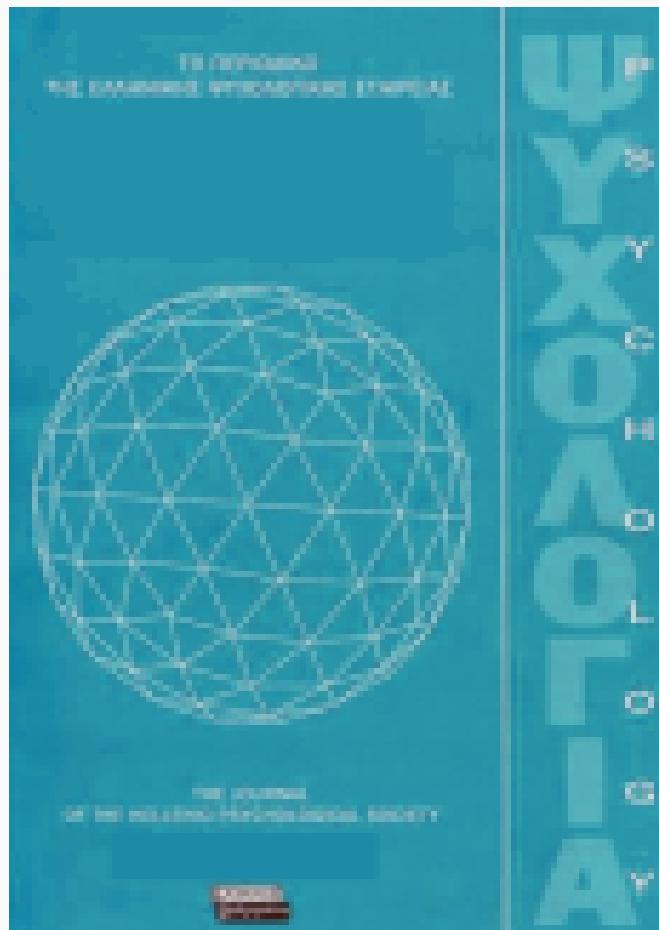


# Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 10, No 1 (2003)



**The effect of performance expectations on the formation of both attributions and emotions for academic performance in real achievement situations in tertiary education**

Γεωργία Στεφάνου

doi: [10.12681/psy\\_hps.23963](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23963)

Copyright © 2020, Γεωργία Στεφάνου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

## To cite this article:

Στεφάνου Γ. (2020). The effect of performance expectations on the formation of both attributions and emotions for academic performance in real achievement situations in tertiary education. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 10(1), 159–179. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.23963](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23963)

# Η επίδραση των προσδοκιών επίδοσης στη διαμόρφωση της απόδοσης αιτίων και των συναισθημάτων για ακαδημαϊκή επίδοση σε πραγματικές συνθήκες επίτευξης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

ΓΕΩΡΓΙΑ ΣΤΕΦΑΝΟΥ  
Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα αυτή αποσκοπούσε στη διερεύνηση: (α) της απόδοσης αιτίων και των συναισθημάτων που ακολουθούν την εκτιμώμενη αποτυχημένη ή επιτυχημένη επίδοση σε εξετάσεις, και (β) το ρόλο των προσδοκιών επίδοσης στη διαμόρφωση της απόδοσης αιτίων, των συναισθημάτων και της σχέσης της απόδοσης αιτίων με τα συναισθήματα για τη συγκεκριμένη επίδοση. Το δείγμα αποτέλεσαν 120 σπουδαστές και σπουδάστριες (ηλικίας 20 – 23 ετών). 63 εκτίμησαν την επίδοσή τους ως επιτυχημένη και 57 ως αποτυχημένη) του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος της Θεσσαλονίκης, οι οποίοι συμμετείχαν σε τελικές εξαμηνιαίες εξετάσεις μαθημάτων ψυχολογίας. Όλοι οι συμμετέχοντες, μέσα σε δέκα λεπτά από την έναρξη των εξετάσεων, συμπλήρωσαν τις κλίμακες των προσδοκιών της επίδοσής τους στη συγκεκριμένη δοκιμασία και της αποδιδόμενης σπουδαιότητας στην καλή επίδοση. Άμεσως μετά το τέλος των εξετάσεων, συμπλήρωσαν μια κλίμακα συναισθημάτων, την κλίμακα της εκτιμώμενης επίδοσής τους, και την κλίμακα απόδοσης αιτίων. Βρέθηκε ότι: (α) οι σπουδαστές απέδωσαν την επιτυχία σε εσωτερικούς, προσωπικά ελεγχόμενους σταθερούς και μη εξωτερικά ελεγχόμενους παράγοντες, ενώ απέδωσαν την αποτυχία σε εξωτερικούς ασταθείς, προσωπικά ελεγχόμενους, και εξωτερικά ελεγχόμενους παράγοντες, (β) βίωσαν θετικά συναισθήματα για την επιτυχία και αρνητικά για την αποτυχία, και (γ) οι προσδοκίες επίδοσης ήταν σημαντικός διαμορφωτής της απόδοσης αιτίων της επίδοσης, των συναισθημάτων και της σχέσης μεταξύ της απόδοσης αιτίων της επίδοσης και των συναισθημάτων αυτής (κύρια στην επιτυχία). Η σπουδαιότητα της καλής επίδοσης, το εκπαιδευτικό επίπεδο του συμμετεχόντων και η φύση της έρευνας ήταν αποφασιστικοί παράγοντες των ευρημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Απόδοση αιτίας. Προσδοκίες επίδοσης. Συναισθήματα.

## Εισαγωγή

Ενώ παραδοσιακά η ακαδημαϊκή ικανότητα εθεωρείτο το κλειδί της ακαδημαϊκής επιτυχίας, παρατηρείται, τελευταία, αυξανόμενη τάση να εκτιμούνται και άλλοι παράγοντες, όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα, οι προσδοκίες επίδοσης, η απόδοση αιτίων της προηγούμενης επίδοσης και τα συναισθήματα για την προηγούμενη επίδοση, ως αποφασιστικοί διαμορφωτές της (Antunes &

Fontaine, 2002. Bandura, 1993. Cassidy & Gachus, 2000. Efklides & Tsiora, 2000. Nieminen, Heikkila, & Lindblomylanne, 2000). Η επιτυχημένη ακαδημαϊκή μάθηση, εξάλλου, προϋποθέτει το αυτο-ελεγχόμενο, αυτο-αναλογιζόμενο και αυτενεργούν άτομο (Lee, Bryk, & Smith, 1993. Zimmerman, 1994). Οι προσδοκίες υψηλής επίδοσης, ειδικότερα, σχετίζονται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, την επιδίωξη υψηλών στόχων και την αποτελεσματική χρήση των γνωστι-

κών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης (Bamburg, 1994. Pintrich, 1999. Stephanou, 2002a. Στεφάνου, 2002. Wigfield, 1994). Παρόμοια, τα αίτια στα οποία αποδίδει το άτομο την επιτυχία ή την αποτυχία του έχουν σημαντικές συνέπειες στα συναισθήματά του για τη συγκεκριμένη επίδοση, στις προσδοκίες μελλοντικής επίδοσης και στη μελλοντική επίδοση (Graham & Weiner, 1996. Stephanou, 2000a, 2001a). Έχει βρεθεί, για παράδειγμα, ότι οι σπουδαστές, οι οποίοι χρησιμοποιούν ένα μόνιμα αρνητικό ύφος απόδοσης αιτίων της επίδοσής τους (π.χ., απόδοση της αποτυχίας στην έλλειψη ικανότητας), ζητούν σπάνια βοήθεια, θέτουν χαμηλούς στόχους, χρησιμοποιούν αναποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης, επιτυχάνουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και έχουν χαμηλές προσδοκίες για τη μελλοντική τους επίδοση (Peterson, 1990).

Ενώ, όμως, έχει σχετικά ικανοποιητικά μελετηθεί ο ρόλος της απόδοσης αιτίων και των προσδοκιών επίδοσης στην ακαδημαϊκή επίδοση, το πώς αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται μεταξύ τους και το πώς σχετίζονται με τα συναισθήματα σε πραγματικές -σημαντικές για το άτομο- συνθήκες επίτευξης έχουν περιορισμένα μελετηθεί (Maehr & Midgley, 1996. Stephanou, 2001a). Μάλιστα, τα περισσότερα εμπειρικά δεδομένα για τις προσδοκίες επιτυχίας και για την απόδοση αιτίων της ακαδημαϊκής επίδοσης προέρχονται από το χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι παράγοντες αυτοί έχουν ελάχιστα διερευνηθεί στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Brunning, Schraw, & Running, 1999. Eggen & Kauckak, 1999. Graham & Weiner, 1996). Τα δεδομένα, όμως, ενδέχεται να διαφοροποιούνται στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δότι οι σπουδαστές διαφέρουν από τις άλλες ομάδες σε διάφορες ψυχολογικές ιδιότητες (π.χ., αντίληψη της ικανότητας), ενώ το εκπαιδευτικό πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφέρει από τα άλλα ως προς την οργάνωση, δομή και λειτουργίες του (Chen, 1999. Nicholls, 1990).

Η αναγκαιότητα μελέτης των διαμορφωτικών παραγόντων της ακαδημαϊκής επιτυχίας

στο πλαίσιο της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πηγάζει από την κρισιμότητα αυτής της μεταβατικής περιόδου που διανύουν οι σπουδαστές και από τη δυναμική που αναπτύσσεται στο χώρο αυτό (βλ. Bell, 1999. Chen, 1999. Παπαδιώτη, Δαμίγος, Τζάλλα, Σιαφάκα, & Ντόκα, 2002). Τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί πολλές αλλαγές στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα οποία διαμόρφωσαν μια νέα πιο πολύπλοκη δυναμική, η οποία, μεταξύ άλλων, όπως και η Καλαντζή-Αζήζι (1996) επισημαίνει, χαρακτηρίζεται από την αύξηση της ανταγωνιστικότητας και την εντατικοποίηση των σπουδών. Η μελέτη, λοιπόν, γνωστικών και θυμικών παραγόντων που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίτευξη στο χώρο της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πληροφορεί για τη διαμόρφωση των κινήτρων επίτευξης και, παράλληλα, δίνει ανατροφοδότηση στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας των μαθησιακών αντικειμένων.

Ο κύριος στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των προσδοκιών επίδοσης, της απόδοσης αιτίων της επίδοσης και των συναισθημάτων για την επίδοση σε πραγματικές συνθήκες ακαδημαϊκής επίδοσης στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Από τις διάφορες θεωρίες της απόδοσης αιτίων η θεωρία του Weiner (1992), η οποία έχει αποδειχθεί η πιο χρήσιμη και σημαντική στη μελέτη της απόδοσης αιτίων της επίδοσης στο ακαδημαϊκό πεδίο (βλ. Bandura, 1995. Heckhausen & Dweck, 1998), αποτελεί τη βάση της παρούσας εργασίας. Το μοντέλο 'προσδοκιών' των Wigfield και Eccles (1992), το οποίο έχει αποδειχθεί σημαντικό στη μελέτη της ακαδημαϊκής επίδοσης, εμπλέκεται, επίσης, στην εργασία (βλ. Brunning et al., 1999. Pintrich & Schunk, 1996).

**Σχέση μεταξύ της απόδοσης αιτίων και των συναισθημάτων για την επίδοση με τις προσδοκίες επίδοσης**

Σύμφωνα με το μοντέλο του Weiner (1994),

τα άτομα –σπουδαστές– προσπαθούν να ερμηνεύσουν ένα αποτέλεσμα, και κυρίως, κάποιο σημαντικό, αρνητικό, ή απρόσμενο αποτέλεσμα μιας ακαδημαϊκής προσπάθειάς τους. Η διεργασία της απόδοσης αιτιών μιας ακαδημαϊκής επίδοσης επηρεάζεται από παράγοντες περιβαλλοντικούς (π.χ., κοινωνικοί κανόνες, ειδικές πληροφορίες, ιδιότητες της κατάστασης) και προσωπικούς (π.χ., προηγούμενες πληροφορίες, γνωστικά σχήματα). Η ακαδημαϊκή επίδοση αποδίδεται, συνήθως, στη δυσκολία (ή ευκολία) του αντικειμένου-δοκιμασίας, στην τύχη, στην ικανότητα (κληρονομική ή αποκτημένη δεξιότητα) και στην προσπάθεια (μακροχρόνιας ή σύντομης διάρκειας). Μεταξύ αυτών, όμως, η ικανότητα και η προσπάθεια είναι αυτές που κυριαρχούν (Graham, 1998. Weiner, 1992). Οι αιτίες στις οποίες αποδίδεται η ακαδημαϊκή επίδοση κατηγοριοποιούνται στις αιτιακές διαστάσεις: του τόπου της αιτίας (εσωτερικός/εξωτερικός ως προς το άτομο), της σταθερότητας (σταθερές/ασταθείς ως προς το χρόνο) και της δυνατότητας ελέγχου (ελεγχόμενες/μη ελεγχόμενες από το ίδιο το άτομο ή από τους άλλους). Οι διαστάσεις της απόδοσης των αιτιών της επίδοσης, και λιγότερο οι αιτίες αυτές καθαυτές, συντελούν στη διαμόρφωση συναισθημάτων και προσδοκιών για τη μελλοντική επίδοση και της ίδιας της μελλοντικής επίδοσης (βλ. McAuley, Duncan, & Russell, 1992. Weiner, 1994).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Weiner (1992), υπάρχουν δύο είδη συναισθημάτων που σχετίζονται με την επίδοση: τα "συναισθήματα του αποτελέσματος" (π.χ., ευτυχία, χαρά), τα οποία είναι, πιθανώς, η άμεση και ισχυρότερη θυμική αντίδραση στην επίδοση, ανεξάρτητα από τα αίτια στα οποία αυτή αποδίδεται, και τα "γνωστικά" ή τα "εξαρτώμενα από την απόδοση αιτιών" συναισθήματα (π.χ., θυμός, αισιοδοξία), τα οποία επηρεάζονται από τα αίτια στα οποία αποδίδεται η επίδοση.

Η διάσταση του τόπου της αιτίας επηρεάζει τη διαμόρφωση των συναισθημάτων της αυτο-εκτίμησης και της υπερφάνειας (Weiner, 1992). Τυπικά, το άτομο προστατεύει την αυτο-εκτίμη-

σή του αποδίδοντας την αποτυχία του σε εξωτερικά αίτια, ενώ την ενισχύει αποδίδοντας την επιτυχία του σε εσωτερικά αίτια (Fiske & Taylor, 1991. Mullen & Riordan, 1988). Η απόδοση της επιτυχίας σε εξωτερικά αίτια συνδέεται με θετικές μορφές συμπεριφοράς, όπως αναζήτηση βοήθειας, ή με αρνητικές μορφές συμπεριφοράς, όπως περιορισμένη προσπάθεια επίτευξης των στόχων, εγκατάλειψη της δραστηριότητας και συμπεριφορά μαθημάτων απελπισίας (Graham & Barker, 1996). Η απόδοση της αποτυχίας σε εσωτερικά αίτια σχετίζεται με συναισθήματα έλλειψης ικανότητας, μη αγωνιστικότητας, ντροπής, ενοχής και παραίτησης, ενώ η απόδοσή της σε άλλους ανθρώπους προκαλεί επιθετικότητα και συμπεριφορά εκδίκησης (Graham & Hoehn, 1995).

Η διάσταση της δυνατότητας ελέγχου συσχετίζεται με την απόδοση προσωπικής ευθύνης και με τα αποκαλούμενα 'κοινωνικά συναισθήματα', τα οποία διακρίνονται στα συναισθήματα προς τον εαυτό, όπως ντροπή και ενοχή, και στα συναισθήματα προς τους άλλους, όπως λύπηση, θυμός, και ευγνωμοσύνη (Weiner, 1995). Η απόδοση της αποτυχίας σε προσωπικώς ελεγχόμενα αίτια παράγει το συναισθήμα της ενοχής, ενώ η απόδοσή της σε εξωτερικώς ελεγχόμενα αίτια αυτό του θυμού. Τα συναισθήματα της χαμηλής αυτοπεποίθησης και ντροπής είναι παράγωγα της αιτιακής απόδοσης της αποτυχίας σε εσωτερικά, μη ελεγχόμενα και σταθερά (π.χ., έλλειψη ικανότητας) αίτια, ενώ το συναισθήμα ενοχής μεγιστοποιείται με την απόδοση της αποτυχίας σε εσωτερικά, σταθερά και ελεγχόμενα (π.χ., μόνιμη έλλειψη προσπάθειας) αίτια (Graham, 1998. Stephanou, 2000a). Γενικά, η απόδοση της ακαδημαϊκής επίδοσης σε ελεγχόμενα αίτια σχετίζεται θετικά με την προσπάθεια επίτευξης του στόχου και με τη μελλοντική ακαδημαϊκή επίδοση (Chwalisz, Altmaier, & Russell, 1992. Hackett, 1995. Zimmerman, 1995).

Η διάσταση της σταθερότητας σχετίζεται αμφίδρομα με τις προσδοκίες επίδοσης (Stephanou, 2001b, 2002b,c. Wigfield & Eccles, 1992). Ειδικότερα, επηρεάζει τις προσδοκίες μελλοντι-

κής επίδοσης και τα συναισθήματα ελπίδας και απελπισίας (Stephanou, 2001a. Weiner, 1992. Wigfield & Eccles, 1992). Αποδίδοντας την επιτυχμένη ακαδημαϊκή επίδοση σε σταθερούς παράγοντες μεγιστοποιείται το συναισθήμα της ελπίδας, αυξάνονται οι προσδοκίες και οι πιθανότητες επανάληψης της επίδοσης και ενισχύεται η προσπάθεια επίτευξης του στόχου. Αποδίδοντας την αποτυχημένη ακαδημαϊκή επίδοση σε ασταθείς παράγοντες (π.χ., μειωμένη προσπάθεια), αυξάνονται οι πιθανότητες επιτυχούς μελλοντικής επίδοσης και ελαχιστοποιείται το συναισθήμα της απελπισίας (Weiner, 1994). Αντίθετα, η απόδοση της αποτυχίας σε σταθερούς παράγοντες μειώνει τις προσδοκίες μελλοντικής επιτυχίας, αυξάνει τις πιθανότητες εγκατάλειψης της προσπάθειας, δημιουργεί συναισθήματα ανεπάρκειας και έλλειψης ικανότητας, και δύναται να οδηγήσει στη 'συμπεριφορά της μαθημένης απελπισίας', που χαρακτηρίζεται από την αντίληψη ότι καμιά προσπάθεια δεν μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Seligman, 1975, 1995. Zimmerman, 1995).

### Σχέση της απόδοσης αιτίων και των προσδοκιών επίδοσης με την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο

Οι σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού είναι ενήλικες και διανύουν μια σημαντική περίοδο της ζωής τους, αποδέχονται την ευθύνη της ακαδημαϊκής επίδοσής τους, και κινούνται σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που τους ενθαρρύνει να λειτουργήσουν αυτόνομα. Αποτελέσματα μακροχρόνιων ερευνών (π.χ., Nicholls, 1990) δείχνουν ότι οι ενήλικες αποδίδουν την επίδοσή τους στην προσπάθεια και όχι στην τύχη και, παράλληλα, πιστεύουν ότι ο συνδυασμός υψηλής ικανότητας και υψηλής προσπάθειας έχει ως αποτέλεσμα την υψηλή επίδοση και ότι η χαμηλή ικανότητα, συνοδευόμενη από υψηλή προσπάθεια, επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Άλλα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι οι νεότεροι τείνουν είτε να υπερεκτιμούν είτε να

υποτιμούν την ικανότητά τους σε κάποια ακαδημαϊκή δοκιμασία, ενώ οι ενήλικες εκτιμούν με περισσότερη ακρίβεια την ικανότητά τους (Assor & Connell, 1992). Η μεγαλύτερη εμπειρία του ενήλικα στο αντικείμενο συμβάλλει στο να εκτιμήσει ακριβέστερα την ικανότητά του σε αυτό, τη δυσκολία του αντικειμένου και ποιες στρατηγικές πρέπει να εφαρμόσει ώστε να πετύχει σε μια νέα δοκιμασία (βλ. Eccles & Wigfield, 1995. Wigfield & Eccles, 1992). Για παράδειγμα, οι σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιτυχάνοντας σε διάφορες ακαδημαϊκές δοκιμασίες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, εκτιμούν, πιθανότατα, την ακαδημαϊκή ικανότητά τους ως υψηλή και πιστεύουν ότι προσωπικώς ελεγχόμενοι παράγοντες, όπως ανεπαρκής μελέτη-προσπάθεια, είναι τα αίτια της αποτυχημένης επίδοσης.

Οι σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, διανύοντας μια κρίσιμη μεταβατική φάση της εξέλιξης τους, πιθανώς, θεωρούν ότι ελέγχουν τις επιδόσεις τους, αφού, κατά τη διάρκεια κρίσιμων αναπτυξιακών περιόδων, οι ενήλικες πιστεύουν ότι ασκούν έλεγχο στις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω τους (Heckhausen & Baltes, 1991). Παρομοίως, παράγοντες που σχετίζονται θετικά με την αποδοχή ευθύνης για την επίδοση, όπως η ακαδημαϊκή αυτο-εκτίμηση, η αυτο-αποτελεσματικότητα, οι προσδοκίες επιτυχίας και οι πεποιθήσεις προσωπικού ελέγχου της ακαδημαϊκής προόδου ενισχύονται κατά τη διάρκεια των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Roces, Nunez, Gonzalez-Pienda, Gonzalez-Pumariega, & Alvarez, 2002). Από την άλλη, όπως έχει υποστηριχεί ο Covington (1992), η άρνηση της ευθύνης της αποτυχίας συνεπάγεται κόστος. Συγκεκριμένα, ο σπουδαστής, ο οποίος αποδίδει την αποτυχία του σε μη προσωπικά ελεγχόμενα αίτια, δε θα προσπαθήσει, πιθανότατα, να επιτύχει στο μέλλον και, συνακόλουθα, θα καθυστερήσει να ολοκληρώσει τις σπουδές του και να εξελιχθεί επαγγελματικά.

Εξωτερικοί παράγοντες, όπως η δομή, η οργάνωση και οι συνακόλουθες λειτουργίες του εκπαιδευτικού πλαισίου επηρεάζουν τις προσδοκίες επίδοσης και την απόδοση ευθύνης

για την επίδοση (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan, & Mac Iver, 1993; Pintrich, Marx, & Boyle, 1993). Η εκπαιδευτική διαδικασία, η δομή και η οργάνωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συγκριτικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δημιουργεί περισσότερες ευκαιρίες αυτονομίας και ελέγχου της προόδου από τον ίδιο το σπουδαστή.

### Σχέση μεταξύ της απόδοσης αιτίων της επίδοσης και γνωρισμάτων του έργου

Η σπουδαιότητα της επίδοσης, κατά τον Feather (1982), συνδέεται, μεταξύ άλλων, με τα ενδιαφέροντα και τους στόχους του ατόμου, ενώ το προσωπικό ενδιαφέρον και οι στόχοι, σύμφωνα με τους Renninger, Hidi, και Krapp (1992), συντελούν στη γνωστική ερμηνεία και στα συναισθήματα της επίδοσης. Η υψηλή σπουδαιότητα που αποδίδεται στην υποκειμενικά κρινόμενη καλή ακαδημαϊκή επίδοση, ανεξάρτητα από το βαθμό που παίρνει κάποιος, ίσως, αντανακλά εσωτερικά κίνητρα, προσωπικό ενδιαφέρον και ακαδημαϊκούς στόχους του ατόμου-σπουδαστή. Η επίδοση, λοιπόν, του σπουδαστή σε ένα σημαντικό έργο έχει συνέπειες στο εγώ του και, επομένως, επηρεάζει τη γνωστική ερμηνεία της επίδοσης του και τα συνακόλουθα συναισθήματα. Οι σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ενδέχεται να κάνουν αναφορές σε εξωτερικούς και ασταθείς παράγοντες για την αποτυχία και σε εσωτερικούς και μόνιμους παράγοντες για την επιτυχία, αφού η επίδοση επηρεάζει το εγώ τους και την αυτο-εκτίμησή τους (Roces et al., 2002; Schapkin, 2002).

Τα άτομα προσπαθούν να εξηγήσουν την επίδοσή τους κάνοντας αναφορές σε ποικιλά αιτία, αλλά και στο έργο το οποίο είναι δύσκολο, επιτεύξιμο και πολύπλοκο και στο οποίο πάντοτε υπάρχουν πιθανότητες διάψευσης των προσδοκιών επίδοσης (βλ. Brunning et al., 1999; Weiner, 1992).

### Εκτίμηση της απόδοσης αιτίων της επίδοσης

Στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ακαδημαϊκή επίδοση ορίζεται συνήθως αντικειμενικά με βάση τη βαθμολογία. Ωστόσο, και η υποκειμενικά (δηλαδή, από το ίδιο το άτομο) εκτιμώμενη επίδοση είναι σημαντική για το εγώ των σπουδαστών (Schapkin, 2002; Roces et al., 2002). Γενικά, φαίνεται ότι η υποκειμενικά εκτιμώμενη επίδοση, και λιγότερο η αντικειμενική, επηρεάζει τα κίνητρα επίτευξης (βλ. Weinstein, 1998; Zimmerman, 1995). Μάλιστα, η επίδραση της υποκειμενικά εκτιμώμενης επίδοσης ενδεχομένως να οφείλεται στην απόδοση αιτίων από το άτομο.

Αρκετές από τις έρευνες της απόδοσης αιτίων ζητούν από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν από έναν κατάλογο πιθανών αιτίων αυτές που νομίζουν ότι επηρέασαν τη συγκεκριμένη επίδοσή τους. Αυτή η διαδικασία, όμως, δεν εγγυάται ότι οι προτεινόμενες αιτίες θα είναι και αυτές στις οποίες το άτομο αυθόρμητα θα απέδιδε την επίδοσή του. Παρομοίως, αρκετοί έρευνητές (βλ. Dweck, 1999; Pintrich & Schunk, 1996; Στεφάνου, 2001γ) έχουν διαπράξει το ονομαζόμενο 'σφάλμα του ερευνητή' (Russell, 1982) με το να ερμηνεύουν οι ίδιοι το αν μια αιτία είναι εσωτερική ή εξωτερική, σταθερή ή μεταβαλλόμενη, ελεγχόμενη ή μη ελεγχόμενη. Ακόμη, παρόλο που οι διαστάσεις της απόδοσης αιτίων της επίδοσης, και όχι τα αιτία αυτά καθαυτά είναι ο κρίσιμος διαμορφωτής των κινήτρων επίτευξης (McAuley et al., 1992), οι περισσότερες έρευνες διερευνούν τα αιτία και όχι τις διαστάσεις αυτών.

### Στόχος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, εκτιμώντας την αποδόμενη από το άτομο σπουδαιότητα στην καλή επίδοση, προσπάθησε να διερευνήσει: (a) την απόδοση αιτίων για την υποκειμενικά εκτιμώμενη αποτυχημένη ή επιτυχημένη επίδοση σε εξετάσεις μαθήματος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

και τα συναισθήματα που ακολουθούν τη συγκεκριμένη επίδοση, (β) το ρόλο των προσδοκιών επίδοσης στη διαμόρφωση των διαστάσεων της απόδοσης αιτίων και των συναισθημάτων για την επίδοση, και (γ) το ρόλο των προσδοκιών επίδοσης στην εξέταση στη διαμόρφωση της σχέσης μεταξύ των συναισθημάτων και των διαστάσεων της απόδοσης αιτίων της επίδοσης.

### Υποθέσεις

1. Η επίδοση θα αποδοθεί σε ποικίλα αίτια, μεταξύ των οποίων η ικανότητα και η προσπάθεια.
2. Οι σπουδαστές, ενώ θα αποδέχονται την ευθύνη της επίδοσής τους, κάνοντας αναφορά σε προσωπικά ελεγχόμενους παράγοντες, ενδέχεται να ενισχύουν το εγώ τους, αποδίοντας την επιτυχία σε σταθερά, εξωτερικώς μη ελεγχόμενα και, κυρίως, σε εσωτερικά αίτια (π.χ., προσπάθεια και ικανότητα). Επίσης, να προστατεύουν το εγώ τους, αποδίοντας την αποτυχία σε ασταθή, εξωτερικώς ελεγχόμενα, και σε εξωτερικά αίτια (π.χ., παράγοντες της περίστασης).
3. Η εκτιμώμενη επιτυχία θα συσχετίζεται με θετικά συναισθήματα, τόσο γνωστικά όσο και του αποτελέσματος. Αντιστοίχως, η εκτιμώμενη αποτυχία θα συσχετίζεται με αρνητικά συναισθήματα τόσο γνωστικά όσο και του αποτελέσματος.
4. Οι προσδοκίες επίδοσης θα συσχετίζονται με τις διαστάσεις της απόδοσης αιτίων και, κυρίως, με τη διάσταση της σταθερότητας, ιδίως στην περίπτωση της απόδοσης αιτίων της αποτυχίας.
5. Η διάφευση των προσδοκιών υψηλής επίδοσης θα σχετίζεται με έντονα αρνητικά συναισθήματα του αποτελέσματος και όχι τόσο με αρνητικά γνωστικά συναισθήματα. Αντιθέτως, η επιβεβαίωση των προσδοκιών υψηλής επίδοσης συσχετίζεται κυρίως με θετικά γνωστικά συναισθήματα και λιγότερο με συναισθήματα του αποτελέσματος.
6. Οι προσδοκίες επίδοσης και η απόδοση

αιτίων της επιδοσης, προσθετικά, θα είναι αποφασιστικοί διαμορφωτές των συναισθημάτων κυρίως στην αποτυχία.

### Μέθοδος

#### Δείγμα

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 120 σπουδαστές και σπουδάστριες του Δ' Εξαμήνου του Τμήματος Βρεφονηποκομίας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος της Θεσσαλονίκης, οι οποίοι συμμετείχαν σε τελικές εξαμηνιαίες εξετάσεις μαθήματος ψυχολογίας. Οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν επιτυχείς επιδόσεις σε τελικές εξετάσεις έξι μαθημάτων ψυχολογίας προηγουμένων ακαδημαϊκών εξαμήνων. Από το αρχικό δείγμα εξαιρέθηκαν 45 σπουδαστές και σπουδάστριες διότι είχαν ήδη, μία τουλάχιστον, αποτυχημένη εξεταστική δοκιμασία στο εξεταζόμενο μάθημα. Από το σύνολο των 120 συμμετέχοντων, 63 εκτίμησαν την επίδοσή τους στην εξέταση του μαθήματος αυτού ως επιτυχημένη (ότι, δηλαδή, θα πάρουν βαθμό μεγαλύτερο ή ίσο του 5), ενώ 57 θεώρησαν ότι η επίδοσή τους ήταν αποτυχημένη (βαθμό μικρότερο του 5).

#### Μετρήσεις

Η απόδοση αιτίων της εκτιμώμενης επίδοσης εκτιμήθηκε με την ελαφρώς τροποποιημένη Κλίμακα Αιτιακών Διαστάσεων II (Causal Dimension Scale II, CDSII, McAuley et al., 1992). Η CDSII αποτελεί βελτίωση της Κλίμακας Αιτιακών Διαστάσεων I (Causal Dimension Scale I, CDSI, Russell, 1982). Η CDSII θεωρήθηκε ότι είναι η καταλληλότερη κλίμακα στη διερεύνηση της απόδοσης αιτίων της ακαδημαϊκής επίδοσης διότι δεν προμηθεύει η ίδια τους αποκρινόμενους με πιθανές αιτίες της συγκεκριμένης επίδοσης. Το ίδιο το άτομο, κατηγοριοποιεί, επίσης, τις αιτίες στις διαστάσεις τους και, σε αντιδιαστολή προς τη CDSI, διαχωρίζει τη διάσταση της

δυνατότητας ελέγχου σε δυνατότητα προσωπικού ελέγχου και σε δυνατότητα εξωτερικού ελέγχου. Η κλίμακα είναι έγκυρη και αξιόπιστη σε ελληνικό δείγμα (βλ. Stephanou, 2000a,b, 2001a,b, 2002b,c. Στεφάνου 2000, 2001β, γ, 2002). Στην παρούσα έρευνα όλες οι υπο-κλίμακες της CDSII ήταν εσωτερικά συνεπείς. Πιο συγκεκριμένα, η τιμή Cronbach's alpha κυμάνθηκε από .79 για τη δυνατότητα προσωπικού ελέγχου, .81 για τη διάσταση του τόπου της αιτίας, .83 για τη δυνατότητα εξωτερικού ελέγχου, και .84 για τη διάσταση της σταθερότητας.

Η CDSII επέτρεψε στους σπουδαστές να σημειώσουν τη σημαντικότερη αιτία στην οποία απέδιδαν την επίδοσή τους στη γραπτή δοκιμασία και, επίσης, να την κατηγοριοποιήσουν στις τέσσερις αιτιακές διαστάσεις: Στην περίπτωση του τόπου της αιτίας η απάντηση δινόταν στην παρακάτω 9βαθμη κλίμακα: Αυτή η αιτία είναι κάτι από σένα 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Αυτή η αιτία είναι κάτι έξω από εσένα. Στην περίπτωση της σταθερότητας η κλίμακα ήταν: Αυτή η αιτία είναι μόνιμη 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Αυτή η αιτία είναι προσωρινή. Στην περίπτωση της δυνατότητας προσωπικού ελέγχου η κλίμακα ήταν: Αυτή την αιτία μπορείς να την ελέγχεις 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Αυτή την αιτία δεν μπορείς να την ελέγχεις. Τέλος, στην περίπτωση της δυνατότητας εξωτερικού ελέγχου η κλίμακα ήταν: Αυτή την αιτία άλλοι μπορούν να την ελέγχουν 9 8 7 6 5 4 3 2 1 Αυτή την αιτία άλλοι δεν μπορούν να την ελέγχουν. Η υποκλίμακα για κάθε διάσταση αποτελείται από τρεις ερωτήσεις και η απάντηση σε κάθε ερώτηση μετριόταν σε κλίμακα με εννέα βαθμίδες (από 1 ως 9). Η ανώτατη τιμή της κάθε διάστασης είναι 27 και η κατώτατη 3, με την υψηλότερη τιμή να αντανακλά περισσότερη εσωτερικότητα, σταθερότητα, δυνατότητα εξωτερικού ελέγχου και δυνατότητα εσωτερικού ελέγχου.

Η εκτίμηση των συναισθημάτων των σπουδαστών για την επίδοσή τους πραγματοποιήθηκε με κλίμακα που είχε τη μορφή της κλίμακας των Osgood, Suci, και Tannenbaum (1957). Πρόκειται για διπολική κλίμακα της οποίας οι πόλοι αποτελούν δύο αντίθετες όψεις του αντικειμένου που εκτιμάται. Η κλίμακα αυτή επιτρέπει, δηλαδή, στο άτομο να τοποθετηθεί απέναντι στη διερευνούμενη μεταβλητή επιλέγοντας μια τιμή από το 1ως το 7 ή 9, κατά περίπτωση, που αντιστοιχούν στις δύο αντίθετες τιμές. Στην παρούσα εργασία, τα συναισθήματα των συμμετεχόντων για την επίδοσή τους στις εξετάσεις του μαθήματος Ψυχολογίας εκτιμήθηκαν με απαντήσεις σε μια επτάβαθμη κλίμακα. Στο ερωτηματολόγιο συναισθημάτων περιλαμβάνονταν έξι συναισθήματα αποτελέσματος (ευτυχία, ικανοποίηση, ευχαριστηση, ηρεμία, γαλήνη, χαρά) και έξι συναισθήματα εξαρτώμενα από την απόδοση αιτιών (υπερηφάνεια, ενθάρρυνση, ελπίδα, όχι θυμό-θυμό, αγωνιστικότητα, αυτοπεποίθηση). Τα συναισθήματα δίνονταν με τη μορφή επιθέτου με δύο αντίθετους πόλους: Ευτυχισμένος 7 6 5 4 3 2 1 Δυστυχισμένος. Όσο πιο υψηλή η τιμή που επέλεγε το άτομο τόσο πιο θετικό το συναισθήμα. Η σύσταση της κλίμακας με αυτά τα συναισθήματα είναι σύμφωνη με τη θεωρία του Weiner (1992). Η κλίμακα αυτή έχει αποδειχθεί έγκυρη και αξιόπιστη σε ελληνικό δείγμα (βλ. Stephanou, 2000a,b, 2001a,b, 2002c. Στεφάνου 2000, 2001a,γ, 2002). Η προκαταρκτική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας έδειξε ότι η κλίμακα των συναισθημάτων ήταν εσωτερικά αξιόπιστη, αφού ο δείκτης Cronbach's alpha ήταν για τα συναισθήματα αποτελέσματος .80 και για τα γνωστικά συναισθήματα (απόδοσης αιτιών). .78.

Η σπουδαιότητα της καλής επίδοσης στις εξετάσεις εκτιμήθηκε με την ερώτηση: "Πόσο σημαντικό είναι για σένα να γράψεις καλά στο μάθημα αυτό;", πάρα πολύ σημαντικό = 7 έως καθόλου σημαντικό = 1. Η μορφή της κλίμακας αυτής έχει χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες (π.χ., Eccles & Wigfield, 1995. Pintrich et al., 1993, 2000a. Pintrich & Schunk, 1996. Stephanou, 2000a).

Οι προσδοκίες επίδοσης στις εξετάσεις εκτιμήθηκαν με την απάντηση στην ερώτηση: "Πόσο καλά νομίζεις ότι θα γράψεις σήμερα στην εξεταση του μαθήματος της Ψυχολογίας;". καθόλου καλά = 1 έως πάρα πολύ καλά = 10. Προη-

γούμενες έρευνες μέτρησης (π.χ., Stephanou, 2002c. Στεφάνου, 2000. Wigfield, 1994) της προσδοκίας του ατόμου για το πόσο καλά θα τα καταφέρει σε κάποια μελλοντική δοκιμασία ή δραστηριότητα έχουν χρησιμοποιήσει 5- 7- ή 9βαθμη κλίμακα. Στην παρούσα έρευνα προτιμήθηκε η 10βαθμη κλίμακα κατά αντιστοιχία με την κλίμακα για την αντικειμενική επίδοση στις εξετάσεις. Ήταν σαφές, όμως, στους συμμετέχοντες ότι η 10βαθμη κλίμακα μετρούσε την εκτίμησή τους για την επίδοση τους, ανεξάρτητα από το βαθμό που προσδοκούσαν ότι θα έπαιρναν, αφού η κλίμακα αυτή ακολουθούνταν από την αντίστοιχη για την αντικειμενική επίδοση (βλ. Stephanou, 2002a).

Η υποκειμενική εκτίμηση της επίδοσης στη συγκεκριμένη εξέταση του μαθήματος Ψυχολογίας μετρήθηκε με την απάντηση στην ερώτηση: "Πόσο καλά νομίζεις ότι έγραψες στην εξέταση του μαθήματος Ψυχολογίας;", καθόλου καλά = 1 έως πάρα πολύ καλά = 10. Απαντήσεις στις τιμές 1, 2, 3 και 4 της κλίμακας θεωρήθηκαν ότι αντανακλούν αποτυχία στις εξετάσεις, ενώ απαντήσεις στις τιμές 5, 6, 7, 8, 9 και 10 θεωρήθηκαν ότι δηλώνουν επιτυχία. Η κατηγοριοποίηση αυτή είναι συνεπής με την αντικειμενική επιτυχία και αποτυχία στις εξετάσεις των τριτοβάθμιων ελληνικών ιδρυμάτων.

## Διαδικασία

Όλοι οι συμμετέχοντες, μέσα σε δέκα λεπτά από την έναρξη της εξέτασης και πριν τους δοθούν τα θέματα, συμπλήρωσαν τις κλίμακες των προσδοκιών επίδοσης και της αποδύδομενης σπουδαιότητας στην καλή επίδοση. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν, επίσης, ένα σύνολο ερωτήσεων σχετικών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και την προηγούμενη εμπειρία τους σε γραπτές ή προφορικές δοκιμασίες των μαθημάτων ψυχολογίας και, ειδικότερα, του συγκεκριμένου μαθήματος. Οι αποκρινόμενοι κλήθηκαν, αμέσως μετά το τέλος των εξετάσεων, να συμπληρώσουν τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια.

Στους σπουδαστές εξηγήθηκε, γραπτά και προφορικά, ο σκοπός της παρούσας έρευνας

και τονίστηκε ότι θα τηρηθεί εχεμύθεια και ανωνυμία. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να χρησιμοποιήσουν έναν προσωπικό κωδικό, τον ίδιο, σε όλα τα ερωτηματολόγια για να αναγνωριστούν τα ερωτηματολόγια που ανήκαν στο ίδιο το άτομο, ενώ συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια παρουσία της ερευνήτριας.

## Αποτελέσματα

### Προκαταρκτική ανάλυση

Η προκαταρκτική ανάλυση έδειξε ότι: (α) όλες οι κλίμακες ήταν εσωτερικά αξιόπιστες και έγκυρες (τα σχετικά ευρήματα παρουσιάζονται παραπάνω), (β) η κατανομή των τιμών των εξεταζόμενων μεταβλητών ήταν κανονική, (γ) δεν υπήρχε πολυσυγραμμικότητα και μοναδικότητα μεταξύ των μεταβλητών, (δ) οι δείκτες καταλληλότητας των μετρήσεων ήταν ικανοποιητικοί, αφού όλες οι τιμές της σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικά σημαντικές,  $\chi^2(66) \geq 1184$ ,  $p < .01$ , και η μέτρηση επάρκειας του δείγματος του Kaiser ήταν μεγαλύτερη της .81, (ε) η καλή επίδοση στις εξετάσεις ήταν πάρα πολύ σημαντική για τους συμμετέχοντες (μόνο οι υψηλότερες τιμές της κλίμακας σημειώθηκαν), και (στ) οι σπουδαστές, οι οποίοι εκτίμησαν την επίδοσή τους στις εξετάσεις ως επιτυχημένη, είχαν προσδοκίες υψηλότερης επίδοσης (M.O. = 6.57, T.A. = 1.70) από τους σπουδαστές (M.O. = 4.00, T.A. = 1.05) που εκτίμησαν την επίδοσή τους ως αποτυχημένη,  $t(118) = 8.09$ ,  $p < .01$ .

### Απόδοση αιτίων της επίδοσης και συναισθήματα για την επίδοση

Οι αιτίες στις οποίες οι σπουδαστές απέδωσαν την επίδοσή τους στις εξετάσεις του μαθήματος ψυχολογίας κατηγοριοποιήθηκαν, με βάση τη θεωρία της απόδοσης αιτίων του Weiner (1992), στις γενικές κατηγορίες: Ικανότητα-Έλλειψη ικανότητας, Προσπάθεια-Έλλειψη προσπάθειας, Αναμενόμενα-Μη αναμενόμενα

**Πίνακας 1**  
**Συχνότητα των αναφερόμενων αιτίων για την εκτιμώμενη επίδοση**  
**(επιτυχημένη και αποτυχημένη)**

Απόδοση αιτίων της επίδοσης**	Επιτυχία		Αποτυχία		$\chi^2*$
	f	%	f	%	
Ικανότητα	11	17.50	7	12.30	—
Προσπάθεια	20	31.40	11	19.17	—
Αναμενόμενα θέματα	7	11.70	15	26.30	—
Δύσκολιά θεμάτων	6	9.50	14	24.60	—
Παρακολούθηση της διδασκαλίας του μαθήματος	18	28.40	8	14.12	3.91
Διάφορα (αρέσκεια αντικειμένου, άγχος)	1	1.60	2	3.50	—

Σημείωση: Το σύμβολο – υποδηλώνει ότι οι τιμές του  $\chi^2$  δεν είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο .05. \*  $\chi^2(1, N = 26) = 3.91$ ,  $p < .05$ . \*\* Η φύση των αιτίων απόδοσης είναι αρνητική στην αποτυχία και θετική στην επιτυχία.

θέματα, Δύσκολα-Εύκολα θέματα, Παρακολούθηση-Μη παρακολούθηση της διδασκαλίας του μαθήματος κατά το εξάμηνο, Διάφορα (αρέσκεια του μαθήματος, άγχος) (βλ. Πίνακα 1). Συνεπώς, η επίδοση αποδόθηκε σε ποικίλα αίτια, μεταξύ αυτών στην προσπάθεια και ικανότητα (επιβεβαίωση της Υπόθεσης 1).

Η πραγματοποίηση του  $\chi^2$  τεστ στις συχνότητες των αναφερόμενων αιτίων της επίδοσης πρώτα στην ομάδα εκτιμώμενης επιτυχούς επίδοσης και έπειτα στην ομάδα αποτυχίας, έδειξε ότι υπήρχε διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων στις διάφορες κατηγορίες. Στην ομάδα επιτυχίας,  $\chi^2(5, N = 63) = 23.38$ ,  $p < 0.01$ , οι περισσότεροι από τους σπουδαστές απέδωσαν την επίδοσή τους στην προσπάθεια (31.40%) και λιγότεροι στην παρακολούθηση της διδασκαλίας του μαθήματος κατά το εξάμηνο (28.40%) ή στην ικανότητα (17.50%). Αντίθετα, οι περισσότεροι από τους σπουδαστές που εκτιμούσαν αποτυχία απέδωσαν την επίδοσή τους στα απρόσμενα θέματα των εξετάσεων (26.30%) και στα δύσκολα θέματα των εξετάσεων (24.60%),  $\chi^2(5, N = 57) = 11.94$ ,  $p < 0.05$ . Τα ευρήματα αυτά είναι συνεπή προς τις Υποθέσεις 1 και 2.

Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή την υποκειμενικά εκτιμώμενη επίδοση και εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της απόδοσης αιτίων έδειξε ότι η κύρια επίδραση των διαστάσεων της απόδοσης αιτίων ήταν στατιστικώς σημαντική,  $F(4, 115) = 118.53$ ,  $p < 0.01$ . Επακόλουθες αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης και διακρίνουσα ανάλυση (βλ. Πίνακα 2) έδειξαν ότι οι σπουδαστές απέδωσαν την επιτυχημένη επίδοσή τους σε εσωτερικά, σταθερά, προσωπικώς ελεγχόμενα και εξωτερικώς μη ελεγχόμενα αίτια, ενώ απέδωσαν την αποτυχημένη επίδοσή τους σε εξωτερικούς, ασταθείς, προσωπικά ελεγχόμενους και εξωτερικά ελεγχόμενους παράγοντες. Η διακρίνουσα ανάλυση αποκάλυψε, ακόμη, ότι η διάσταση του τόπου της αιτίας (.91), ακολουθούμενη από τη διάσταση της σταθερότητας (.80), ήταν η ισχυρότερη στο να διαχωρίσει τους σπουδαστές σε αυτούς με επιτυχημένη επίδοση και σε αυτούς με αποτυχημένη επίδοση (επιβεβαίωση της Υπόθεσης 2).

Τα ευρήματα από την πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή την εκτιμώμενη επίδοση και εξαρτημένες τα συ-

## Πίνακας 2

**Αποτελέσματα της διακρίνουσας ανάλυσης για τις διαστάσεις της απόδοσης αιτίων ως συνάρτηση της εκτιμώμενης επίδοσης (επιτυχημένη και αποτυχημένη)**

Διαστάσεις της απόδοσης αιτίων	Επιτυχία		Αποτυχία			Wilks' Lambda	Διακρίνουσα ισχύς	F*
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.				
Τόπος της αιτίας	21.28	4.38	13.21	5.63	.64		.91	63.88
Δυνατότητα προσω- πικού ελέγχου	21.72	4.28	15.00	6.08	.80		.61	29.19
Σταθερότητα	20.45	6.89	12.31	5.94	.70		.80	49.35
Δυνατότητα εξω- τερικού ελέγχου	11.52	6.60	17.05	6.81	.85		-.51	20.36

Σημείωση: \* Όλες οι τιμές του F είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο σημαντικότητας .01.

ναισθήματα για την επίδοση έδειξαν κύρια επίδραση των συναισθημάτων,  $F(12, 107) = 265.41$ ,  $p < 0.01$ . Ευρήματα από αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης και διακρίνουσας ανάλυσης (βλ. Πίνακα 3) αποκάλυψαν ότι οι σπουδαστές βίωσαν έντονα θετικά συναισθήματα για την επιτυχία και έντονα αρνητικά για την αποτυχία στις εξετάσεις ψυχολογίας (επιβεβαίωση της Υπόθεσης 3). Ακόμη, τα συναισθήματα του αποτελέσματος, και όχι τα γνωστικά συναισθήματα, ήταν αυτά που διαχώρισαν τους συμμετέχοντες σε επιτυχημένους και αποτυχημένους. Συγκεκριμένα, το συναίσθημα της ευχαρίστησης (.83) ήταν το ισχυρότερο στη διάκριση αυτή, ακολουθούμενο από το συναίσθημα της ικανοποίησης (.81), της ενθάρρυνσης (.80), της υπερηφάνειας (.79), της αυτοπεποίθησης (.72), της ευτυχίας (.70), της ελπίδας (.68), της χαράς (.67), της γαλήνης (.58), της αγωνιστικότητας (.58), του θυμού (.54), και της ηρεμίας (.49).

**Επίδραση των προσδοκιών επίδοσης στη διαμόρφωση των διαστάσεων της απόδοσης αιτίων για την επιτυχημένη και αποτυχημένη επίδοση**

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων απλής πα-

λινδρόμησης (βλ. Πίνακα 4), με ανεξάρτητη μεταβλητή τις προσδοκίες επίδοσης στις εξετάσεις και εξαρτημένη μεταβλητή τις διαστάσεις της απόδοσης αιτίων της επίδοσης, έδειξαν ότι όσο πιο υψηλές ήταν οι προσδοκίες ως προς την επίδοση στην ομάδα επιτυχίας, τόσο πιο εσωτερικές, σταθερές, προσωπικώς ελεγχόμενες, και εξωτερικά μη ελεγχόμενες ήταν οι αιτίες στις οποίες απέδωσαν οι σπουδαστές την επίδοσή τους. Αντιθέτως, στην ομάδα αποτυχίας, όσο πιο χαμηλή η προσδοκία επίδοσης, τόσο περισσότερο εξωτερικές, ασταθείς, προσωπικώς μη ελεγχόμενες και εξωτερικώς ελεγχόμενες ήταν οι αιτίες στις οποίες απέδωσαν την επίδοσή τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την Υπόθεση 4. Ωστόσο, αξίζει να προσέξει κανείς ότι οι προσδοκίες επίδοσης αποδείχτηκαν πιο αποφασιστικοί διαμορφωτές της απόδοσης της επιτυχίας παρά της αποτυχίας, και μάλιστα όλων των διαστάσεων εκτός της σταθερότητας, αντίθετα απ' ό,τι προέβλεπε η Υπόθεση 4. Διαφορετική εικόνα παρουσίασε η ομάδα αποτυχίας όπου ο τόπος της αιτίας (10%) και η σταθερότητα (11%) ήταν οι κυριότερες διαστάσεις ερμηνείας της επίδοσης.

## Πίνακας 3

Αποτελέσματα της διακρίνουσας ανάλυσης για τα συναισθήματα ως συνάρτηση της εκτιμώμενης επίδοσης (επιτυχημένη και αποτυχημένη)

Συναισθήματα**	Επιτυχία		Αποτυχία		Wilks' Lambda	Διακρίνουσα ισχύς	F*
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Ευτυχία <sup>1</sup>	5.52	1.51	3.05	1.40	.58	.70	85.32
Ικανοποίηση <sup>1</sup>	5.47	1.47	2.67	1.42	.50	.81	111.73
Ευχαρίστηση <sup>1</sup>	5.60	1.56	2.68	1.35	.49	.83	119.19
Υπερηφάνεια	5.80	1.14	3.05	1.66	.52	.79	108.90
Ενθάρρυνση	5.52	1.50	2.73	1.38	.51	.80	110.25
Αυτοπεποίθηση	5.71	1.47	3.05	1.58	.56	.72	89.43
Ηρεμία <sup>1</sup>	5.70	1.35	3.78	1.89	.74	.49	41.35
Όχι θυμός-θυμός	6.00	1.67	3.74	2.18	.69	.54	50.82
Χαρά <sup>1</sup>	5.80	1.26	3.47	1.61	.60	.67	78.29
Γαλήνη <sup>1</sup>	5.60	1.53	3.43	1.46	.66	.58	58.27
Ελπίδα	6.09	1.29	3.52	1.97	.59	.68	80.45
Αγωνιστικότητα	6.08	.92	3.90	1.81	.66	.58	58.55

Σημείωση: \* Όλες οι τιμές του  $F$  είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο σημαντικότητας .01. \*\*Τα συναισθήματα είναι αρνητικά για την αποτυχία και θετικά για την επιτυχία. <sup>1</sup> Συναισθήματα αποτελέσματος, ενώ τα υπόλοιπα είναι γνωστικά συναισθήματα.

**Επίδραση των προσδοκιών επίδοσης στη διαμόρφωση των συναισθημάτων των σπουδαστών για την επιτυχημένη και αποτυχημένη επίδοσή τους**

Τα ευρήματα από τις αναλύσεις απλής παλινδρόμησης (βλ. Πίνακα 4), με ανεξάρτητη μεταβλητή τις προσδοκίες επίδοσης στις εξετάσεις και εξαρτημένη μεταβλητή τα συναισθήματα για την επίδοση, εδειξαν ότι οι σπουδαστές, οι οποίοι είχαν προσδοκίες υψηλής επίδοσης και εκτιμούσαν ότι πέτυχαν, συγκρινόμενοι με τους σπουδαστές που είχαν προσδοκίες χαμηλής επίδοσης, βίωσαν χαμηλότερης έντασης αρνητικά συναισθήματα για την αποτυχία και υψηλότερης έντασης θετικά συναισθήματα για την επιτυχία (μερική επιβεβαίωση της Υπόθεσης 5). Ακόμη, οι προσδοκίες επίδοσης ήταν αποφασιστικοί διαμορφωτές των γνωστικών συναισθημάτων παρά αυτών του αποτελέσματος στην ομάδα επιτυ-

χίας. Αντιθέτως, η σχέση ήταν αντίστροφη στην περίπτωση της αποτυχίας, δηλαδή προβλέπονταν καλύτερα τα συναισθήματα αποτελέσματος. Εξαίρεση αποτελούσε το συναίσθημα του θυμού.

**Ο ρόλος των προσδοκιών επίδοσης στη διαμόρφωση της σχέσης μεταξύ των διαστάσεων της απόδοσης αιτίων της επίδοσης και των συναισθημάτων αυτής**

Προκειμένου να διερευνηθεί ο ρόλος των προσδοκιών επίδοσης στη σχέση μεταξύ της απόδοσης αιτίων της επίδοσης και των συναισθημάτων για την επίδοση, εφαρμόστηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης, καθώς η ανάλυση αυτή επιτρέπει τη διερεύνηση του ρόλου μιας ανεξάρτητης μεταβλητής στο αποτέλεσμα μιας άλλης σε σχέση με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές που μπορεί να συνπάρχουν (Fidell & Tabachnick, 1996).

## Πίνακας 4

Η απλή ανάλυση παλινδρόμησης που αφορά την επίδραση των προσδοκιών επίδοσης στις διαστάσεις της απόδοσης αιτίων και των συναισθημάτων ως συνάρτηση της εκτιμώμενης επίδοσης (επιτυχημένη και αποτυχημένη)

Επιτυχημένη επίδοση					Αποτυχημένη επίδοση						
Συναισθήματα	Beta	R <sup>2</sup>	F(1, 61)*	Συναισθήματα	Beta	R <sup>2</sup>	F(1, 61)*	Συναισθήματα	Beta	R <sup>2</sup>	F(1, 61)*
Ευτυχία <sup>1</sup>	.47	.22	18.11	Δυστυχία <sup>1</sup>	-.45	.20	14.04				
Ικανοποίηση <sup>1</sup>	.48	.23	18.34	Μη ικανοποίηση <sup>1</sup>	-.34	.11	7.27				
Ευχαρίστηση <sup>1</sup>	.47	.22	18.11	Δυσαρέσκεια <sup>1</sup>	-.32	.10	6.63				
Υπερηφάνεια	.71	.51	64.76	Ντροπή	-.30	.09	5.58				
Ενθάρρυνση	.49	.24	19.68	Αποθάρρυνση	-.26	.07	4.19				
Αυτοπεποίθηση	.51	.26	22.08	Όχι αυτοπεποίθηση	—						
Ηρεμία <sup>1</sup>	.56	.32	28.88	Όχι ηρεμία <sup>1</sup>	—						
Γαλήνη <sup>1</sup>	—			Αναστάτωση <sup>1</sup>	-.33	.11	7.80				
Χαρά <sup>1</sup>	.53	.29	24.94	Λύπη <sup>1</sup>	-.34	.11	7.43				
Όχι θυμός	.65	.42	45.25	Θυμός	-.56	.31	25.34				
Ελπίδα	.46	.21	17.10	Απελπισία	—						
Αγωνιστικότητα	.48	.23	18.31	Όχι αγωνιστικότητα	-.33	.10	6.74				
Διαστάσεις της απόδοσης αιτίων	Beta	R <sup>2</sup>	F(1, 61)*	Διαστάσεις της απόδοσης αιτίων	Beta	R <sup>2</sup>	F(1, 61)*	Διαστάσεις της απόδοσης αιτίων	Beta	R <sup>2</sup>	F(1, 61)*
Τόπος της αιτίας	.45	.20	15.46	Τόπος της αιτίας	-.30	.10	6.00				
Δυνατότητα προσωπικού ελέγχου	.45	.20	15.95	Δυνατότητα προσωπικού ελέγχου	-.27	.07	4.30				
Σταθερότητα	.30	.09	6.05	Σταθερότητα	-.33	.11	7.07				
Δυνατότητα εξωτερικού ελέγχου	-.53	.28	24.22	Δυνατότητα εξωτερικού ελέγχου	.27	.07	4.65				

Σημείωση: \*F > 7.80, p < 0.01, F ≤ 7.80, p < 0.05. Το σύμβολο – υποδηλώνει ότι οι τιμές δεν είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο .05. <sup>1</sup>Συναισθήματα αποτελέσματος, ενώ τα υπόλοιπα είναι γνωστικά συναισθήματα.

Στα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών (βλ. Πίνακα 5) παρουσιάζονται ο συντελεστής προσδιορισμού ( $R^2$ ), ο οποίος δείχνει πόσο ποσοστό της εξαρτημένης μεταβλητής (συναισθήμα) εξηγείται, προσθετικά, από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (διάσταση της απόδοσης αιτίων της επίδοσης) και ο συντελεστής προσδιορισμού της μεταβολής ( $\Delta R^2$ ), ο οποίος δείχνει την επίδραση των προσδοκιών

επίδοσης στο συναίσθημα, όταν η επίδραση της άλλης ανεξάρτητης μεταβλητής (διάσταση της απόδοσης αιτίων της επίδοσης) κρατείται σταθερή. Η σημαντική στατιστική τιμή του συντελεστή  $\Delta R^2$  σημαίνει ότι υπάρχει καθαρή επίδραση της δεύτερης ανεξάρτητης μεταβλητής (προσδοκίες επίδοσης) στην προσδιοριζόμενη μεταβλητή (συναισθήματα που ακολουθούν την επίδοση).

Βρέθηκε, σε συνέπεια με την Υπόθεση 6, ότι και οι δύο ανεξάρτητες μεταβλητές, προσθετικά, ήταν σημαντικός διαμορφωτής των συναισθημάτων για την επιτυχία. Συγκεκριμένα, οι προσδοκίες επιτυχίας εξηγούσαν, προσθετικά, με την αιτιακή διάσταση του τόπου της αιτίας το 34% ως 68% της διακύμανσης, με τη δυνατότητα προσωπικού ελέγχου το 31% ως 69% της διακύμανσης, με τη σταθερότητα το 30% ως 64% της διακύμανσης, και με τη δυνατότητα εξωτερικού ελέγχου το 26% ως 64% της διακύμανσης των συναισθημάτων των σπουδαστών στην επιτυχία. Όμως, αντίθετα με την Υπόθεση 6, οι προσδοκίες επίδοσης και οι διαστάσεις της απόδοσης αιτίων της επίδοσης, μαζί, επηρέασαν τη διαμόρφωση ενός περιφρισμένου αριθμού συναισθημάτων για την αποτυχία. Παράδειγμα, οι προσδοκίες επίδοσης και η αιτιακή διάσταση της δυνατότητας προσωπικού ελέγχου προσδιόρισαν στατιστικά το συναίσθημα της λύπης και το συναίσθημα της μη αγωνιστικότητας.

Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν μερικώς την Υπόθεση 6. Συγκεκριμένα, οι προσδοκίες επίδοσης ήταν αποφασιστικός διαμορφωτικός παράγοντας της σχέσης της απόδοσης αιτίων της επίδοσης (a) με τα συναισθήματα για την επιτυχία παρά με τα συναισθήματα για την αποτυχία, και (b) με τα γνωστικά συναισθήματα παρά με συναισθήματα του αποτελέσματος, μόνο στην περίπτωση της επιτυχίας και όχι της αποτυχίας. Όμοιως, οι προσδοκίες επίδοσης αύξησαν το ποσοστό της διακύμανσης των συναισθημάτων το οποίο είχε εξηγηθεί από την απόδοση της επίδοσης στις διαστάσεις του τόπου της αιτίας και της σταθερότητας, παρά στις άλλες διαστάσεις, μόνο στην περίπτωση της επιτυχίας (εκτός της αυτοπεποίθησης) και όχι της αποτυχίας.

### Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία προσπάθησε να διερεύνησε τη γνωστική και θυμική αντίδραση στην υποκειμενικά εκτιμώμενη επίδοση σε γραπτή

ακαδημαϊκή δοκιμασία και το ρόλο των προσδοκιών επίδοσης στη διαμόρφωση αυτών των αντιδράσεων.

Χρησιμοποιώντας την Κλίμακα Αιτιακών Διαστάσεων II της απόδοσης αιτίων της επίδοσης που διευκολύνει τη γνωστική εμπλοκή του ατόμου, η έρευνα αποκάλυψε ότι οι σπουδαστές απέδωσαν την εκτιμώμενη επίδοσή τους σε μια ποικιλία παραγόντων, ενώ δεν έκαναν καμιά αναφορά στην τύχη, που αποτελεί αποδοτικό αίτιο της επίδοσης στο μοντέλο του Weiner (1992) και έχει χρησιμοποιηθεί ως πιθανό αίτιο της επίδοσης σε αρκετές άλλες παρόμοιες μελέτες. Επίσης, η απόδοση από τους ίδιους τους συμμετέχοντες ψυχολογικών διαστάσεων στα αποδίδομενα αίτια συντέλεσε στην ερμηνεία υψηλού ποσοστού της διακύμανσης της γνωστικής ερμηνείας της επίδοσης.

Σε συμφωνία με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Pintrich, 1999; Stephanou, 2000a) και τη θεωρία της απόδοσης αιτίων της συμπεριφοράς (Weiner, 1994), οι σπουδαστές χρησιμοποίησαν ένα γνωστικό σχήμα αξιολόγησης της επιτυχίας τους το οποίο ενισχύει την αυτο-εκτίμησή τους και ένα γνωστικό σχήμα ερμηνείας της αποτυχίας τους που προστατεύει το εγώ τους και ενθαρρύνει μελλοντική επιτυχία (Mullen & Riordan, 1988). Ειδικότερα, αποδίδοντας οι σπουδαστές την επιτυχία τους σε εσωτερικούς, σταθερούς, εσωτερικώς ελεγχόμενους και εξωτερικώς μη ελεγχόμενους παράγοντες (π.χ., προσπάθεια, παρακολούθηση διδασκαλίας, ικανότητα), βιώνουν θετικά συναισθήματα και, πιθανώς, προσδοκούν ότι θα επιτύχουν στο μέλλον. Παρόμοια, αποδίδοντας οι σπουδαστές την αποτυχία τους σε εξωτερικούς, εξωτερικώς ελεγχόμενους, ασταθείς και προσωπικώς ελεγχόμενους παράγοντες (π.χ., απρόσμενο των θεμάτων, δυσκολία των θεμάτων και μειωμένη παρακολούθηση της διδασκαλίας), μειώνουν την ένταση των αρνητικών συναισθημάτων τους και προσδοκούν ότι θα έχουν υψηλότερες μελλοντικές επιδόσεις. Τα ευρήματα μπορούν να αποδοθούν μερικώς στην υψηλή σπουδαιότητα της καλής επίδοσης. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των

## Πίνακας 5

Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης με ανεξάρτητες της προσδοκίες μεταβλητές και τις διαστάσεις της απόδοσης αιτίων και εξαρτήματη τα συνασθήματα ως συνάρτηση της εκτιμώμενης επίδοσης (επιπυχημένη)

Συνασθήματα	Τόπος της αιτίας			Δυνατότητα προσωπικού ελέγχου			Σταθερότητα			Δυνατότητα εξωτερικού ελέγχου						
	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	ΔF**	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	ΔF**	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	ΔF**	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	ΔF**				
Επιπυχία (N = 63)																
Επιπυχία <sup>1</sup>	.62	—	—	.51-.66	.63	—	.51-.60	.58	.07	.11-.11	.42-.11	.58	—	42.04		
Ικανοποίηση <sup>1</sup>	.68	—	—	.64-.76	.69	—	.66-.92	.64	.07	.11-.97	.55-.50	.64	—	55.24		
Ευχρίστηπη <sup>1</sup>	.65	—	—	.56-.30	.66	—	.59-.97	.62	.07	.11-.46	.50-.29	.64	—	53.37		
Υγραρφόντα <sup>1</sup>	.56	.29	40.58	.38-.19	.58	.27	.38-.93	.41-.01	.58	.36	.53-.07	.43-.05	.56	23	32.49	
Ενθύρωντο <sup>1</sup>	.62	.02	4.31	.49-.21	.60	.03	.42-.20	.45-.84	.57	.08	.12-.61	.41-.15	.53	—	34.85	
Αυτορεποίηση <sup>1</sup>	.55	.04	6.42	.37-.73	.68	.20	.5-.16	.64-.14	.56	.10	.14-.82	.39-.32	.52	—	34.43	
Ηρεμία <sup>1</sup>	.49	.10	10.08	.29-.44	.59	.07	.10-.53	.42-.30	.55	.15	.21-.13	.37-.62	.56	.04	6.46	
Όχι θυμό <sup>1</sup>	.45	.25	28.43	.24-.18	.46	.24	.27-.00	.27-.13	.45	.32	.33-.84	.25-.27	.47	.18	21.20	
Χαρά <sup>1</sup>	.65	.04	7.06	.57-.47	.62	.04	.7-.36	.53-.55	.57	.12	.17-.71	.41-.18	.61	—	47.29	
Γαλήνη <sup>1</sup>	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*		
Ελπίδα	.49	.03	3.95	.29-.03	.44	.04	.4-.32	.24-.05	.63	.06	.10-.55	.53-.18	.52	—	32.25	
Αγωνιστικότητα	.34	.07	7.08	.15-.65	.31	.09	.7-.82	.13-.45	.30	.14	.12-.27	.13-.07	.26	.09	7.59	
Αποτυχία (N = 57)													10.96			
Δυστυχία <sup>1</sup>	.30	.20	15.74	.11-.77	—*	—*	—*	—*	—*	.22	.13	.99-.96	.79-.6	.53	.35	40.84
Μη ικανοποίηση <sup>1</sup>	.15	.11	7.42	4.82	—*	—*	—*	—*	—*	.14	.07	4.29	4.58	—*	—*	
Δυσαρέσκεια <sup>1</sup>	.41	.17	6.99	5.54	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	
Νηστοή <sup>1</sup>	.14	.09	5.82	4.65	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	
Αποθέρρυνση	.16	.07	4.56	5.24	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	
Όχι αυτοπεποίθηση	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	
Όχι πρεμία <sup>1</sup>	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	
Θυμό <sup>1</sup>	.23	.11	8.03	8.29	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	
Λυπή <sup>1</sup>	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	
Αναστάτωση <sup>1</sup>	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	
Όχι αγωνιστικότητα	—	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	—*	

Σημείωση: \*Δεν εμφανίστηκε η ανάλυση διάνοιας διότι δεν υπήρχε στατιστικά σημαντικά μεταβλητών. \*\* f > 4.87, p < 0.01, F Θ 4.87, p < 0.05, ΔF > 6.99, p < 0.01, ΔF Θ 6.99, p < 0.05. Το συμβόλο - υποδηλώνει ότι η πιεστή δεν είναι σημαντική στο επίπεδο 0.05. Συνασθήματα αποτελέσματος, ενώ τα υπόλοιπα είναι γνωστικά συνασθήματα.

συμμετεχόντων, επίσης, αποτελεί έναν δυνητικά ερμηνευτικό παράγοντα αυτού του ευρήματος. Οι σπουδαστές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ενδέχεται να πιστεύουν ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία απαιτεί υψηλή ικανότητα και διαρκή προσπάθεια, ενώ η ακαδημαϊκή αποτυχία δεν οφείλεται στην ανεπάρκεια της ικανότητας.

Ο διαμορφωτικός ρόλος των προσδοκιών επίδοσης αποδείχτηκε ισχυρός στη γνωστική ερμηνεία της αποτυχίας αλλά και της επιτυχίας. Η μεγάλη σπουδαιότητα της καλής επίδοσης για τους σπουδαστές και οι πραγματικές ακαδημαϊκές συνθήκες επίτευξης στις οποίες αυτοί ενεπλάκησαν οδήγησαν στην αναζήτηση αιτίων όχι μόνο για την αποτυχία αλλά και για την επιτυχία (Weiner, 1994). Οι προσδοκίες επίδοσης συσχετίστηκαν ισχυρότερα με την απόδοση της αποτυχίας σε ασταθή αίτια, όπως προτείνουν οι Weiner (1994) και Wigfield και Eccles (1992), και της επιτυχίας σε εξωτερικώς μη ελεγχόμενα αίτια, αντίθετα από τις απόψεις των παραπάνω ερευνητών, παρά σε άλλα αίτια. Οι πιθανοί διαμορφωτές των προσδοκιών επίδοσης ίσως έπαιξαν αποφασιστικό ρόλο στο συγκεκριμένο εύρημα. Ειδικότερα, όπως έχει προταθεί από τους Wigfield και Eccles (1992), η διαμόρφωση των προσδοκιών επίδοσης σε μια συγκεκριμένη δοκιμασία επηρεάζεται από την αντίληψη της προσωπικής ικανότητας στο αντικείμενο και από την αντίληψη της δυσκολίας του αντικειμένου. Επίσης, ο Bandura (1995) προτείνει ότι προσωπική εκτίμηση της επάρκειας των γνώσεων στο αντικείμενο συμβάλλει στη διαμόρφωση των προσδοκιών επίδοσης. Οι προσδοκίες επίδοσης ίσως ήταν προϊόν της υψηλά εκτιμώμενης προσωπικής ικανότητας και της επαρκούς (ή ανεπαρκούς) μελέτης της ύλης του μαθήματος, αφού οι σπουδαστές βρίσκονταν ήδη στο τέταρτο εξάμηνο των σπουδών τους, είχαν ήδη επιτυχημένες επιδόσεις σε παρόμοια μαθήματα και δεν τους είχαν γνωστοποιηθεί τα θέματα των εξετάσεων. Συνεπώς, η διάψευση των προσδοκιών υψηλής επίδοσης δεν αποδόθηκε στην έλλειψη ικανότητας και η επιβεβαίωση αυτών δεν αποδόθηκε σε εξωτερικώς ελεγχόμενα αίτια.

Οι προσδοκίες επίδοσης αποδείχτηκαν σημαντικός διαμορφωτής των συναισθημάτων για την εκτιμώμενη επίδοση, όπως, επίσης, αποδείχτηκαν διαμεσολαβητική μεταβλητή της σχέσης μεταξύ της απόδοσης αιτίων της επίδοσης και των συναισθημάτων για αυτή. Η μεγαλύτερη συμβολή των προσδοκιών επίδοσης στα θετικά, παρά στα αρνητικά, συναισθήματα ίσως οφείλεται στην υψηλή σπουδαιότητα που αποδίδουν οι σπουδαστές στην καλή επίδοση και στην προσπάθειά τους να ελαχιστοποιήσουν τις αρνητικές συνέπειες της αποτυχίας στην αυτο-εκτίμησή τους και το εγώ τους (Weiner, 1992). Οι προσδοκίες επίδοσης προσδιόρισαν ισχυρότερα τα γνωστικά συναισθημάτα παρά τα συναισθήματα του αποτελέσματος για την επιτυχία, ενώ, αντίθετα με την υπόθεση, κάτι τέτοιο δε συνέβη στην περίπτωση της αποτυχίας. Φαίνεται ότι η επίδοση αυτή καθαυτή ήταν ο αποφασιστικός παράγοντας διαμόρφωσης των συναισθημάτων για την αποτυχία.

Αντίθετα προς τις προβλέψεις μας, οι προσδοκίες επίδοσης αποδείχτηκαν σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης των συναισθημάτων που αναφέρονται στην προσπάθεια (π.χ., υπερφάνεια) και στην ικανότητα (π.χ., αυτοπεποίθηση, αγωνιστικότητα) για την επιτυχημένη επίδοση, παρά του συναισθήματος της ελπίδας. Οι σχέσεις αυτές ίσως μπορούν να αποδοθούν στο ότι οι προσδοκίες επίδοσης ήταν πιθανώς, το παράγωγο της εκτιμώμενης υψηλής προσωπικής ικανότητας και της θέλησης για επιτυχία. Το ότι οι προσδοκίες επίδοσης συσχετίστηκαν ισχυρότερα με την έλλειψη θυμού-θυμού, παρά με την ελπίδα-απελπισία είναι σύμφωνο με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα (Graham, 1998; Stephanou, 2000b; Stephanou, 2000). που δείχνουν ότι η απόδοση της επιτυχίας στην παροχή βοήθειας από άλλους (π.χ., εύκολα θέματα, αναμενόμενα θέματα στις εξετάσεις) σχετίζεται με το μη θυμό, ενώ η απόδοση της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες (π.χ., δύσκολα θέματα, απρόσμενα θέματα) παράγει το συναισθήμα του θυμού.

Από τα ευρήματα φαίνεται ότι η υποκειμενι-

κά εκτιμώμενη επίδοση ήταν σημαντική για το εγώ των σπουδαστών, αφού ήταν έντονη η γνωστική και η θυμική αντίδρασή τους προς αυτήν. Αυτό το αποτέλεσμα ενισχύει άλλες ερευνητικές ενδείξεις ότι παράγοντες όπως ενδιαφέρον και στόχοι σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίτευξη στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Hofman, Hofman, & Guidemond, 2001; Roces et al., 2002).

### Συνέπειες των ευρημάτων για το εκπαιδευτικό πλαίσιο και προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Αν θεωρήσουμε ότι η γνωστική ερμηνεία της εκτιμώμενης επίδοσης και τα συναισθήματα που βίωσαν οι σπουδαστές για την επίδοσή τους επηρεάζουν τη μελλοντική συμπεριφορά επίτευξης, είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι σπουδαστές το σπουδαίο ρόλο που παίζουν η απόδοση αιτίων της επίδοσής τους και τα συναισθήματά τους για την επίδοσή τους στη διαδικασία της μάθησης και της επίδοσης (Mason, 2001; Pintrich, 1999). Η έρευνα της 'συμπεριφοράς μαθημένης απελπισίας' (Peterson, Maier, & Seligman, 1993) και η 'επανεκπαίδευση στην απόδοση αιτίών' (Foersterling, 1985) προσφέρουν προγράμματα τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τη βελτίωση αδύναμων σχημάτων απόδοσης της επιτυχίας και αποτυχίας. Οι ακαδημαϊκές αδυναμίες, για παράδειγμα, μπορούν να αποδοθούν σε μια ευρεία ποικιλία αιτιακών παραγόντων, όπως έλλειψη γνώσης, ακατάλληλες στρατηγικές και όχι στη χαμηλή ικανότητα ή στην έλλειψη προσπάθειας (βλ. Eggen & Kauckeck, 1999).

Οι προσδοκίες επίδοσης αποδείχτηκαν αποφασιστικός διαμορφωτής της απόδοσης αιτίων για την εκτιμώμενη επίδοση και των συναισθημάτων. Οι προσδοκίες μελλοντικής επιτυχίας και οι πιθανότητες μελλοντικής επιτυχίας ενισχύονται από την προηγούμενη επιτυχία (Bandura, 1997; Hidi & Harackiewicz, 2002; Wigfield & Eccles, 1992). Η επιτυχία, βέβαια, θα επιφέρει επιθυμητά αποτελέσματα αν ερμηνευτεί ως πα-

ράγωγο της προσπάθειας και της αποτελεσματικής χρήσης των στρατηγικών επίτευξης (Dweck, 1999). Ομοίως, οι δύσκολες αλλά επιτεύξιμες ακαδημαϊκές δοκιμασίες ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και τις προσδοκίες μελλοντικής επιτυχίας των σπουδαστών (Prosser & Trigwell, 1999). Ακόμη, η εμπλοκή των σπουδαστών με μαθησιακά αντικείμενα που έχουν αξία, αυξάνει τις προσδοκίες μελλοντικής ακαδημαϊκής επιτυχίας, αφού σε τέτοιες συνθήκες τα άτομα προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους τους, με συνακόλουθο την προσωπική πρόοδο και την υψηλότερα εκτιμώμενη προσωπική ικανότητα (Wigfield & Eccles, 1992).

Παρόλο που η ανταγωνιστικότητα στην αγορά εργασίας και ο μεγάλος αριθμός των σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν ως συνέπεια την εντατικοποίηση και τον ανταγωνιστικό προσανατολισμό των σπουδών, τα παρόντα ευρήματα δηλώνουν ότι η υποκειμενικά εκτιμώμενη επίδοση σε ακαδημαϊκές δοκιμασίες είναι σημαντική μεταβλητή για το εγώ των σπουδαστών. Η εκπαιδευτική διαδικασία, συνεπώς, διευκολύνει την ομαλή ακαδημαϊκή εξέλιξη των σπουδαστών όταν ικανοποιεί και νοιάζεται για όσο το δυνατόν περισσότερες εκφάνσεις του εγώ τους, όπως στόχοι, ενδιαφέροντα και τρόπος μάθησης.

Τα παρόντα αποτελέσματα αποδόθηκαν μερικώς στους πιθανούς διαμορφωτικούς παράγοντες των προσδοκιών επίδοσης. Απαιτείται, όμως, διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις πριν από τις εξετάσεις προσδοκίες, καθώς, και το πώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τη γνωστική και θυμική αντίδραση στην επίδοση. Επίσης, στην παρούσα εργασία έγιναν συχνές αναφορές στην έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας της θεωρίας του Bandura (1995). Οφείλεται να εξετάζεται και ο ρόλος των προσδοκιών της αυτο-αποτελεσματικότητας στην επίδοση, στη γνωστική ερμηνεία και στα συναισθήματα της επίδοσης.

Τέλος, η παρούσα εργασία συνεκτίμησε μόνο τη σπουδαιότητα της καλής επίδοσης, ενώ δε διερεύνησε το ενδιαφέρον του

σπουδαστή για το μάθημα αυτό), τη χρησιμότητα σε σχέση με τους μελλοντικούς στόχους (το μάθημα αυτό είναι σημαντικό για το μελλοντικό επάγγελμα), και το κόστος που έχει η ενασχόληση με το συγκεκριμένο μάθημα (αντίληψη των αρνητικών συνεπειών, όπως προσπάθεια, φόβος αποτυχίας). Ενδεχομένως, και αυτοί οι παράγοντες να επηρεάζουν τις αιτιακές αποδόσεις και τα συναισθήματα των σπουδαστών.

### Βιβλιογραφία

Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2002). *Influence of attributions and self-efficacy in the relation between self-esteem, academic self-concept and academic performance*. Paper presented at the International Conference: 8th Workshop on Achievement and Task Motivation, Moscow, Russia.

Assor, A., & Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affective self-appraisals. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in classroom* (pp. 25-47). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bamburg, J. (1994). *Raising expectations to improve students' learning*. Springfield, IL: Educational Leadership.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bell, E. (1999). Counseling in higher education. In S. Palmer (Ed.), *Handbook of counseling* (pp. 194-210). London: Routledge.

Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Running, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Cassidy, S., & Gachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self- report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, 20(3), 307-322.

Chen, C. (1999). Transition to higher education: Major aspects and counseling guidelines. *Guidance and Counseling*, 14(3), 31-36.

Chwalisz, K. D., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy, cognitions and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377-400.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. New York: Psychological Press.

Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48, 90-101.

Eccles, J., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.

Efkides, A., & Tsiora, A. (2000). *Effects of metacognitive experiences on self-concept*. Paper presented at the International Conference: 7<sup>th</sup> Workshop on Achievement and Task Motivation, Leuven, Belgium.

Eggen, P., & Kauckak, D. I. (1999). *Educational psychology. Windows on classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Feather, N. (1982). Human values and the prediction of action: An expectancy-valence analysis. In N. T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (pp. 263-289). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fidell, L. S., & Tabachnick, G. B. (1996). *Using*

multivariate statistics. New York: Harper Collins.

Fiske, S., & Taylor, S. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.

Forsterling, F. (1985). Attributional retraining: A review. *Psychological Bulletin*, 98, 495-512.

Graham, S. K. (1998). Social motivation and perceived responsibility: Attributions and behavior of African American boys labeled as aggressive. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life-span* (pp. 137-158). New York: Cambridge University Press.

Graham, S., & Barker, G. (1996). The downside of help: An attributional developmental analysis of helping behavior as a low ability cue. *Journal of Educational Psychology*, 82, 7-14.

Graham, S., & Hoehn, S. (1995). Children's understanding of aggression and withdrawal as social stigmas: An attributional analysis. *Child Development*, 66, 1143-1162.

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: McMillan.

Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York: Cambridge University Press.

Heckhausen, J., & Baltes, P. B. (1991). Perceived controllability of expected psychological changes across adulthood and old age. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 46, 539 - 548.

Heckhausen, J., & Dweck, D. S. (1998). A developmental and process-oriented approach to motivation and self-regulation. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life-span* (pp. 1-11). New York: Cambridge University Press.

Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2002). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.

Hofman, H. R., Hofman, A., & Guidemond, H. (2001). Social context, effects on pupils' perception of school. *Learning and Instruction*, 11(3), 171-194.

Καλαντζή-Αζίζη, Α. (1996). Η ευρωπαϊκή προοπτική της ψυχολογικής συμβουλευτικής φοιτητών. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζη (Επιμ. Έκδ.), *Ψυχολογική συμβουλευτική φοιτητών: Ευρωπαϊκή διάσταση-ελληνική εμπειρία* (σ. 49-74). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lee, V., Bryk, A., & Smith, J. (1993). The organization of effective secondary schools. In C. Darling Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 19, pp. 171-267). Washington, DC: American Educational Research Association.

Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview.

Mason, L. (2001). Response to anomalous data on controversial topics and theory change. *Learning and Instruction*, 11(6), 453-483.

McAuley, E., Duncan, T. E., & Russell, D. W. (1992). Measuring causal attributions: The revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 566-573.

Mullen, R., & Riordan, C. A. (1988). Self-serving attributions for performance in naturalistic settings: A meta-analytic review. *Journal of Applied Social Psychology*, 18, 3-22.

Nicholls, J. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 11-40). New Haven, CT: Yale University Press.

Niemenen, J., Heikkila, A., & Lindblomylanne, S. (2000). *University students' motivational problems – A qualitative case-study*. Paper presented at the International Conference: 7<sup>th</sup> Workshop on Achievement and Task Motivation, Leuven, Belgium.

Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois.

Παπαδιώτη, Β., Δαμίγος, Δ., Τζάλλα, Α., Σιαφάκα, Β., & Ντόκα, Α. (2002, Μάρτιος & Ιούνιος). Εμπειρίες από το Συμβουλευτικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 60-61, 61-75.

Peterson, C. (1990). Explanatory style in the classroom and on the playing field. In S. Graham & V. Folkes (Eds.), *Attribution memory: Applications to achievement, mental health and interpersonal conflict* (pp. 53 – 75). New York: Erlbaum.

Peterson, C., Maier, S., & Seligman, M. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.

Pintrich, P. (1999). Motivational beliefs as resources for the constraints on conceptual change. In W. Schnotz, S. Vosniadou, & M. Carretero (Eds.), *New perspectives on conceptual change* (pp. 33 –50). Amsterdam: Elsevier.

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. (1993). Beyond "cold" conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. London: Open University Press.

Renninger, A., Hidi, S., & Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Roces, C., Nunez, J. C., Gonzalez-Pienda, J. A., Gonzalez-Pumariega, S., & Alvarez, L. (2002). *Types of motivation that increase and decrease throughout university studies: Motivational differences between students in their 1<sup>st</sup>, 3<sup>rd</sup>, and 5<sup>th</sup> university year*. Paper presented at the International Conference: 8th Workshop on Achievement and Task Motivation, Moscow, Russia.

Russell, J. A. (1982). The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1137 -1145.

Schapkin, S. (2002). *Personality correlates of academic achievement among psychology students*. Paper presented at the International Conference: 8th Workshop on Achievement and Task Motivation, Moskow, Russia.

Seligman, D. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.

Seligman, M. (1995). *The optimistic child*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Stephanou, G. (2000a, May). *High school pupils' attributions and emotions for their year performance in Greek literature*. Paper presented at the International Conference: 7th Workshop on Achievement and Task Motivation, Leuven, Belgium.

Stephanou, G. (2000b, May). *The role of self-esteem and overgeneralization of failure experience in the formation of emotions and attributions in competitive situations*. Paper presented at the 8th International Congress on Physical Education and Sport, Komotini, Greece.

Stephanou, G. (2001a). The role of attributions and affects for academic performance in the formation of future success expectations. In M. Graff, S. Armstrong, A. Francis, J. Hill, S. Rayener, E. Sadler-Smith, & D. Spicer (Eds.), *Proceeding of the 6th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network* (pp. 297-310). Glamorgan, UK: University of Glamorgan.

Stephanou, G. (2001b). The role of collective efficacy and self-efficacy in the formation of attributions, emotions and their relationship. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.), *Proceeding of 10th World Congress of Sport Psychology: In the dawn of the new millennium* (pp. 46-49).

Skiathos, Greece: Christodoulidis.

Stephanou, G. (2002a, June). *Effects of pre-task expectations and pre-task affects on academic performance, cognitive and emotional appraisal, and future success expectations*. Paper presented at the International Conference: 8th Workshop on Achievement and Task Motivation, Moscow, Russia.

Stephanou, G. (2002b, June). *The association between pupils' cognitive appraisal of their interpersonal relationships with their teachers and future relationships expectations*. Paper presented at the 1st International Conference on Psychology Education: Curriculum and Teaching of Psychology, Saint Petersburg, Russia.

Stephanou, G. (2002c). *Relationship between pre-competitive outcome expectations and both causal attributions and affects for outcomes*. Paper presented at the 10th International Congress on Physical Education and Sport, Komotini, Greece.

Στεφάνου, Γ. (2000). Ο ρόλος των προσδοκιών των θεατών και των προπονητών για το αγωνιστικό αποτέλεσμα στη γνωστική ερμηνεία της επίδοσης των αθλητών. Στο Μ. Ψυχούντακη & I. Ζέρβας (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας: Έρευνα και εφαρμογές στην άσκηση και τον αθλητισμό* (σ. 119-123). Αθήνα: Εταιρία Αθλητικής Ψυχολογίας.

Στεφάνου, Γ. (2001a, Μάρτιος & Ιούνιος). Ο ρόλος της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης στην περίπτωση των μαθητών του Γυμνασίου. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 56- 57, 173-190.

Στεφάνου, Γ. (2001β). Ο ρόλος της σχολικής επίδοσης στο Γυμνάσιο και των σημαντικών άλλων προσώπων στην εκπαιδευτική και επαγγελματική επιλογή, μετά το Γυμνάσιο. Στο Λ. Μπεζέ (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας* (μορφή CD). Αλεξανδρούπολη: Εκδότης.

στη αιτιών των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών. Στο Λ. Μπεζέ (Εκδ.), *Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας* (μορφή CD). Αλεξανδρούπολη: Εκδότης.

Στεφάνου, Γ. (2002, Μάρτιος & Ιούνιος). Η αναγκαιότητα της μετάβασης από το αντικείμενο της επαγγελματικής επιλογής στη γνωστική διεργασία και διαδικασία της επιλογής. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 60-61, 113 - 132.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. London: Sage.

Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557 - 573.

Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford.

Weinstein, C. (1998). Promoting positive expectations in schooling. In N. Lambert & B. M. Lomba (Eds.), *How students learn: Performing schools through learner-centered education* (pp. 81-111). Washington, DC: American Psychological Association.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychological Review*, 6, 49-78.

Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265 - 310.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulations: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

Στεφάνου, Γ. (2001γ). Συναισθήματα και απόδο-

# The effect of performance expectations on the formation of both attributions and emotions for academic performance in real achievement situations in tertiary education

GEORGIA STEPHANOU

Technological Educational Institute of Thessaloniki, Greece

## ABSTRACT

This study aimed at investigating: (a) attributions and emotions for successful and unsuccessful estimated performance in exams, and (b) the role of performance expectations in the generation of attributions and emotions, and in the impact of attributions on emotions for the same performance. The 120 Technological Institute students (age 20-23 years, 63 successful, 57 unsuccessful) participated in psychology final semester examination. All the participants, within ten minutes of the start of the psychology examination, completed the scales of performance expectations in this particular exam and importance attached to performing well. All the students, immediately after the examination, completed an emotions scale, the estimated performance scale, and an attributions scale. The results showed that: (a) The students made internal, personally controllable, stable as well as external uncontrollable attributions for success, while they made external, personally controllable, unstable and external controllable attributions for failure. (b) The students experienced positive emotions for success and negative emotions for failure, and (c) performance expectations influenced the formation of attributions, emotions, and the relationship between the attributions and emotions (mainly in success). The high importance attached to the task, the educational level of the participants, and the field nature of the study contributed to the findings.

**Key words:** Attribution, Emotions, Performance expectations.

**Address:** Georgia Stephanou, Technological Educational Institution of Thessaloniki, Sindos, 541 01 Thessaloniki, Greece. Tel.: \*30-2310-249656. Email: egokesy1@otenet.gr