

ΣΤΟΧΟΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΡΙΩΝ,
ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ, ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ
ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ, ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΗ:
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΙΕΡΑΡΧΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ
ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ

Κατερίνα Βουλαλά, Ελευθερία Γωνίδα, και Γρηγόρης Κιοσέογλου
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη: Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει τους ατομικούς στόχους επίτευξης των εφήβων, τη συμμετοχή τους στη σχολική τάξη και τη σχολική τους επίδοση ως συνάρτηση των στόχων επίτευξης του σχολείου και των γονέων, όπως αυτοί γίνονται αντιληπτοί από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Στην έρευνα συμμετείχαν 427 μαθητές/ήτριες Α΄ Γυμνασίου, Γ΄ Γυμνασίου και Β΄ Λυκείου, στους/στις οποίους/ες δόθηκαν ερωτηματολόγια με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Για τη διερεύνηση του δικτύου των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένων και διαμεσολαβητικών σχέσεων, εφαρμόστηκε μια σειρά ιεραρχικών αναλύσεων παλινδρόμησης. Οι αναλύσεις των δεδομένων έδειξαν ότι (α) οι στόχοι επίτευξης και του σχολείου και των γονέων προβλέπουν τους ατομικούς στόχους επίτευξης των εφήβων, καθώς και το βαθμό συμμετοχής τους στη σχολική τάξη, αλλά σε διαφορετικό βαθμό, και (β) οι ατομικοί στόχοι επίτευξης των μαθητών/ριών προβλέπουν τη συμμετοχή τους στην τάξη και τη σχολική τους επίδοση. Τέλος, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν διαμεσολαβητικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μεταβλητών.

Λέξεις κλειδιά: Στόχοι επίτευξης, Συμμετοχή στην τάξη, Σχολική επίδοση.

Διεύθυνση: Ελευθερία Γωνίδα, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 541 24 Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310-997309, Fax: 2310-997384, E-mail: gonida@psy.auth.gr

Την τελευταία εικοσαετία η θεωρία των ατομικών στόχων επίτευξης κατέχει κεντρική θέση στην έρευνα των κινήτρων και σήμερα είναι αδιαμφισβήτητα μία από τις σημαντικότερες προσεγγίσεις μεταξύ των θεωριών που μελετούν τα κίνητρα επίτευξης (Maehr, 2001). Σύμφωνα με τη θεωρία των ατομικών στόχων επίτευξης, ο προσανατολισμός στο στόχο αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους οι μαθητές/ήτριοι επιδιώκουν ένα έργο επίτευξης, καθώς επίσης και στα κριτήρια που χρησιμοποιούν για να αξιολογήσουν την ικανότητα ή την επιτυχία τους σε ένα έργο (Pintrich & Schunk, 1996).

Στο πλαίσιο της θεωρίας των ατομικών στόχων επίτευξης, οι μαθητές/ήτριοι διακρίνονται σε αυτούς/ές με στόχο προς την *πλήρη κατοχή της γνώσης* ή προς το *έργο μάθησης* και με στόχο προς την *επίδοση* ή προς το *εγώ* (Ames, 1992. Dweck & Leggett, 1988. Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998. Maehr & Midgley, 1991. Middleton & Midgley, 1997. Nicholls, 1984). Οι μαθητές/ήτριοι με προσανατολισμό προς το έργο της μάθησης εστιάζουν την προσοχή τους στη μάθηση αυτή καθαυτή, στη βελτίωση των ικανοτήτων τους, στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων, στην κατανόηση και στην επίλυση προβλημάτων. Για αυτούς/ές η μάθηση αποτελεί την κύρια πηγή ικανοποίησης και τον τελικό τους στόχο. Οι μαθητές/ήτριοι με προσανατολισμό το έργο της μάθησης αξιολογούν την ικανότητά τους και την επιτυχία τους σε ένα έργο έχοντας ως σημείο αναφοράς τον ίδιο τους τον εαυτό με στόχο τη βελτίωσή του (Ames, 1992. Ames & Archer, 1988. Anderman & Maehr, 1994. Pintrich & Schunk, 1996). Αντίθετα, οι μαθητές/ήτριοι με προσανατολισμό την επίδοση έχουν ως στόχο να επιδείξουν τις ικανότητές τους στους άλλους και να αξιολογηθούν ως ικανοί/ές. Οι μαθητές/ήτριοι αυτοί/ές προσδιορίζουν το επίπεδο των ικανοτήτων τους συγκρινόμενοι με τους άλλους και έτσι η υψηλή τους ικανότητα πιστοποιείται από την καλύτερη επίδοσή τους σε σχέση με τους άλλους, μέσω δηλαδή του μηχανισμού της κοινωνικής σύγκρισης (Ames, 1992. Anderman & Maehr, 1994. Meece, Blumenfield, & Hoyle, 1988. Pintrich & Schunk, 1996).

Πρόσφατα, οι Elliot και Harackiewicz (1996) υποστήριξαν ότι ο στόχος προς την επίδοση θα πρέπει να διακρίνεται σε δύο επιμέρους: στο στόχο προς την επίδοση-προσέγγιση και στο στόχο προς την επίδοση-αποφυγή. Οι μαθητές/ήτριοι με προσανατολισμό την επίδοση-προσέγγιση ενδιαφέρονται να επιδεικνύουν τις ικανότητές τους έναντι των άλλων και να έχουν καλύτερη επίδοση σε σχέση με τους άλλους. Αντίθετα, οι μαθητές/ήτριοι με

προσανατολισμό την επίδοση-αποφυγή έχουν ως στόχο να αποφύγουν την αποτυχία και να μη φανούν κατώτεροι των άλλων. Συναφής με την παραπάνω θέση είναι και η άποψη της Midgley και των συνεργατών της (βλ. Middleton & Midgley, 1997. Midgley, Kaplan Middleton, Maehr, Urdan, Hicks, Anderman, & Roeser, 1998), καθώς και του Skaalvik (1997).

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αποκαλύπτει πληθώρα μελετών οι οποίες έχουν καταδείξει τη σχέση των στόχων επίτευξης με ποικίλες γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές μεταβλητές. Ειδικότερα, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ο στόχος προς το έργο της μάθησης συνδέεται θετικά με μια σειρά μεταβλητών του σχολικού πλαισίου, όπως οι αιτιακές αποδόσεις των μαθητών/τριών, η αυτο-αποτελεσματικότητα, η αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή ικανότητα, η θετική στάση απέναντι στις μαθησιακές δραστηριότητες και, γενικότερα, απέναντι στο σχολείο, τα συναισθήματα ικανοποίησης και ευχαρίστησης για τη σχολική εργασία, η καταβολή προσπάθειας, η επιμονή, η αναζήτηση βοήθειας, η χρήση ενεργητικών στρατηγικών μάθησης και στρατηγικών αυτο-ρύθμισης και η σχολική επίδοση (Ames, 1992. Ames & Archer, 1988. Bouffard, Boisvet, Vezeau, & Larouche, 1995. Kaplan & Maehr, 1999. Kaplan & Midgley, 1997. Leondari & Gialamas, 2002. Meece et al., 1988. Middleton & Midgley, 2002. Pajares, Britner, & Valiante, 2000. Smith, Sinclair, & Chapman, 2002. Wolters, Yu, & Pintrich, 1996).

Ως προς τους στόχους επίδοσης, έχει ήδη αναφερθεί ότι η διάκριση των στόχων αυτών σε στόχους προσέγγισης και αποφυγής είναι πολύ πρόσφατη, με αποτέλεσμα τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα για το ρόλο τους στις γνωστικές διεργασίες, στα συναισθήματα και στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών να είναι περιορισμένα. Όσον αφορά το στόχο προς την επίδοση-αποφυγή, τα διαθέσιμα ευρήματα συγκλίνουν στο ότι ο στόχος αυτός συνδέεται κατεξοχήν με δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα ευρήματα, ο στόχος επίδοσης-αποφυγής συνδέεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, το εσωτερικό κίνητρο για μάθηση, τη χρήση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης, τη σχολική επίδοση (Elliot & Harackiewicz, 1996. Leondari & Gialamas, 2002. Middleton & Midgley, 1997. Pajares et al., 2004. Skaalvik, 1997. Smith, Duda, Allen, & Hall, 2002. Smith, Sinclair, et al., 2002) και θετικά με το άγχος των εξετάσεων και την αποφυγή αναζήτησης βοήθειας (Karabenick, 2003. Middleton & Midgley, 1997. Pajares et al., 2000. Smith, Sinclair, et al., 2002).

Τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα για τις συνέπειες του ατομικού στόχου προς την επίδοση-προσέγγιση είναι λιγότερο συνεπή μεταξύ τους. Ορισμένες έρευνες αποκάλυψαν ότι ο στόχος προς την επίδοση-προσέγγιση

συνδέεται θετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή ικανότητα, τη χρήση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης και τη σχολική επίδοση (Elliot & McGregor, 1999. Leondari & Gialamas, 2002. Pajares et al., 2000. Skaalvik, 1997. Smith, Duda, et al., 2002. Smith, Sinclair, et al., 2002), ενώ άλλες μελέτες έδειξαν ότι ο στόχος προς την επίδοση-προσέγγιση δεν αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας και των στρατηγικών αυτο-ρύθμισης, αλλά προβλέπει θετικά το άγχος των εξετάσεων και την αποφυγή αναζήτησης βοήθειας (Karabenick, 2003. Middleton & Midgley, 1997. Pajares et al., 2000. Smith, Sinclair et al., 2002).

Ολοκληρώνοντας για τη θεωρία των ατομικών στόχων επίτευξης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι πρόκειται για μια κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση, η οποία τονίζει το ρόλο του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των ατομικών στόχων επίτευξης. Εστιάζεται όχι μόνο στις γνωστικές διεργασίες των ατόμων στην προσπάθειά της να ερμηνεύσει τα κίνητρα και τη συμπεριφορά επίτευξης των μαθητών/τριών, αλλά και στην επίδραση των κοινωνικών παραγόντων. Το ενδιαφέρον της στρέφεται κυρίως στο ρόλο της σχολικής τάξης αλλά και γενικότερα του σχολείου, καθώς υποστηρίζει ότι τα πλαίσια αυτά αποτελούν ισχυρούς προσδιοριστικούς παράγοντες των στόχων που υιοθετούν οι μαθητές/ήτριες (Ames, 1992. Maehr & Midgley, 1991). Πολύ πρόσφατα άρχισε να διερευνάται και ο ενδεχόμενος ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση των ατομικών στόχων επίτευξης των μαθητών/τριών (Friedel, Hruda, & Midgley, 2001).

Επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των ατομικών στόχων επίτευξης και σε άλλες μεταβλητές

Σύμφωνα με τη θεωρία των ατομικών στόχων επίτευξης, τα χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος παίζουν καθοριστικό ρόλο στους στόχους που υιοθετούν οι μαθητές/ήτριες. Η Ames (1992) και οι Maehr και Midgley (1991) διαπίστωσαν ότι οι σχολικές τάξεις αλλά και το σχολείο ως σύνολο, μέσα από τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν, μεταδίδουν στους/στις μαθητές/ήτριες μηνύματα τα οποία αφορούν το σκοπό της μάθησης και τους λόγους για τους οποίους θα πρέπει να εμπλέκονται σε συγκεκριμένες επίτευξης. Έτσι, το σχολείο ή η σχολική τάξη μέσα από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές μπορεί να δίνουν έμφαση στην κατανόηση της σχολικής εργασίας, στην προσπάθεια, στην απόκτηση δεξιοτήτων, στην ατομική βελτίωση του κάθε μαθητή/ήτριας, στη μάθηση αυτή καθαυτή (στόχοι μάθησης) ή να δίνουν έμφαση στην κοινωνική σύγκριση, στο

συναγωνισμό μεταξύ των μαθητών/τριών, στους σχολικούς βαθμούς και στις εξωτερικές αμοιβές (στόχοι επίδοσης) (Anderman & Maehr, 1994. Maehr & Midgley, 1991. Pintrich & Schunk, 1996).

Τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα για την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος, αν και περιορισμένα, αποκαλύπτουν ότι οι μαθητές/ήτριες που θεωρούν ότι το σχολείο τους δίνει έμφαση σε στόχους μάθησης έχουν υψηλότερη ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και είναι λιγότερο πιθανό να αποφεύγουν να ζητούν βοήθεια μέσα στην τάξη όταν τη χρειάζονται ή και να χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτο-αποδυνάμωσης σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/ήτριες που αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο τους δίνει έμφαση σε στόχους επίδοσης (Friedel, Marachi, & Midgley, 2002. Ryan, Pintrich, & Midgley, 2001. Urdan, Midgley, & Anderman, 1998. Yamauchi & Miki, 2003).

Μια ενδιαφέρουσα μελέτη των Roeser, Midgley, και Urdan (1996) έδειξε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τους στόχους του σχολείου τους επιδρούν στην ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα και στις συναισθηματικές τους αντιδράσεις στο σχολείο όχι άμεσα, αλλά μέσω της σχέσης τους με τους ατομικούς τους στόχους επίτευξης. Συναφή, σε γενικές γραμμές, είναι και τα ευρήματα της μελέτης των Kaplan και Maehr (1999), η οποία αποκάλυψε ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών, οι στόχοι επίτευξης του σχολείου αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης των συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές/ήτριες στο σχολείο, της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας και της διασπαστικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών μέσα στη σχολική τάξη. Μάλιστα, βρέθηκε ότι η επίδραση των στόχων του σχολείου προς τις μεταβλητές αυτές δεν ασκείται μόνον άμεσα αλλά και διαμέσου των ατομικών στόχων επίτευξης.

Επίδραση των γονέων στη διαμόρφωση των ατομικών στόχων επίτευξης και σε άλλες μεταβλητές

Σύμφωνα με τη θεωρία των ατομικών στόχων επίτευξης, οι μαθητές/ήτριες μπορεί να αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς τους δίνουν έμφαση σε στόχους προς τη μάθηση ή σε στόχους προς την επίδοση. Στην πρώτη περίπτωση, οι μαθητές/ήτριες θεωρούν ότι αυτό που επιθυμούν οι γονείς από τα παιδιά τους είναι να αναπτύξουν και να βελτιώνουν τις ικανότητές τους, καθώς και να κατανοούν τη σχολική τους εργασία, ενώ στη δεύτερη περίπτωση να επιδεικνύουν τις ικανότητές τους στους άλλους, προκειμένου να αξιολογηθούν ως ικανά και να έχουν καλύτερη επίδοση σε σχέση με τους άλλους (Friedel et al., 2001).

Στην έρευνα των Friedel, Hrudá, και Midgley (2001), στην οποία εξετάστηκαν οι στόχοι επίτευξης των γονέων, βρέθηκε ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές/ήτριες για τους στόχους επίτευξης των γονέων τους αποτελούν ισχυρούς προσδιοριστικούς παράγοντες των ατομικών τους στόχων επίτευξης. Επιπλέον, οι μαθητές/ήτριες που θεωρούσαν ότι οι γονείς δίνουν έμφαση σε στόχους μάθησης δεν απέφευγαν τα προκλητικά έργα, επιζητούσαν βοήθεια μέσα στην τάξη, και δε χρησιμοποιούσαν στρατηγικές αυτοαποδυνάμωσης σε σύγκριση με εκείνους/ες που θεωρούσαν ότι οι γονείς τους δίνουν έμφαση σε στόχους επίδοσης. Η επίδραση των στόχων επίτευξης των γονέων στις παραπάνω συμπεριφορές βρέθηκε να ασκείται άμεσα, αλλά και έμμεσα, διαμέσου των ατομικών στόχων επίτευξης.

Στόχοι και Υποθέσεις

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στον προσδιορισμό της διαδικασίας διαμόρφωσης των ατομικών στόχων επίτευξης των μαθητών/ριών και των συνεπειών που αυτοί έχουν για τους εφήβους στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, έχει ως στόχο της να διερευνήσει σε ένα ενιαίο πλαίσιο τις σχέσεις μεταξύ των στόχων του σχολείου και των στόχων των γονέων, όπως τους αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, τους ατομικούς στόχους επίτευξης των μαθητών/ριών, το βαθμό συμμετοχής τους στην τάξη, όπως αυτή προσδιορίζεται από το επίπεδο της συμπεριφοράς τους και τη συναισθηματική εμπλοκή τους¹ στην τάξη, και τη σχολική τους επίδοση.

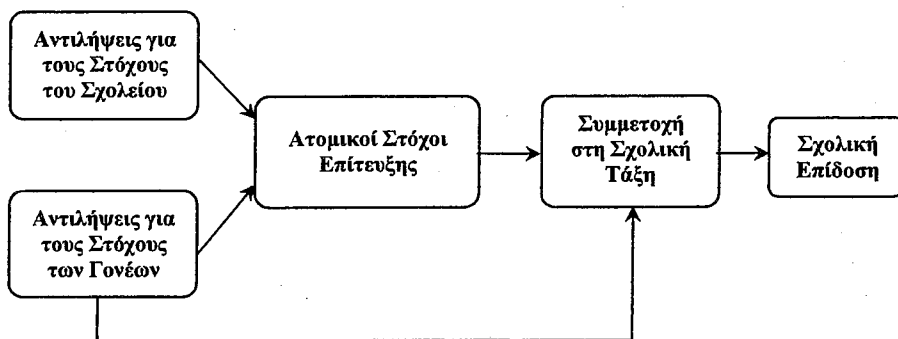
Στο Σχήμα 1 παρουσιάζεται το θεωρητικό μοντέλο, την εγκυρότητα του οποίου επιχειρεί να ελέγξει η παρούσα μελέτη.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

1) Ως προς τους στόχους του σχολείου, αναμένεται ότι οι αντιλήψεις των εφήβων για τους στόχους επίτευξης του σχολείου τους θα αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης (α) των ατομικών στόχων επίτευξης, και (β) έμμεσα της συμμετοχής τους στη σχολική τάξη, δηλαδή, μέσα από τη σχέση τους με τους ατομικούς στόχους επίτευξης.

2) Ως προς τους στόχους των γονέων, σύμφωνα με τα διαθέσιμα ευρήματα, αναμένεται ότι οι αντιλήψεις των εφήβων για τους στόχους επίτευξης των

¹ Στη συνέχεια του κειμένου, για να μην επαναλαμβάνεται η επεξήγηση για τη συμμετοχή, θα αναφέρεται μόνον ο όρος "συμμετοχή στην τάξη" αλλά εννοούμενη με τη συγκεκριμένη σχέση της με τη συμπεριφορά και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/ριών.



Σχήμα 1. Σχηματική αναπαράσταση του θεωρητικού μοντέλου.

γονέων τους θα αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης (α) των ατομικών στόχων επίτευξης, και (β) της συμμετοχής τους στη σχολική τάξη άμεσα αλλά και έμμεσα μέσα από τη σχέση τους με τους ατομικούς στόχους επίτευξης.

3) Ως προς τους ατομικούς στόχους επίτευξης, σύμφωνα με τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα, αναμένεται ότι οι ατομικοί στόχοι επίτευξης θα αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης (α) της συμμετοχής στη σχολική τάξη, και (β) έμμεσα της σχολικής επίδοσης μέσα από τη σχέση τους με τη συμμετοχή στη σχολική τάξη.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 427 έφηβοι. Ειδικότερα, το δείγμα αποτέλεσαν 139 (32.6%) μαθητές/ήτριες Α' Γυμνασίου (*Μ.Ο.* ηλικίας: 12.6 έτη), 150 (35.1%) μαθητές/ήτριες Γ' Γυμνασίου (*Μ.Ο.* ηλικίας: 14.6 έτη), και 138 (32.3%) μαθητές/ήτριες Β' Λυκείου (*Μ.Ο.* ηλικίας: 16.7 έτη) από τρία δημόσια σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης και τέσσερα δημόσια σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Μέσα συλλογής των δεδομένων

Της κύριας έρευνας προηγήθηκε προκαταρκτική έρευνα με στόχο τη διερεύνηση της προσαρμογής των εργαλείων συλλογής των δεδομένων στα ελληνικά. Στην προκαταρκτική αυτή έρευνα επιβεβαιώθηκε και στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό η δομή όλων των ερωτηματολογίων που χρησιμοποι-

ήθηκαν στην παρούσα έρευνα στις επιμέρους τους κλίμακες, η οποία ήταν σύμφωνη με τη θεωρητική διάκριση που προτείνουν οι κατασκευαστές τους. Η απόδοση όλων των ερωτηματολογίων στα ελληνικά έγινε με την εφαρμογή της ευθείας και της αντίστροφης μετάφρασης.

Ατομικοί στόχοι επίτευξης. Για την αξιολόγηση των ατομικών στόχων επίτευξης των εφήβων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Ατομικοί Προσανατολισμοί Στόχων Επίτευξης (Personal Achievement Goal Orientations) από την αρχική έκδοση του εγχειριδίου *Έρευνα με Ερωτηματολόγια για τα Πρότυπα Προσαρμοστικής Μάθησης* (Patterns of Adaptive Learning Survey, PALS, original scale. Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Hicks, Anderman, & Roeser, 1998).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις κλίμακες, με 6 ερωτήσεις η καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν: (α) τον προσανατολισμό προς το έργο μάθησης, (β) τον προσανατολισμό προς την επίδοση-προσέγγιση, και (γ) τον προσανατολισμό προς την επίδοση-αποφυγή. Κάθε ερώτηση συνοδεύεται από μια 5βαθμη κλίμακα, η οποία έχει τις παρακάτω επιλογές: 1: δεν ισχύει καθόλου, 2: ισχύει λίγο, 3: περίπου ισχύει, 4: ισχύει πολύ, 5: ισχύει απόλυτα. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α των τριών κλιμάκων του ερωτηματολογίου αυτού ήταν .83, .86, και .65 για τον προσανατολισμό προς το έργο μάθησης, τον προσανατολισμό προς την επίδοση-προσέγγιση, και τον προσανατολισμό προς την επίδοση-αποφυγή, αντίστοιχα.

Αντιλήψεις για τους στόχους του σχολείου. Για να μελετηθούν οι αντιλήψεις των εφήβων σχετικά με τους στόχους επίτευξης του σχολείου τους χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Αντιλήψεις για τους Στόχους του Σχολείου (Perceptions of School Goal Structures. Midgley, Maehr, Hicks, Urdan, Roeser, Anderman, & Kaplan, 1995). Αποτελείται από δύο κλίμακες: (α) Στόχος του σχολείου προς το έργο της μάθησης, η οποία περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις και αποτυπώνει την αντίληψη των μαθητών/τριών ότι το σχολείο τους δίνει έμφαση στη μάθηση, στην προσπάθεια και στην κατανόηση, και (β) στόχος σχολείου προς την επίδοση, η οποία αποτελείται από 5 ερωτήσεις και αποτυπώνει την αντίληψη των μαθητών/τριών ότι το σχολείο τους δίνει έμφαση στην επίδοση, στην κοινωνική σύγκριση και στον ανταγωνισμό. Οι ερωτήσεις απαντώνται σε κλίμακα 5 διαβαθμίσεων (1: δεν ισχύει καθόλου, 2: ισχύει λίγο, 3: περίπου ισχύει, 4: ισχύει πολύ, 5: ισχύει απόλυτα). Ο δείκτης αξιοπιστίας α των δύο κλιμάκων του ερωτηματολογίου αυτού ήταν $\alpha = .78$ και $\alpha = .74$ για το στόχο του σχολείου προς το έργο μάθησης και το στόχο του σχολείου προς την επίδοση, αντίστοιχα.

Αντιλήψεις για τους στόχους των γονέων. Το ερωτηματολόγιο Αντιλήψεις

για τους Στόχους των Γονέων προέρχεται από το αναθεωρημένο εγχειρίδιο *PALS* των Midgley Maehr, Hruda, Anderman, Anderman, Freeman, Gheen, Kaplan, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser, και Urdan (2000). Η κλίμακα αποτελείται συνολικά από 11 ερωτήσεις κατανεμημένες σε δύο επιμέρους κλίμακες: (α) Στόχος γονέων προς τη μάθηση, η οποία μετρά την αντίληψη των εφήβων ότι οι γονείς τους δίνουν έμφαση στη μάθηση (6 ερωτήσεις), και (β) στόχος γονέων προς την επίδοση, οποία αξιολογεί την αντίληψη των εφήβων ότι οι γονείς τους δίνουν έμφαση στην επίδοση (5 ερωτήσεις). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου απαντώνται σε μια κλίμακα 5 διαβαθμίσεων (1: δεν ισχύει καθόλου, 2: ισχύει λίγο, 3: περίπου ισχύει, 4: ισχύει πολύ, 5: ισχύει απόλυτα). Ο δείκτης αξιοπιστίας α των δύο κλιμάκων του ερωτηματολογίου αυτού ήταν $\alpha = .71$ και $\alpha = .72$ για το στόχο των γονέων προς το έργο μάθησης και το στόχο των γονέων προς την επίδοση, αντίστοιχα.

Συμμετοχή των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη αξιολογήθηκε με το ερωτηματολόγιο Συμμετοχή και Απόσυρση των Μαθητών στο Σχολείο - Κλίμακα για τους Μαθητές (Student Engagement and Disaffection in School, Student Report) από τις κλίμακες Πακέτο του Rochester για την Αξιολόγηση στα Σχολεία (Rochester Assessment Package for Schools. Wellborn & Connell, 1987). Περιλαμβάνει 2 ξεχωριστές κλίμακες, οι οποίες μετρούν τη συμμετοχή σε επίπεδο συμπεριφοράς και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών. Η πρώτη κλίμακα αποτελείται από 32 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στην προσπάθεια / αποφυγή, στην προσοχή και στην επιμονή των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια των μαθησιακών τους δραστηριοτήτων μέσα στη σχολική τάξη. Η δεύτερη κλίμακα αποτελείται από 23 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται σε πέντε είδη συναισθηματικών αντιδράσεων μέσα στη σχολική τάξη: πλήξη, ικανοποίηση / ευχαρίστηση, άγχος, θυμός, και περιέργεια. Οι ερωτήσεις απαντώνται σύμφωνα με μια 5βαθμη κλίμακα (1: δεν ισχύει καθόλου, 2: ισχύει λίγο, 3: περίπου ισχύει, 4: ισχύει πολύ, 5: ισχύει απόλυτα) και η βαθμολόγηση των αρνητικών ερωτήσεων / δηλώσεων είναι αντίστροφη. Ο δείκτης αξιοπιστίας α των δύο κλιμάκων του ερωτηματολογίου αυτού ήταν $\alpha = .94$ και $\alpha = .89$ για τη συμμετοχή στην τάξη σε επίπεδο συμπεριφοράς και στη συναισθηματική εμπλοκή, αντίστοιχα.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται παραδείγματα ερωτήσεων για κάθε κλίμακα των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά. Από τους ίδιους τους εφήβους ζητήθηκαν πληροφορίες σχετικές με την ημερομηνία γέννησης, το φύλο, την εθνικότητα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τη σχολική τους επίδοση. Η σχο-

Πίνακας 1. Παραδείγματα ερωτήσεων για κάθε κλίμακα των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα

Ατομικοί στόχοι επίτευξης

Προσανατολισμός προς το έργο μάθησης

- Μου αρέσει η σχολική εργασία από την οποία μαθαίνω, έστω κι αν κάνω πολλά λάθη.
- Ένας βασικός λόγος που κάνω τα σχολικά μου καθήκοντα, είναι γιατί θέλω να γίνω καλύτερος/η σ' αυτά.

Προσανατολισμός προς την επίδοση-προσέγγιση

- Είναι σημαντικό για μένα να τα πηγαίνω καλύτερα από άλλους/ες μαθητές/ήτριες στο σχολείο.
- Θα ήθελα να δείχνω στους/στις καθηγητές/ήτριές μου ότι είμαι πιο έξυπνος/η από τους/τις συμμαθητές/ήτριές μου.

Προσανατολισμός προς την επίδοση-αποφυγή

- Ο λόγος για τον οποίο κάνω τα σχολικά μου καθήκοντα είναι για να μη νομίσουν οι καθηγητές/τριές μου ότι ξέρω λιγότερα από τους άλλους.
- Ένας λόγος για τον οποίο αποφεύγω να απαντώ σε ερωτήσεις μέσα στην τάξη είναι για να μην κάνω λάθος.

Αντιλήψεις για τους στόχους του σχολείου

Στόχος σχολείου προς το έργο μάθησης

- Σε αυτό το σχολείο, οι καθηγητές/ήτριες πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν.
- Σε αυτό το σχολείο, οι καθηγητές/ήτριες θεωρούν ότι το πόσα μαθαίνει κανείς είναι πιο σημαντικό από τους βαθμούς του στα διαγωνίσματα ή στον έλεγχο.

Στόχος σχολείου προς την επίδοση

- Σε αυτό το σχολείο, οι καθηγητές/ήτριες αντιμετωπίζουν τα παιδιά που παίρνουν καλούς βαθμούς καλύτερα από ό,τι τα άλλα παιδιά.
- Σε αυτό το σχολείο, οι καθηγητές/ήτριες ενδιαφέρονται μόνο για τα έξυπνα παιδιά

Αντιλήψεις για τους στόχους των γονέων

Στόχος γονέων προς το έργο μάθησης

- Οι γονείς μου προτιμούν να κατανοώ τα μαθήματά μου κι ας χρειάζομαι περισσότερο χρόνο γι' αυτό.
- Οι γονείς μου θέλουν να κατανοώ τα μαθήματά μου και όχι απλά να τα απομνημονεύω.

Στόχος γονέων προς την επίδοση

- Θα άρεσε στους γονείς μου, αν μπορούσα να δείξω ότι είμαι καλύτερος στα σχολικά μου καθήκοντα από άλλους μαθητές μέσα στην τάξη μου.
- Οι γονείς μου θα ήθελαν να δείχνω στους άλλους ότι είμαι καλός/η στη σχολική εργασία.

Συμμετοχή μαθητών/ριών στην τάξη

Επίπεδο συμπεριφοράς

- Όταν ο καθηγητής/τρια μου μιλάει για ένα καινούργιο θέμα, ακούω πολύ προσεκτικά.
- Αν ένα πρόβλημα είναι πραγματικά δύσκολο, επιμένω για να το λύσω.

Συναίσθηματική εμπλοκή

- Νιώθω καλά όταν είμαι μέσα στην τάξη.
- Η εργασία μέσα στην τάξη μου προκαλεί ενδιαφέρον.

λική επίδοση των μαθητών/τριών εκτιμήθηκε με βάση το μέσο όρο της βαθμολογίας τους στα μαθήματα της γλώσσας και στα μαθηματικά κατά το πρώτο τρίμηνο για τους/τις μαθητές/ήτριες του Γυμνασίου και κατά το πρώτο τετράμηνο για τους/τις μαθητές/ήτριες του Λυκείου.

Διαδικασία

Η εξέταση των συμμετεχόντων ήταν ομαδική κατά τη διάρκεια μιας περίπου διδακτικής ώρας. Για τη συλλογή των δεδομένων είχε χορηγηθεί άδεια εισόδου στα σχολεία. Όπως ήδη αναφέρθηκε, πριν από την κύρια έρευνα είχε προηγηθεί προκαταρκτική για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των εργαλείων συλλογής των δεδομένων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για τη διερεύνηση των προβλεπόμενων σχέσεων μεταξύ των παραγόντων που παρουσιάζονται στο Σχήμα 1 εφαρμόστηκε στα δεδομένα μια σειρά αναλύσεων ιεραρχικής παλινδρόμησης. Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης μας επιτρέπει να εξετάσουμε την επίδραση ποικίλων παραγόντων στην εξαρτημένη μεταβλητή και να διερευνήσουμε την προβλεπτική τους αξία ελέγχοντας τη διαμεσολάβηση άλλων μεταβλητών.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει σε τρεις ενότητες, καθώς το θεωρητικό μοντέλο που απεικονίζεται στο Σχήμα 1 ελέγχθηκε τμηματικά. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των ιεραρχικών αναλύσεων παλινδρόμησης με τις οποίες ελέγχθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των αντιλήψεων για τους στόχους του σχολείου, των ατομικών στόχων επίτευξης, και της συμμετοχής στη σχολική τάξη. Στη δεύτερη ενότητα θα παρουσιαστούν οι αναλύσεις που εφαρμόστηκαν για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ αντιλήψεων για τους στόχους των γονέων, ατομικών στόχων επίτευξης, και συμμετοχής στη σχολική τάξη. Τέλος, στην τρίτη ενότητα θα παρουσιαστεί η σειρά των ιεραρχικών αναλύσεων παλινδρόμησης η οποία εξέτασε τις σχέσεις ανάμεσα στους ατομικούς στόχους επίτευξης, τη συμμετοχή στην τάξη, και τη σχολική επίδοση.

Σε όλες τις αναλύσεις οι μεταβλητές ηλικία, φύλο και τόπος διαμονής χρησιμοποιήθηκαν ως μεταβλητές ελέγχου, δηλαδή, διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων παραγόντων πέρα από την όποια επίδραση των δημογραφικών αυτών μεταβλητών.

Επειδή στο υπό έλεγχο θεωρητικό μας μοντέλο (βλ. Σχήμα 1) προβλέπεται ότι κάποιες από τις εξεταζόμενες μεταβλητές θα έχουν διαμεσολαβητι-

κό ρόλο στη σχέση μεταξύ κάποιων άλλων, θα πρέπει να ελεγχθεί αν πληρούνται μια σειρά προϋποθέσεων προκειμένου να αποδειχθεί μια σχέση διαμεσολάβησης. Οι προϋποθέσεις αυτές σύμφωνα με τους Baron και Kenny (1986) είναι: (α) να υπάρχει στατιστικώς σημαντική σχέση εξάρτησης ανάμεσα στους προβλεπτικούς παράγοντες και τις εξαρτημένες μεταβλητές, (β) να υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των προβλεπτικών και διαμεσολαβητικών παραγόντων, και (γ) οι διαμεσολαβούσες μεταβλητές να προβλέπουν τις εξαρτημένες μεταβλητές, όταν όλες οι μεταβλητές (προβλεπτικές και διαμεσολαβητικές) εξετάζονται στο ίδιο μοντέλο. Αν οι προϋποθέσεις αυτές ισχύουν, τότε η 'καθαρή' επίδραση των προβλεπτικών μεταβλητών στην εξαρτημένη μεταβλητή μειώνεται ή δεν υπάρχει καθόλου στο τελευταίο μοντέλο.

Μεταβλητές ελέγχου (ηλικία, φύλο και τόπος διαμονής)

Σε όλες τις αναλύσεις παλινδρόμησης οι οποίες εφαρμόστηκαν στα δεδομένα η επίδραση του παράγοντα της ηλικίας ήταν στατιστικώς σημαντική, καθώς βρέθηκε ότι αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης των ατομικών στόχων επίτευξης και της συμμετοχής στη σχολική τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν, επίσης, ότι το φύλο προβλέπει τη συναισθηματική εμπλοκή και τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών. Επιπλέον, ο τόπος διαμονής βρέθηκε ότι προβλέπει τους ατομικούς στόχους επίτευξης, τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών και τη σχολική επίδοση. Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι στην παρούσα εργασία δε θα συζητηθούν ο ρόλος της ηλικίας, του φύλου και του τόπου διαμονής.

Αντιλήψεις για τους στόχους του σχολείου, ατομικοί στόχοι επίτευξης και συμμετοχή στη σχολική τάξη

Αντιλήψεις για τους στόχους του σχολείου – Ατομικοί στόχοι επίτευξης. Τα δεδομένα του Πίνακα 2 δείχνουν ότι ο ατομικός στόχος προς τη μάθηση προβλέπεται από τον αντίστοιχο στόχο του σχολείου και οι ατομικοί στόχοι προς την επίδοση-προσέγγιση και την επίδοση-αποφυγή προβλέπονται και από το στόχο του σχολείου προς την επίδοση και από το στόχο του σχολείου προς τη μάθηση.

Αντιλήψεις για τους στόχους του σχολείου – Συμμετοχή στη σχολική τάξη. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων (βλ. Πίνακα 3) δείχνουν ότι μόνον ο στόχος του σχολείου προς το έργο μάθησης αποτελεί σημαντική μεταβλητή

Πίνακας 2. Οι αντιλήψεις για τους στόχους του σχολείου ως μεταβλητές πρόβλεψης των ατομικών στόχων επίτευξης

Μεταβλητές πρόβλεψης	Εξασφατισμένες μεταβλητές					
	Ατομικός προσανατολισμός το Έργο Μάθησης		Ατομικός προσανατολισμός η Επίδοση-Προσέγγιση		Ατομικός προσανατολισμός η Επίδοση-Αποφυγή	
	M1 Beta	M2 Beta	M1 Beta	M2 Beta	M1 Beta	M2 Beta
Βήμα 1ο						
Ηλικία	-.180***	-.031	-.225***	-.146**	-.245***	-.196***
Φύλο	.097	.065	-.029	-.026	.045	.057
Τόπος διαμονής	-.151**	-.143**	.128**	.131**	.092	.093
Βήμα 2ο						
Στόχος Σχολείου η Μάθηση		.431***		.225***		.142***
Στόχος Σχολείου η Επίδοση		.061		.197***		.208***
R ^{2c}	.069***	.144***	.067***	.048***	.083***	.037***
Fc	7.704	38.024	7.477	11.279	9.385	8.768
R ²	.069	.213	.067	.116	.083	.120

Σημείωση: Η κωδικοποίηση της ηλικίας έγινε ως εξής: Α' Γυμνασίου=1, Γ' Γυμνασίου=2, Β' Λυκείου=3, Φύλο: Αγόρι=1, Κορίτσι=2, Τόπος Διαμονής: Διπλή Θεσαλονίκη=1, Ανατολική Θεσαλονίκη=2. Οι συντομογραφίες M1 και M2 αναφέρονται στα δύο μοντέλα (M1 για το Μοντέλο 1, το οποίο ελέγχει την επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών, και M2 για το Μοντέλο 2, το οποίο ελέγχει την επίδραση των στόχων του σχολείου σε καθεμιά από τις εξασφατισμένες μεταβλητές μετά από την αφαίρεση της επίδρασης των μεταβλητών ελέγχου).

R^{2c}: η μεταβολή της τιμής R². Fc: η αντίστοιχη μεταβολή της τιμής F. Beta: τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης. *p ≤ .05. **p ≤ .01. ***p ≤ .001.

Πίνακας 3. Οι αντιλήψεις για τους στόχους του σχολείου ως μεταβλητές πρόβλεψης της συμμετοχής στη σχολική τάξη

Μεταβλητές πρόβλεψης	Εξαρτημένες μεταβλητές			
	Επίπεδο συμπεριφοράς		Συναισθηματική εμπλοκή	
	M1 Beta	M2 Beta	M1 Beta	M2 Beta
Βήμα 1ο				
Ηλικία	-.167**	-.064	-.227***	-.112*
Φύλο	.052	.025	.169***	.141**
Τόπος διαμονής	-.044	-.036	-.152**	-.145**
Βήμα 2ο				
Στόχος Σχολείου η Μάθηση		.296***		.331***
Στόχος Σχολείου η Επίδοση		.008		.010
R^2c	.035**	.074***	.116***	.093***
Fc	3.701	16.944	13.628	24.107
R^2	.035	.109	.116	.209

Σημείωση: Η κωδικοποίηση της ηλικίας έγινε ως εξής: Α' Γυμνασίου=1, Γ' Γυμνασίου=2, Β' Λυκείου=3, Φύλο: Αγόρι=1, Κορίτσι=2, Τόπος Διαμονής: Δυτική Θεσσαλονίκη =1, Ανατολική Θεσσαλονίκη =2. Οι συντομογραφίες M1 και M2 αντιστοιχούν στα δύο μοντέλα (M1 για το Μοντέλο 1, το οποίο ελέγχει την επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών, και M2 για το Μοντέλο 2, το οποίο ελέγχει την επίδραση των στόχων του σχολείου σε καθεμιά από τις εξαρτημένες μεταβλητές μετά από την αφαίρεση της επίδρασης των μεταβλητών ελέγχου).

R^2c : η μεταβολή της τιμής R^2 . Fc : η αντίστοιχη μεταβολή της τιμής F . $Beta$: τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

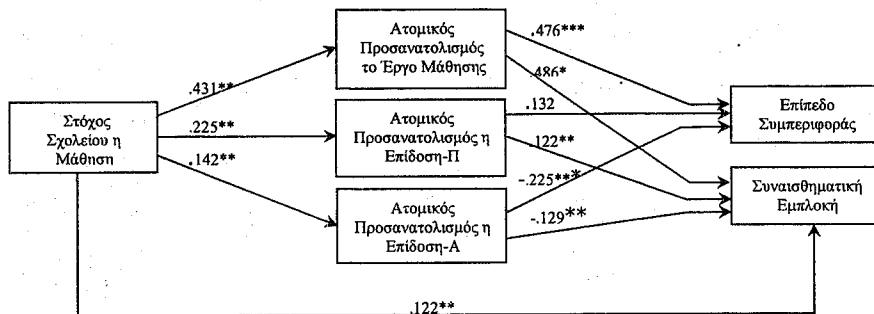
πρόβλεψης της ατομικής συμμετοχής στην τάξη, τόσο σε επίπεδο συμπεριφοράς όσο και σε συναισθηματική εμπλοκή.

Οι ατομικοί στόχοι επίτευξης ως διαμεσολαβητικοί παράγοντες ανάμεσα στις αντιλήψεις για τους στόχους του σχολείου και τη συμμετοχή στη σχολική τάξη. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4 (βλ. και Σχήμα 2), η συμμετοχή στην τάξη σε επίπεδο συμπεριφοράς προβλέπεται θετικά από τον ατομικό στόχο προς τη μάθηση και τον ατομικό στόχο προς την επίδοση-προσέγγιση και αρνητικά από τον ατομικό στόχο προς την επίδοση-αποφυγή. Ο στόχος του σχολείου προς τη μάθηση δεν προβλέπει τη συμμετοχή στην τάξη σε επίπεδο συμπεριφοράς, καθώς το τρίτο μοντέλο που ελέγχει την 'καθαρή' επίδρασή του στην εξαρτημένη μεταβλητή δεν είναι σημαντικό. Αυτό σημαίνει, ότι ο στόχος τους σχολείου προς τη μάθηση επηρεάζει τη συμμετοχή στην τάξη σε επίπεδο συμπεριφοράς μόνο μέσα από τη συσχέτισή του με τους

Πίνακας 4. Έλεγχος της επίδρασης των στόχων του σχολείου στη συμμετοχή στη σχολική τάξη (διαμεσολαβούσες μεταβλητές: ατομικοί στόχοι επίτευξης)

Μεταβλητές πρόβλεψης	Εξαρτημένες μεταβλητές					
	Επίπεδο συμπεριφοράς			Συναισθηματική εμπλοκή		
	M1 Beta	M2 Beta	M3 Beta	M1 Beta	M2 Beta	M3 Beta
Βήμα 1ο						
Ηλικία	-.163**	-.098*	-.075	-.226***	-.139**	-.106*
Φύλο	.047	.017	.012	.165***	.126**	.120**
Τόπος διαμονής	-.043	.035	.033	-.155**	-.181*	-.085*
Βήμα 2ο						
Ατομικός Προσανατολισμός το Έργο Μάθησης		.509***	.476***		.530***	.486***
Ατομικός Προσανατολισμός η Επίδοση-Προσέγγιση		.135**	.132**		.127**	.122**
Ατομικός Προσανατολισμός η Επίδοση-Αποφυγή		-.222**	-.225***		-.126**	-.129**
Βήμα 3ο						
Στόχος Σχολείου η Μάθηση			.089			.122**
R ² c	.033**	.310***	.006	.114***	.308***	.011**
Fc	3.432	63.320	3.600	13.126	72.231	7.923
R ²	.033	.343	.349	.114	.422	.433

Σημείωση: Η κωδικοποίηση της ηλικίας έγινε ως εξής: Α' Γυμνασίου=1, Γ' Γυμνασίου=2, Β' Λυκείου=3, Φύλο: Αγόρι=1, Κορίτσι=2, Τόπος Διαμονής: Δυτική Θεσσαλονίκη =1, Ανατολική Θεσσαλονίκη =2. Οι συντομογραφίες M1, M2 και M3 αντιστοιχούν στα τρία μοντέλα (M1 για το Μοντέλο 1, το οποίο ελέγχει την επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών, M2 για το Μοντέλο 2, το οποίο ελέγχει την επίδραση των ατομικών στόχων σε καθένα από τις εξαρτημένες μεταβλητές μετά από την αφαίρεση της επίδρασης των μεταβλητών ελέγχου, και M3 το Μοντέλο 3, το οποίο ελέγχει την επίδραση του στόχου του σχολείου και των διαμεσολαβουσών μεταβλητών). R²c: η μεταβολή της τιμής R². Fc: η αντίστοιχη μεταβολή της τιμής F. Beta: τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης. *p ≤ .05. **p ≤ .01. ***p ≤ .001.



Σχήμα 2. Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στις αντιλήψεις για τους στόχους του σχολείου, τους ατομικούς στόχους επίτευξης και τη συμμετοχή στη σχολική τάξη.

Σημείωση: Οι τιμές στα βέλη είναι οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta). * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ατομικούς στόχους επίτευξης. Συνολικά οι μεταβλητές ελέγχου, οι ατομικοί στόχοι επίτευξης και ο στόχος του σχολείου προς τη μάθηση ερμηνεύουν το 34,9% της διακύμανσης των τιμών της συμμετοχής στην τάξη σε επίπεδο συμπεριφοράς.

Όσον αφορά τη συναισθηματική εμπλοκή, ο Πίνακας 4 δείχνει ότι ο ατομικός στόχος προς το έργο μάθησης, ο ατομικός στόχος προς την επίδοση-προσέγγιση και ο ατομικός στόχος προς την επίδοση-αποφυγή αποτελούν μεταβλητές πρόβλεψης της συναισθηματικής εμπλοκής. Επιπλέον, το τρίτο μοντέλο που ελέγχει την 'καθαρή' επίδραση που έχει ο στόχος του σχολείου προς τη μάθηση στη συναισθηματική εμπλοκή είναι σημαντικό. Από τη μείωση, όμως, που παρατηρούμε στον τυποποιημένο συντελεστή παλινδρόμησης Beta, από .331 (βλ. Πίνακα 3) σε .122 (βλ. Πίνακα 4), και στην τιμή του R^2c^* , από .093 (βλ. Πίνακα 3) σε .011 (βλ. Πίνακα 4), συμπεραίνουμε ότι υπάρχει μερική και όχι πλήρης διαμεσολάβηση των ατομικών στόχων επίτευξης στη σχέση ανάμεσα στο στόχο του σχολείου προς τη μάθηση και τη συναισθηματική εμπλοκή. Δηλαδή, οι στόχοι του σχολείου προς τη μάθηση μπορούν να προβλέψουν τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών τόσο μέσω μιας ευθείας, άμεσης σχέσης όσο και μέσω της συσχέτισής τους με τους ατομικούς στόχους επίτευξης των μαθητών/τριών. Συνολικά, οι μεταβλητές ελέγχου, οι ατομικοί στόχοι επίτευξης και ο στόχος του σχολείου

* Το R^2c είναι η μεταβολή του R^2 από το ένα μοντέλο στο άλλο.

προς τη μάθηση ερμηνεύουν το 43.3% της διακύμανσης των τιμών της συναισθηματικής εμπλοκής.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν πλήρως την Υπόθεση 1α και μερικώς την Υπόθεση 1β ως προς τα εξής σημεία: (α) από τους στόχους του σχολείου, μόνον οι στόχοι προς τη μάθηση προβλέπουν τη συμμετοχή σε επίπεδο συμπεριφοράς μέσα από τους ατομικούς στόχους επίτευξης. (β) Η σχέση μεταξύ των στόχων του σχολείου και της συναισθηματικής εμπλοκής δεν είναι μόνον έμμεση μέσα από τους ατομικούς στόχους, αλλά και άμεση.

Αντιλήψεις για τους στόχους των γονέων, ατομικοί στόχοι επίτευξης και συμμετοχή στη σχολική τάξη

Αντιλήψεις για τους στόχους των γονέων – Ατομικοί στόχοι επίτευξης. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 5, ο ατομικός προσανατολισμός προς τη μάθηση προβλέπεται θετικά από τον αντίστοιχο στόχο των γονέων και αρνητικά από το στόχο των γονέων προς την επίδοση. Για τους ατομικούς στόχους προς την επίδοση-προσέγγιση και την επίδοση-αποφυγή σημαντική μεταβλητή πρόβλεψης ήταν ο στόχος των γονέων προς την επίδοση.

Αντιλήψεις για τους στόχους των γονέων – Συμμετοχή στη σχολική τάξη. Όσον αφορά την επίδραση των στόχων των γονέων στη συμμετοχή στη σχολική τάξη, τα δεδομένα του Πίνακα 6 δείχνουν ότι η συμμετοχή σε επίπεδο συμπεριφοράς επηρεάζεται θετικά από το στόχο των γονέων προς τη μάθηση και αρνητικά από το στόχο των γονέων προς την επίδοση. Για τη συναισθηματική εμπλοκή σημαντική μεταβλητή πρόβλεψης βρέθηκε ο στόχος των γονέων προς τη μάθηση.

Οι ατομικοί στόχοι επίτευξης ως διαμεσολαβητικοί παράγοντες ανάμεσα στις αντιλήψεις για τους στόχους των γονέων και τη συμμετοχή στη σχολική τάξη. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα 7 (βλ. και Σχήμα 3), η συμμετοχή στην τάξη σε επίπεδο συμπεριφοράς προβλέπεται θετικά από τον ατομικό στόχο προς το έργο της μάθησης και τον ατομικό στόχο προς την επίδοση-προσέγγιση και αρνητικά από τον ατομικό στόχο προς την επίδοση-αποφυγή. Επιπλέον, το τρίτο μοντέλο που εξετάζει την 'καθαρή' επίδραση των στόχων των γονέων στη συμμετοχή στην τάξη σε επίπεδο συμπεριφοράς, πέρα, δηλαδή, από τη διαμεσολάβηση των ατομικών στόχων επίτευξης, είναι σημαντικό. Στο μοντέλο αυτό, μόνον ο στόχος των γονέων προς τη μάθηση εξακολουθεί να προβλέπει την εξαρτημένη μεταβλητή. Ωστόσο, η άμεση επίδρασή του στην εξαρτημένη μεταβλητή είναι τώρα αρκετά μικρότερη, καθώς παρατηρούμε μείωση στον τυποποιημένο συντελε-

Πίνακας 5. Οι αντιλήψεις για τους στόχους των γονέων ως μεταβλητές προβλεψής των ατομικών στόχων επίτευξης

Μεταβλητές προβλεψής	Εξορμημένες μεταβλητές					
	Ατομικός προσανατολισμός το Έργο Μάθησης		Ατομικός προσανατολισμός η Επίδοση-Προσέγγιση		Ατομικός προσανατολισμός η Επίδοση-Αποφυγή	
	M1 Beta	M2 Beta	M1 Beta	M2 Beta	M1 Beta	M2 Beta
Βήμα 1ο						
Ηλικία	-.177***	-.133**	-.225***	-.125**	-.252***	-.169***
Φύλο	.093	.027	-.031	-.007	.079	.079
Τόπος διαμονής	-.154**	-.177***	.125*	.129**	.091	.100*
Βήμα 2ο						
Στόχος Γονέων η Μάθηση		.428***		.084		-.016
Στόχος Γονέων η Επίδοση		-.095*		.411***		.393***
R ² c	.068***	.157***	.066***	.190***	.085***	.142***
F _c	7.632	42.188	7.408	52.776	9.700	38.226
R ²	.068	.225	.066	.256	.085	.227

Σημείωση: Η κωδικοποίηση της ηλικίας έγινε ως εξής: Α' Γυμνασίου=1, Γ' Γυμνασίου=2, Β' Λυκείου=3, Φύλο: Αγόρι=1, Κορίτσι=2, Τόπος Διαμονής: Δυτική Θεσσαλονίκη =1, Ανατολική Θεσσαλονίκη =2. Οι συντελεστές M1 και M2 αντιστοιχούν στα δύο μοντέλα (M1 για το Μοντέλο 1, το οποίο ελέγχει την επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών, και M2 για το Μοντέλο 2, το οποίο ελέγχει την επίδραση των στόχων των γονέων σε καθεμιά από τις εξορμημένες μεταβλητές μετά από την αφαίρεση της επίδρασης των μεταβλητών ελέγχου).

R²c: η μεταβολή της τιμής R². F_c: η αντίστοιχη μεταβολή της τιμής F. Beta: τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης. *p ≤ .05. **p ≤ .01. ***p ≤ .001.

Πίνακας 6. Οι αντιλήψεις για τους στόχους των γονέων ως μεταβλητές πρόβλεψης της συμμετοχής στη σχολική τάξη

Μεταβλητές πρόβλεψης	Εξαρτημένες μεταβλητές			
	Επίπεδο συμπεριφοράς		Συναισθηματική εμπλοκή	
	M1 Beta	M2 Beta	M1 Beta	M2 Beta
Βήμα 1ο				
Ηλικία	-.167**	-.140**	-.229***	-.193***
Φύλο	.052	-.008	.170***	.121**
Τόπος διαμονής	-.049	-.070	-.158**	-.175***
Βήμα 2ο				
Στόχος Γονέων η Μάθηση		.387***		.323***
Στόχος Γονέων η Επίδοση		-.141**		-.052
R^2c	.036**	.127***	.120***	.091***
Fc	3.800	30.873	14.101	23.913
R^2	.036	.162	.120	.211

Σημείωση: Η κωδικοποίηση της ηλικίας έγινε ως εξής: Α' Γυμνασίου=1, Γ' Γυμνασίου=2, Β' Λυκείου=3, Φύλο: Αγόρι=1, Κορίτσι=2, Τόπος Διαμονής: Δυτική Θεσσαλονίκη =1, Ανατολική Θεσσαλονίκη =2. Οι συντομογραφίες M1 και M2 αντιστοιχούν στα δύο μοντέλα (M1 για το Μοντέλο 1, το οποίο ελέγχει την επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών, και M2 για το Μοντέλο 2, το οποίο ελέγχει την επίδραση των στόχων των γονέων σε καθεμιά από τις εξαρτημένες μεταβλητές μετά από την αφαίρεση της επίδρασης των μεταβλητών ελέγχου).

R^2c : η μεταβολή της τιμής R^2 . Fc : η αντίστοιχη μεταβολή της τιμής F . $Beta$: τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

στή παλινδρόμησης Beta από .387 (βλ. Πίνακα 6) σε .179 (βλ. Πίνακα 7), και στην τιμή του R^2c από .127 (βλ. Πίνακα 6) σε .023 (βλ. Πίνακα 7). Επομένως, ο στόχος των γονέων προς την επίδοση επηρεάζει το βαθμό συμμετοχής των εφήβων στην τάξη σε επίπεδο συμπεριφοράς μόνο μέσα από τη συσχέτισή του με τους ατομικούς στόχους επίτευξης, ενώ ο στόχος των γονέων προς τη μάθηση επιδρά μέσα τόσο από μια έμμεση, δηλαδή των ατομικών στόχων επίτευξης, όσο και από μια άμεση σχέση. Συνολικά, οι μεταβλητές ελέγχου, οι ατομικοί στόχοι επίτευξης και οι στόχοι των γονέων εξηγούν το 36.5% της διασποράς των τιμών της συμμετοχής στην τάξη σε επίπεδο συμπεριφοράς.

Τα αποτελέσματα από την αντίστοιχη ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για τη συναισθηματική εμπλοκή παρουσιάζονται, επίσης, στον Πίνακα 7 (βλ. και Σχήμα 3) και δείχνουν ότι προβλέπεται θετικά από τον ατομικό

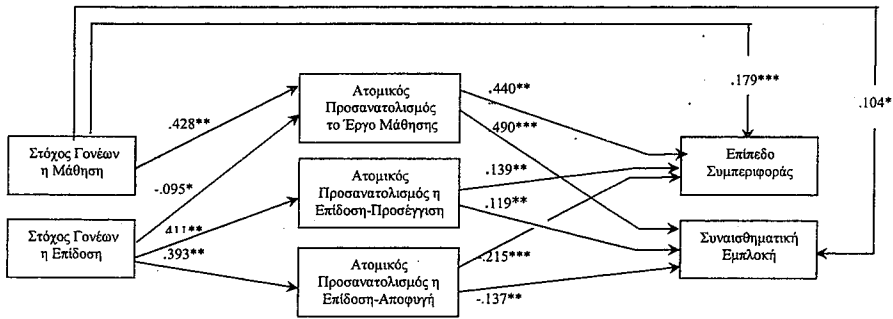
Πίνακας 7. Έλεγχος της επίδρασης των αντιλήψεων για τους στόχους των γονέων στη συμμετοχή στη σχολική τάξη (διαμεσολαβούσες μεταβλητές: ατομικοί στόχοι επίτευξης)

Μεταβλητές πρόβλεψης	Εξαρτημένες μεταβλητές					
	Επίπεδο συμπεριφοράς			Συναισθηματική εμπλοκή		
	M1 Beta	M2 Beta	M3 Beta	M1 Beta	M2 Beta	M3 Beta
Βήμα 1ο						
Ηλικία	-.164**	-.102*	-.101*	-.228***	-.143***	-.139***
Φύλο	.047	.020	-.002	.166***	.166***	.120**
Τόπος διαμονής	-.048	.031	.010	-.160**	-.086*	-.094*
Βήμα 2ο						
Ατομικός Προσανατολισμός το Έργο Μάθησης		.507***	.440***		.527***	.490***
Ατομικός Προσανατολισμός η Επίδοση- Προσέγγιση		.139**	.139**		.133**	.119**
Ατομικός Προσανατολισμός η Επίδοση- Αποφυγή		-.225***	-.215***		-.131**	-.137**
Βήμα 3ο						
Στόχος Γονέων η Μάθηση			.179***			.104*
Στόχος Γονέων η Επίδοση			-.075			
R^2c	.034**	.309***	.023**	.117***	.307***	.008*
Fc	3.527	63.076	7.275	13.596	72.512	6.083
R^2	.034	.342	.365	.117	.424	.432

Σημείωση: Η κωδικοποίηση της ηλικίας έγινε ως εξής: Α' Γυμνασίου=1, Γ' Γυμνασίου=2, Β' Λυκείου=3, Φύλο: Αγόρι=1, Κορίτσι=2, Τόπος Διαμονής: Δυτική Θεσσαλονίκη =1, Ανατολική Θεσσαλονίκη =2. Οι συντομογραφίες M1, M2 και M3 αντιστοιχούν στα τρία μοντέλα (M1 για το Μοντέλο 1, το οποίο ελέγχει την επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών, M2 για το Μοντέλο 2, το οποίο ελέγχει την επίδραση των ατομικών στόχων σε καθεμιά από τις εξαρτημένες μεταβλητές μετά από την αφαίρεση της επίδρασης των μεταβλητών ελέγχου, και M3 το Μοντέλο 3, το οποίο ελέγχει την επίδραση των στόχων των γονέων σε καθεμιά από τις εξαρτημένες μεταβλητές μετά από την αφαίρεση της επίδρασης των μεταβλητών ελέγχου και των διαμεσολαβουσών μεταβλητών).

R^2c : η μεταβολή της τιμής R^2 . Fc : η αντίστοιχη μεταβολή της τιμής F . $Beta$: τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

στόχο προς το έργο μάθησης, τον ατομικό στόχο προς την επίδοση-προσέγγιση και το στόχο των γονέων προς τη μάθηση και αρνητικά από τον ατομικό στόχο προς την επίδοση-αποφυγή. Το τρίτο μοντέλο, δηλαδή, το οποίο ελέγχει την άμεση επίδραση του στόχου των γονέων προς τη μάθηση στη συναισθηματική εμπλοκή, είναι σημαντικό. Ωστόσο, παρατηρούμε μείωση στον τυποποιημένο συντελεστή παλινδρόμησης Beta από .323 (βλ. Πίνακα



Σχήμα 3. Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στις αντιλήψεις για τους στόχους των γονέων, τους ατομικούς στόχους επίτευξης και τη συμμετοχή στη σχολική τάξη.

Σημείωση: Οι τιμές στα βέλη είναι οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta). * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

6) σε .104 (βλ. Πίνακα 7), και στην τιμή του R^2c από .091 (βλ. Πίνακα 6) σε .008 (βλ. Πίνακα 7). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μερική διαμεσολάβηση των ατομικών στόχων επίτευξης στη σχέση ανάμεσα στο στόχο των γονέων προς τη μάθηση και τη συναισθηματική εμπλοκή. Το συνολικό μοντέλο, δηλαδή οι ατομικοί στόχοι επίτευξης μαζί με τους στόχους των γονέων και τις μεταβλητές ελέγχου, ερμηνεύει το 43.2% της συνολικής διακύμανσης των τιμών της συναισθηματικής εμπλοκής.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την Υπόθεση 2α και την Υπόθεση 2β ως προς τη συναισθηματική εμπλοκή. Ως προς τη συμμετοχή στην τάξη σε επίπεδο συμπεριφοράς, μόνον οι στόχοι των γονέων προς τη μάθηση την προβλέπουν άμεσα αλλά και έμμεσα μέσα από τους ατομικούς στόχους επίτευξης, ενώ οι στόχοι των γονέων προς την επίδοση την προβλέπουν μόνον έμμεσα.

Ατομικοί στόχοι επίτευξης, συμμετοχή στη σχολική τάξη και σχολική επίδοση

Ατομικοί στόχοι επίτευξης – Συμμετοχή στη σχολική τάξη. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων δείχνουν (βλ. Πίνακα 8) ότι ο ατομικός στόχος προς τη μάθηση και ο ατομικός στόχος προς την επίδοση-προσέγγιση προβλέπουν θετικά τη συμμετοχή στην τάξη και σε επίπεδο συμπεριφοράς και συναισθηματικό επίπεδο, ενώ ο στόχος προς την επίδοση-αποφυγή προβλέπει και τους δύο τύπους συμμετοχής στην τάξη αρνητικά.

Ατομικοί στόχοι επίτευξης – Σχολική επίδοση. Τα δεδομένα του Πίνακα 9

Πίνακας 8. Οι ατομικοί στόχοι επίτευξης ως μεταβλητές πρόβλεψης της συμμετοχής στη σχολική τάξη

Μεταβλητές πρόβλεψης	Εξαρτημένες μεταβλητές			
	Επίπεδο συμπεριφοράς		Συναισθηματική εμπλοκή	
	M1 Beta	M2 Beta	M1 Beta	M2 Beta
Βήμα 1ο				
Ηλικία	-.167**	-.101*	-.229***	-.140***
Φύλο	.050	.019	.166***	.128**
Τόπος διαμονής	-.045	.033	-.157**	-.083*
Βήμα 2ο				
Ατομικός Προσανατολισμός το Έργο Μάθησης		.508***		.528***
Ατομικός Προσανατολισμός η Επίδοση-Προσέγγιση		.138**		.131**
Ατομικός Προσανατολισμός η Επίδοση-Αποφυγή		-.222***		-.125**
<i>R</i> ² _c	.035**	.309***	.117***	.306***
<i>F</i> _c	3.697	63.670	13.669	72.490
<i>R</i> ²	.035	.344	.117	.423

Σημείωση: Η κωδικοποίηση της ηλικίας έγινε ως εξής: Α' Γυμνασίου=1, Γ' Γυμνασίου=2, Β' Λυκείου=3, Φύλο: Αγόρι=1, Κορίτσι=2, Τόπος Διαμονής: Δυτική Θεσσαλονίκη =1, Ανατολική Θεσσαλονίκη =2. Οι συντομογραφίες M1 και M2 αντιστοιχούν στα δύο μοντέλα (M1 για το Μοντέλο 1, το οποίο ελέγχει την επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών, και M2 για το Μοντέλο 2, το οποίο ελέγχει την επίδραση των ατομικών στόχων επίτευξης σε καθενιά από τις εξαρτημένες μεταβλητές μετά από την αφαίρεση της επίδρασης των μεταβλητών ελέγχου).

*R*²_c: η μεταβολή της τιμής *R*². *F*_c: η αντίστοιχη μεταβολή της τιμής *F*. *Beta*: τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης. **p* ≤ .05. ***p* ≤ .01. ****p* ≤ .001.

δείχνουν ότι πέρα από την επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης είναι ο ατομικός στόχος προς την επίδοση-προσέγγιση και ο ατομικός στόχος προς την επίδοση-αποφυγή (θετικά ο πρώτος, αρνητικά ο δεύτερος).

Η συμμετοχή στην τάξη σε επίπεδο συμπεριφοράς ως διαμεσολαβητικός παράγοντας ανάμεσα στους ατομικούς στόχους επίτευξης και στη σχολική επίδοση. Τα αποτελέσματα στον Πίνακα 10 (βλ. και Σχήμα 4) δείχνουν ότι η σχολική επίδοση προβλέπεται από τη συμμετοχή στην τάξη σε επίπεδο συμπεριφοράς. Το τρίτο μοντέλο που ελέγχει την 'καθαρή' επίδραση των ατομικών στόχων επίδοσης-προσέγγισης και επίδοσης-αποφυγής στη σχολική

Πίνακας 9. Οι ατομικοί στόχοι επίτευξης ως μεταβλητές πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης

Μεταβλητές πρόβλεψης	Εξαρτημένη μεταβλητή:	
	Σχολική επίδοση	
	M1 Beta	M2 Beta
Βήμα 1ο		
Ηλικία	-.075	-.067
Φύλο	.217***	.220***
Τόπος διαμονής	.343***	.352***
Βήμα 2ο		
Ατομικός Προσανατολισμός το Έργο Μάθησης	.075	
Ατομικός Προσανατολισμός η Επίδοση- Προσέγγιση	.121*	
Ατομικός Προσανατολισμός η Επίδοση-Αποφυγή		-.126*
R^2c	.211***	.025**
Fc	27.551	4.457
R^2	.211	.236

Σημείωση: Η κωδικοποίηση της ηλικίας έγινε ως εξής: Α΄ Γυμνασίου=1, Γ΄ Γυμνασίου=2, Β΄ Λυκείου=3, Φύλο: Αγόρι=1, Κορίτσι=2, Τόπος Διαμονής: Δυτική Θεσσαλονίκη =1, Ανατολική Θεσσαλονίκη =2. Οι συντομογραφίες M1 και M2 αντιστοιχούν στα δύο μοντέλα (M1 για το Μοντέλο 1, το οποίο ελέγχει την επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών, και M2 για το Μοντέλο 2, το οποίο ελέγχει την επίδραση των ατομικών στόχων επίτευξης στην εξαρτημένη μεταβλητή μετά από την αφαίρεση της επίδρασης των μεταβλητών ελέγχου).

R^2c : η μεταβολή της τιμής R^2 . Fc : η αντίστοιχη μεταβολή της τιμής F . $Beta$: τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

επίδοση δεν είναι σημαντικό. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει άμεση επίδραση των ατομικών στόχων επίδοσης (προσέγγισης και αποφυγής) στη σχολική επίδοση, αλλά μόνο μέσω της σχέσης τους με τη συμμετοχή στην τάξη σε επίπεδο συμπεριφοράς. Το συνολικό μοντέλο ερμηνεύει το 27.1% της συνολικής διακύμανσης των τιμών της σχολικής επίδοσης. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο μοντέλο αυτό δε συμπεριλήφθηκε ο στόχος προς τη μάθηση διότι, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, δε βρέθηκε να προβλέπει τη σχολική επίδοση, ούτε και η συναισθηματική εμπλοκή διότι η συσχέτισή της με τη σχολική επίδοση ήταν στατιστικώς μη σημαντική, $r = .085, p > .05$.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν πλήρως την Υπόθεση 3α και μερικώς την Υπόθεση 3β ως προς τη σχέση των τριών ατομικών στόχων επίτευξης με τη σχολική επίδοση των μαθητών/ριών. Συγκεκριμένα, ο στόχος προς τη μάθηση δε βρέθηκε να προβλέπει τη σχολική επίδοση ούτε άμεσα ούτε έμμεσα, ενώ ο στόχος επίδοσης-προσέγγισης και ο στόχος επίδοσης-

Πίνακας 10. Έλεγχος της επίδρασης των ατομικών στόχων επίτευξης στη σχολική επίδοση (διαμεσολαβούσα μεταβλητή: συμμετοχή στη σχολική τάξη σε επίπεδο συμπεριφοράς)

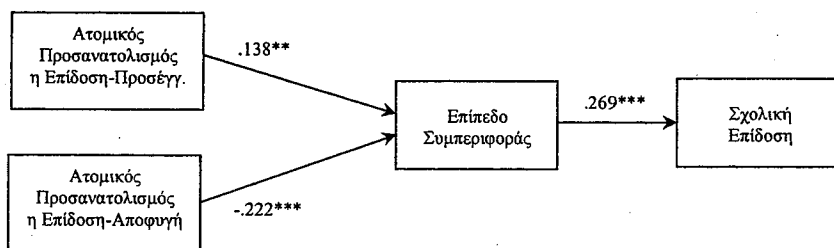
Μεταβλητές πρόβλεψης	Εξαρτημένη μεταβλητή: Σχολική επίδοση		
	M1 Beta	M2 Beta	M3 Beta
Βήμα 1ο			
Ηλικία	-.065	-.019	-.022
Φύλο	.219***	.207***	.212***
Τόπος διαμονής	.377***	.390***	.384***
Βήμα 2ο			
Επίπεδο Συμπεριφοράς		.290***	.269***
Βήμα 3ο			
Ατομικός Προσανατολισμός η Επίδοση-Προσέγγιση		.076	
Ατομικός Προσανατολισμός η Επίδοση-Αποφυγή			-.065
<i>R</i> ^{2c}	.184***	.082***	.005
<i>F</i> _c	30.608	45.141	1.372
<i>R</i> ²	.184	.266	.271

Σημείωση: Η κωδικοποίηση της ηλικίας έγινε ως εξής: Α' Γυμνασίου=1, Γ' Γυμνασίου=2, Β' Λυκείου=3, Φύλο: Αγόρι=1, Κορίτσι=2, Τόπος Διαμονής: Δυτική Θεσσαλονίκη =1, Ανατολική Θεσσαλονίκη =2. Οι συντομογραφίες M1, M2 και M3 αντιστοιχούν στα τρία μοντέλα (M1 για το Μοντέλο 1, το οποίο ελέγχει την επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών, M2 για το Μοντέλο 2, το οποίο ελέγχει την επίδραση της συμμετοχής σε επίπεδο συμπεριφοράς στην εξαρτημένη μεταβλητή μετά από την αφαίρεση της επίδρασης των μεταβλητών ελέγχου, και M3 το Μοντέλο 3, το οποίο ελέγχει την επίδραση των ατομικών στόχων προς την επίδοση-προσέγγιση και στην επίδοση-αποφυγή στην εξαρτημένη μεταβλητή μετά από την αφαίρεση της επίδρασης των μεταβλητών ελέγχου και της διαμεσολαβούσας μεταβλητής). *R*^{2c}: η μεταβολή της τιμής *R*². *F*_c: η αντίστοιχη μεταβολή της τιμής *F*. *Beta*: τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης. **p* ≤ .05. ***p* ≤ .01. ****p* ≤ .001.

αποφυγής επιβεβαιώθηκαν ως προβλεπτικοί παράγοντες της σχολικής επίδοσης μέσω της σχέσης τους με τη συμμετοχή σε επίπεδο συμπεριφοράς στην τάξη.

ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε πώς οι στόχοι του σχολείου και οι στόχοι των γονέων, όπως τους αντιλαμβάνονται οι έφηβοι, συμβάλλουν στη διαμόρφωση των ατομικών τους στόχων επίτευξης και μπορούν να προβλέψουν το βαθμό συμμετοχής τους στην τάξη και τη σχολική τους επίδοση. Πρόκειται για σύνθετες σχέσεις μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών, οι οποίες διερευνήθηκαν με την εφαρμογή της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης. Η



Σχήμα 4. Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου των σχέσεων που επιβεβαιώθηκαν ανάμεσα στους ατομικούς στόχους επίτευξης, τη συμμετοχή σε επίπεδο συμπεριφοράς στη σχολική τάξη και τη σχολική επίδοση.

Σημείωση: Οι τιμές στα βέλη είναι οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης (Beta). * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης αποτελεί μιαν ιδιαίτερα ισχυρή μέθοδο επεξεργασίας ποσοτικών δεδομένων στην ψυχολογική έρευνα, η οποία μας επιτρέπει τη διερεύνηση σύνθετων σχέσεων ή δικτύου σχέσεων μεταξύ μιας σειράς μεταβλητών. Η μέθοδος αυτή, παρά το ότι ελέγχει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των μεταβλητών και την προβλεπτική αξία των ανεξάρτητων μεταβλητών στις εξαρτημένες, ωστόσο, μπορεί να ενισχύσει επιχειρήματα σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος και να συμβάλει έτσι στην ερμηνεία σύνθετων ψυχολογικών φαινομένων όπως αυτά που παρουσιάζονται στην παρούσα έρευνα.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι στόχοι επίτευξης του σχολείου, όπως τους αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες μαθητές και μαθήτριες, επηρεάζουν τη διαμόρφωση των ατομικών τους στόχων επίτευξης. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα των αναλύσεων αποκάλυψαν ότι οι στόχοι του σχολείου – μάθησης και επίδοσης – έχουν τη δυνατότητα πρόβλεψης των αντίστοιχων ατομικών στόχων επίτευξης. Ωστόσο, ένα μη αναμενόμενο εύρημα ήταν η επίδραση των στόχων του σχολείου προς τη μάθηση στους ατομικούς στόχους επίδοσης. Θα μπορούσε, ενδεχομένως, να ισχυριστεί κανείς ότι οι έφηβοι, οι οποίοι/ες αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο τους δίνει έμφαση στην κατανόηση, στην απόκτηση δεξιοτήτων και, γενικότερα, στη μάθηση, πέρα από τους ατομικούς στόχους προς τη μάθηση, υιοθετούν και στόχους επίδοσης-προσέγγισης, διότι θεωρούν ότι η μάθηση εκδηλώνεται και μέσω της υψηλής επίδοσης.

Όσον αφορά την επίδραση των γονέων, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι στόχοι επίτευξης των γονέων, έτσι όπως τους αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες μα-

θητές/ήττριες, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη διαμόρφωση των αντίστοιχων ατομικών τους στόχων επίτευξης. Όταν οι έφηβοι αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς τους δίνουν έμφαση σε στόχους μάθησης, δηλαδή, θέλουν από εκείνους/ες κυρίως να κατανοούν τη σχολική τους εργασία, να αναπτύσσουν και να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους, τότε είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν και οι ίδιοι/ες έναν προσανατολισμό προς τη μάθηση. Αντίθετα, η έμφαση εκ μέρους των γονέων, σύμφωνα πάντα με τις αντιλήψεις των εφήβων, στην επίδειξη ικανοτήτων και στην καλύτερη σχολική επίδοση σε σχέση με τους άλλους είναι πιθανόν ότι θα τους οδηγήσει σε έναν προσανατολισμό προς την επίδοση (προσέγγισης ή/και αποφυγής). Συγκρίνοντας τους στόχους επίτευξης των γονέων με τους αντίστοιχους στόχους του σχολείου ως προς το βαθμό συμμετοχής τους στη διαμόρφωση των ατομικών στόχων επίτευξης των μαθητών/τριών, μπορούν να γίνουν οι εξής παρατηρήσεις: (α) και οι δύο αυτοί παράγοντες συμβάλλουν στον ίδιο περίπου βαθμό στον προσανατολισμό των εφήβων προς το έργο της μάθησης· (β) ως προς τους στόχους επίδοσης των μαθητών/τριών, οι αντίστοιχοι στόχοι των γονέων σε σύγκριση με τους στόχους του σχολείου αποτελούν ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης.

Σχετικά με την επίδραση των στόχων του σχολικού περιβάλλοντος και των γονέων στο βαθμό συμμετοχής των εφήβων στη σχολική τάξη, τα ευρήματα της έρευνας τεκμηρίωσαν τη θετική επίδραση των στόχων προς τη μάθηση και του σχολείου και των γονέων. Οι έφηβοι εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις μαθησιακές δραστηριότητες, τόσο συμπεριφορικά όσο και συναισθηματικά, όταν το σχολικό τους περιβάλλον, σύμφωνα πάντα με τις δικές τους αντιλήψεις, δίνει έμφαση στην αξία της μάθησης και στην ατομική βελτίωση του κάθε μαθητή/ήτριας. Αντίστοιχα, οι έφηβοι αναφέρουν ότι προσέχουν περισσότερο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, δείχνουν επιμονή, ενδιαφέρον και περιέργεια κατά την ενασχόλησή τους με τις μαθησιακές δραστηριότητες όταν θεωρούν ότι οι γονείς τους τονίζουν τη σημασία της μάθησης αυτής καθαυτής.

Όσον αφορά τους στόχους επίδοσης, ούτε οι στόχοι του σχολείου ούτε οι στόχοι των γονέων βρέθηκε να έχουν άμεση προβλεπτική αξία για τη συμμετοχή στη σχολική τάξη τόσο σε επίπεδο συμπεριφοράς όσο και σε συναισθηματική εμπλοκή. Η προβλεπτική της αξία ήταν μόνον έμμεση. Η αντίληψη των εφήβων ότι το σχολείο τους ή/και οι γονείς τους δίνουν έμφαση στην επίδειξη ικανοτήτων, στον ανταγωνισμό και στην κοινωνική σύγκριση επηρεάζει το βαθμό συμμετοχής τους στην τάξη μόνο μέσα από τη σχέση τους με τους αντίστοιχους ατομικούς στόχους επίτευξης. Σύμφωνα με τα ευρήματα άλλων μελετών, η έμφαση σε στόχους επίδοσης είτε στο επίπεδο του scho-

λείου είτε στο επίπεδο της τάξης δε συνδέεται πάντα με αρνητικές συνέπειες για τους/τις μαθητές/ήτριες (Ames & Archer, 1988. Urdan et al., 1998). Για παράδειγμα, η έρευνα των Roeser et al. (1996) έδειξε ότι η έμφαση του σχολείου σε στόχους επίδοσης συνδεόταν μόνο με το άγχος που ένιωθαν οι μαθητές/ήτριες σε συνθήκες επίτευξης, ενώ δεν επηρέαζε το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας και το θετικό συναίσθημα των εφήβων για το σχολείο. Επομένως, θα μπορούσε να υποθέσει κάποιος ότι ο στόχος του σχολείου προς την επίδοση επιδρά αρνητικά μόνο σε συγκεκριμένες εκφάνσεις της συμπεριφοράς και του θυμικού των μαθητών/ριών ή μπορεί να μην έχει καθόλου αρνητικές συνέπειες, όταν το σχολικό περιβάλλον δίνει παράλληλα έμφαση και σε στόχους μάθησης. Επιπλέον, οι θεωρητικοί των ατομικών στόχων επίτευξης πρόσφατα διέκριναν και τους στόχους επίδοσης της σχολικής τάξης σε στόχους προσέγγισης και αποφυγής. Ενδεχομένως, μια αντίστοιχη διάκριση των στόχων στο επίπεδο του σχολείου ή και στο επίπεδο των γονέων να είναι χρήσιμη, καθώς πολύ πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα στο επίπεδο της τάξης δείχνουν ότι ο στόχος προς την επίδοση-αποφυγή, κι όχι ο στόχος προς την επίδοση-προσέγγιση, συνδέεται με αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές/ήτριες (Friedel et al., 2002).

Είναι σημαντικό να σχολιαστεί, επίσης, η διαδικασία μέσα από την οποία οι στόχοι του σχολείου και των γονέων μπορούν να προβλέψουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη. Τα ευρήματα δείχνουν ότι, πέρα από την άμεση προβλεπτική δυνατότητα των στόχων του σχολείου και των γονέων προς τη μάθηση, οι ατομικοί στόχοι επίτευξης αποτελούν τις μεταβλητές μέσα από τις οποίες οι στόχοι του σχολείου και των γονέων, όπως τους αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες οι έφηβοι, προβλέπουν τη συμμετοχή τους στη σχολική τάξη. Η διαμεσολαβητική αυτή δράση των ατομικών στόχων επίτευξης μεταξύ των στόχων του σχολείου και των γονέων, από τη μια, και τη συμμετοχή των εφήβων στην τάξη, από την άλλη, προϋποθέτει την άμεση σχέση των ατομικών στόχων των εφήβων με το βαθμό συμμετοχής τους στην τάξη, εύρημα το οποίο επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα έδειξαν ότι ο προσανατολισμός των εφήβων προς το έργο της μάθησης αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης της συμμετοχής τους στη σχολική τάξη, τόσο σε επίπεδο συμπεριφοράς όσο και σε επίπεδο συναισθημάτων. Οι μαθητές/ήτριες που έχουν ως στόχο την αύξηση της γνώσης και των δεξιοτήτων τους και την κατανόηση δύσκολων και πολύπλοκων προβλημάτων αναφέρουν ότι ως προς τη συμπεριφορά δείχνουν προσοχή, επιμονή και καταβάλλουν προσπάθεια, ενώ παράλληλα βιώνουν θετικά συναισθήματα όπως ενδιαφέρον, περιέργεια και ικανοποίηση κατά

την ενασχόλησή τους με τις μαθησιακές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα αυτά είναι συνεπή με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα οποία έχουν αποκαλύψει τη θετική επίδραση του στόχου προς τη μάθηση σε ποικίλους γνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες (βλ., π.χ., Kaplan & Maehr, 1999. Middleton & Midgley, 1997, 2002. Pajares et al., 2000. Wolters et al., 1996).

Όσον αφορά τον ατομικό στόχο προς την επίδοση στην παρούσα μελέτη, όπως ήδη αναφέρθηκε, υιοθετήθηκε η διάκριση ανάμεσα στο στόχο προς την επίδοση-προσέγγιση και την επίδοση-αποφυγή. Σε αντίθεση με την κλασική θεωρία των στόχων, σύμφωνα με την οποία ο προσανατολισμός των μαθητών/τριών προς την επίδοση-προσέγγιση θα συνδέεται με μη προσαρμοστικά πρότυπα συμπεριφοράς, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο στόχος αυτός μπορεί να έχει θετικές συνέπειες για τους εφήβους, όπως, για παράδειγμα, την αυξημένη συμμετοχή τους στην τάξη, αλλά και την ικανοποιητική σχολική επίδοση, καθώς η συμμετοχή στην τάξη σε επίπεδο συμπεριφοράς λειτουργεί διαμεσολαβητικά στη σχέση των ατομικών στόχων επίτευξης με την επίδοση. Ο προσανατολισμός προς την επίδοση-αποφυγή συνδεόταν, σε αντίθεση με το στόχο προς την επίδοση-προσέγγιση, αρνητικά με το βαθμό συμμετοχής των εφήβων στην τάξη, τόσο σε επίπεδο συμπεριφοράς όσο και σε συναισθηματική εμπλοκή, καθώς και με τη σχολική επίδοση. Έτσι, οι έφηβοι των οποίων κύριος στόχος είναι να αποφεύγουν να θεωρούνται μη ικανοί συμμετέχουν λιγότερο, δεν επενδύουν πολλή προσπάθεια στα σχολικά έργα, τα εγκαταλείπουν εύκολα όταν συναντούν κάποια δυσκολία, βιώνουν αρνητικά συναισθήματα και δεν έχουν καλή σχολική επίδοση. Τα παραπάνω ευρήματα ενισχύουν την αναθεωρημένη προσέγγιση των στόχων επίδοσης που προβλέπει τη διάκρισή τους σε στόχους προσέγγισης και αποφυγής και είναι συνεπή με τα ευρήματα άλλων ερευνών που έχουν υιοθετήσει αυτή τη διάκριση (βλ., π.χ., Elliot & Harackiewicz, 1996. Leondari & Gialamas, 2002. Pajares et al., 2000. Skaalvik, 1997. Smith, Sinclair, et al., 2002).

Καταλήγοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στα πλαίσια της παρούσας μελέτης εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μεταβλητών σε εφήβους, αγόρια και κορίτσια, ηλικίας 13-17 χρόνων, από δύο διαφορετικές περιοχές της πόλης της Θεσσαλονίκης. Η επίδραση της ηλικίας, του φύλου και του τύπου διαμονής βρέθηκε στατιστικώς σημαντική σε όλες τις αναλύσεις. Για το λόγο αυτό, οι σχέσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών είναι σκοπικό να ελεγχθούν χωριστά (α) για κάθε ομάδα ηλικίας, (β) για κορίτσια και αγόρια, και (γ) για τις δύο περιοχές προέλευσης του δείγματος. Τέτοιου είδους ευρήματα θα συμπλήρωναν τη συμβολή της παρούσας εργα-

σίας, εστιάζοντας κυρίως στις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν στον τρόπο διασύνδεσης των εμπλεκόμενων στην παρούσα εργασία μεταβλητών ως προς τους τρεις παραπάνω παράγοντες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267.
- Anderman, E. M., & Maehr, L. M. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*(2), 287-309.
- Barron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 317-329.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273.
- 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*(3), 461-475.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model approach and avoidance motivation. *Journal of Personality & Social Psychology, 70*(3), 461-475.
- Friedel, J., Hruda, L., & Midgley C. (2001, April). *When children limit their one learning: The relation between perceived parent achievement goals and children's use of avoidance behaviors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.
- Friedel, J., Marachi, R., & Midgley, C. (2002, April). *"Stop embarrassing me!" Relations among students' perceptions of teachers, classroom goal and maladaptive behaviors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- 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), 1-21.
- Kaplan, A., & Maehr, M. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 330-358.
- 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.
- Karabenick, S. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 37-58.
- Leondari, A., & Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations and perceived competence: Impact on students' achievement behavior. *Psychology in the Schools, 39*(3), 279-291.

- Maehr, M. L. (2001). Goal theory is not dead-not yet, anyway: A reflection on the special issue. *Educational Psychology Review*, 13(2), 177-185.
- Maehr, M. L., & Midgley C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 399-427.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (2002). Beyond motivation: Middle school students' perceptions of press for understanding in math. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 373-391.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Hicks, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L., Urdan, T. U., Roeser, R. W., Anderman, E., & Kaplan, A. (1995). *Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) Manual*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman L., Freeman, M. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. W., & Urdan, T. U. (2000). *Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) Manual: Revised version*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Roeser, R. W., Midgley C., & Urdan, T. (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(3), 408-422.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13(2), 93-114.
- 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(1), 71-81.
- Smith, M., Duda, J., Allen, J., & Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 155-190.
- Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. S. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 471-485.
- Urdan, T., Midgley, C., & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35(1), 101-122.
- Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1987). *Student Engagement and Disaffection in School-Student Report*. Rochester, NY: Rochester Assessment Package for Schools.

- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. P. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.
- Yamauchi, H., & Miki, K. (2003). Longitudinal analysis of the relations between perceived learning environment, achievement goal orientations, and learning strategies: Intrinsic-extrinsic regulation as a mediator. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 46, 1-18.

STUDENTS, PARENTS, AND SCHOOL
ACHIEVEMENT GOALS, CLASSROOM
ENGAGEMENT AND PERFORMANCE:
APPLICATION OF HIERARCHICAL
REGRESSION ANALYSIS

Katerina Voulala, Eleftheria Gonida, and Grigoris Kiosseoglou
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Abstract: The present study aimed at investigating adolescents' personal achievement goals, their engagement in classroom and their performance in relation to school goal structures and parent achievement goals, as they are perceived by the students themselves. A sample of 427 7th, 9th and 11th graders, which participated in the study, was asked to complete a set of questionnaires. In order to explore the network of relationships among the above variables, including mediational relations, a set of hierarchical regression analyses were conducted. Data analyses showed that (a) students' perceptions of both school goal structure and parent goals predict their personal achievement goals and the level of their engagement in classroom, but in different ways, and (b) students' achievement goals predict their engagement in classroom and their performance. Finally, the results confirmed mediational relations among the examined variables.

Key words: Academic performance, Achievement goals, Classroom engagement.

Address: Eleftheria N. Gonida, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, 541 24 Thessaloniki, Greece. Tel.: ++30-2310-997309, Fax: ++30-2310-997384, E-mail: gonida@psy.auth.gr