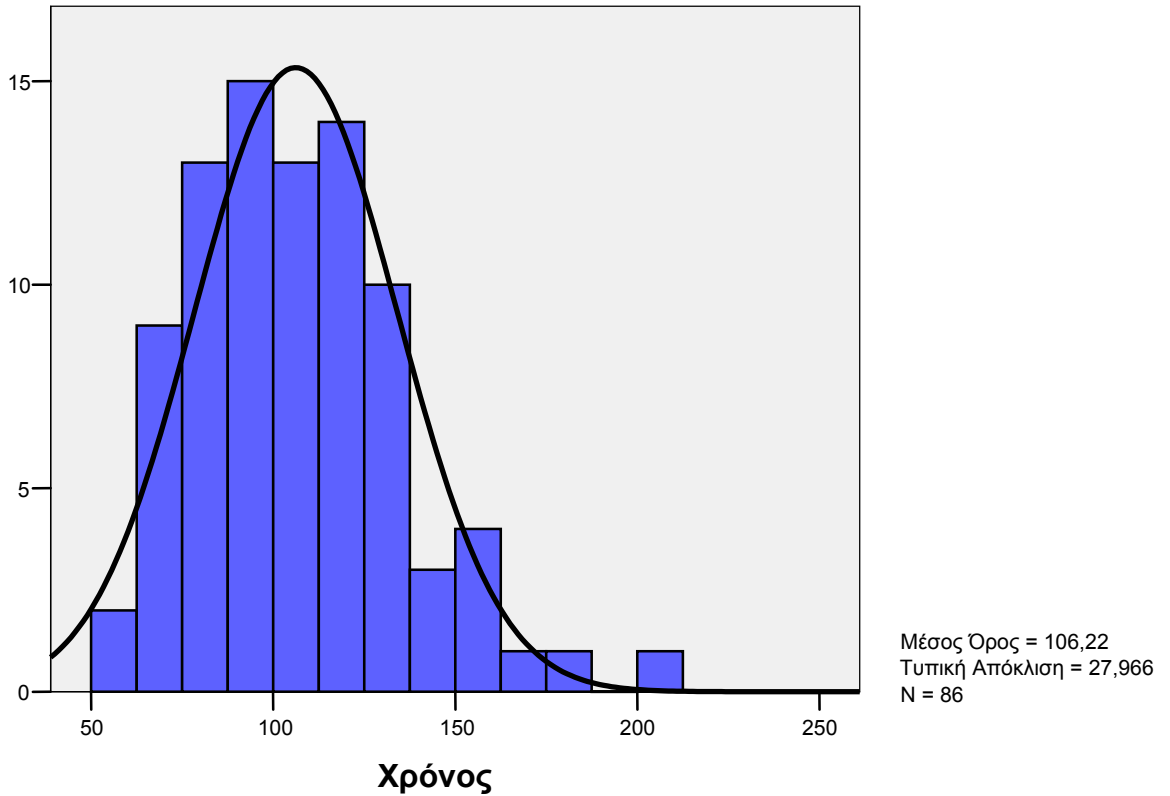


Σχήμα 4. Ο χρόνος Επίδοσης των μαθητών στην ομάδα 'Κινήτρου Μάθησης' για το δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας.

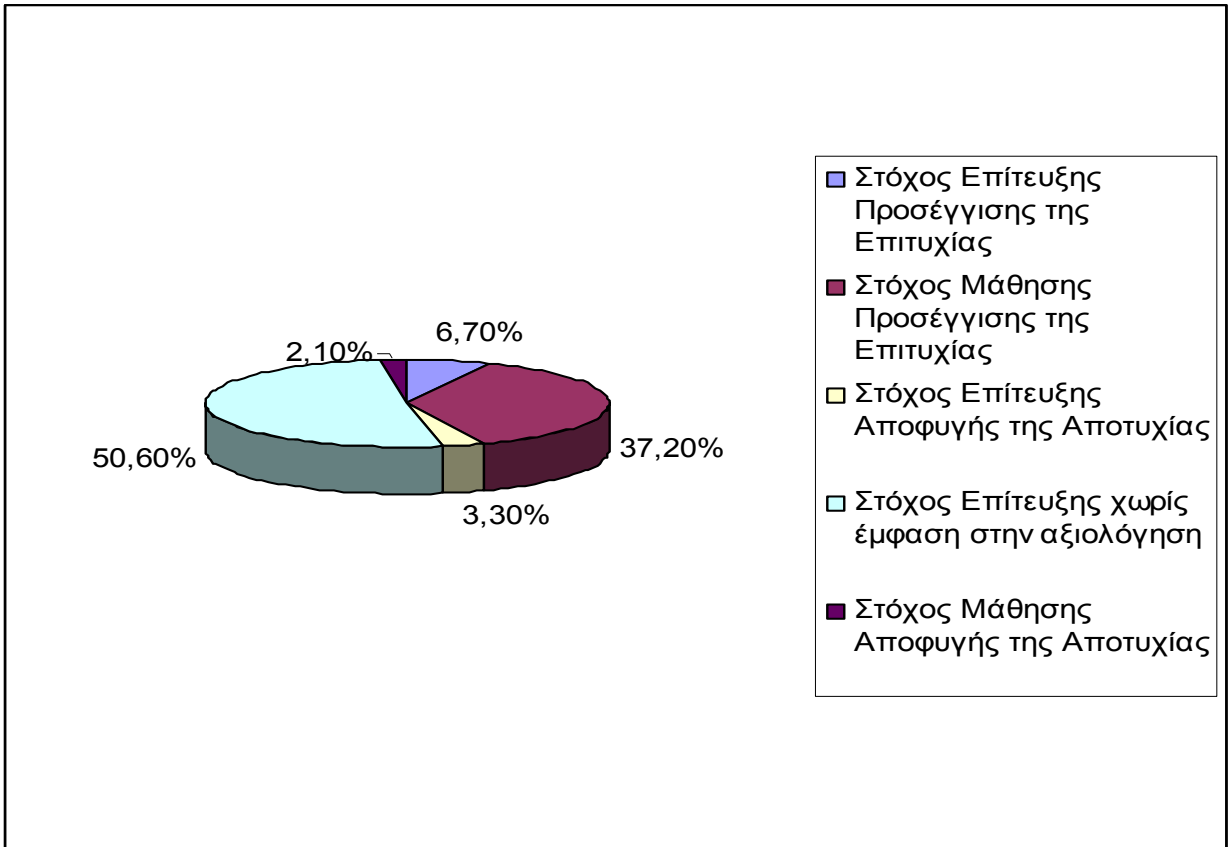


Σχήμα 5. Ο χρόνος Επίδοσης των μαθητών στην ομάδα 'Κινήτρου Επίτευξης με έμφαση στην αξιολόγηση' για το δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας.

Ο Χρόνος Επίδοσης για την Ομάδα
 'Κινήτρου Επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση'
 στο Δεύτερο Σκέλος της Δοκιμασίας



Σχήμα 6. Ο χρόνος Επίδοσης των μαθητών στην ομάδα 'Κινήτρου Επίτευξης χωρίς έμφαση στην αξιολόγηση' για το δεύτερο σκέλος της δοκιμασίας.



Σχήμα 8. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου 'Προσανατολισμού στο Στόχο'