

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Συναισθηματική αντίδραση παιδιών με ή χωρίς μαθησιακές
δυσκολίες
με τη χρήση του συναισθηματικού Stroop:
Ο ρόλος του κινήτρου υποχρέωσης.**

ΤΣΙΓΚΟΥΡΛΑ Β. ΙΩΑΝΝΑ

Υπεύθυνος καθηγητής:
Σιδερίδης Δ. Γεώργιος

ΡΕΘΥΜΝΟ, 2006

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να μελετήσει το κίνητρο υποχρέωσης σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες κατά τη μέση παιδική ηλικία και τη σχέση του με την συναισθηματική κατάσταση σε καταστάσεις επίτευξης, με τη χρήση του συναισθηματικού Stroop. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές της 5^{ης} και 6^{ης} τάξης δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων μαθησιακών δυσκολιών και τυπικών μαθητών ως προς τις συναισθηματικές αντιδράσεις, οι οποίες επικεντρώθηκαν κυρίως στις κατηγορίες άγχος, αποτυχία, επιμονή, αυτοεκτίμηση και αρνητική συναισθηματική κατάσταση του Stroop test. Επίσης, το κίνητρο υποχρέωσης συσχετίστηκε θετικά με την επίδοση στις διαστάσεις του Stroop αποτυχία, επιμονή και αρνητική αυτοεκτίμηση για τους μαθητές με ΜΔ, ενώ αντίθετα παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με την επίδοση στις διαστάσεις αυτές για τους τυπικούς μαθητές.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα κίνητρα και ο ρόλος τους στη μάθηση μελετώνται εκτεταμένα εδώ και αρκετές δεκαετίες, καθώς έχει επισημανθεί επανειλημμένως η ζωτική σημασία τους. Η παροχή κινήτρων στους μαθητές οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα και επιτυχίες τόσο σε σχολικό όσο και σε εξωσχολικό επίπεδο (Sideridis, 2005b). Όπως έχουν σημειώσει οι Taylor και Adelman (1999), η μάθηση και η βέλτιστη απόδοση απαιτούν ετοιμότητα από τη σκοπιά των κινήτρων. Οι στόχοι επίτευξης ή οι προσανατολισμοί στόχου θεωρούνται πλέον ως η δυναμική ώθηση πίσω από τις ενέργειες των μαθητών (Sideridis, 2006). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει κατά πόσο οι προσανατολισμοί στόχου σχετίζονται με την αυτορρύθμιση σε καταστάσεις επίτευξης. Στη συνέχεια περιγράφονται συνοπτικά η θεωρία επίτευξης στόχου και η έννοια της αυτορρύθμισης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην έννοια του «καθήκοντος εαυτού» (ought self), η οποία προσεγγίζεται ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας σε ρόλο κινήτρου, ενώ ερευνάται και η σχέση του με τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή. Οι παραπάνω παράμετροι εξετάζονται σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Θεωρία επίτευξης στόχου και προσανατολισμοί στόχου

Οι άνθρωποι διαθέτουν έναν εσωτερικό μηχανισμό που τους ωθεί να πετύχουν και να ξεπεράσουν τους άλλους, να ικανοποιήσουν δηλαδή την ανάγκη τους για επιτυχία (Atkinson & Feather, 1966). Οι Dweck και Legget (1988) πρότειναν ότι οι στόχοι που θέτουν τα άτομα παρέχουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ερμηνεύουν και αντιδρούν στα γεγονότα. Συγκεκριμένα, προσδιόρισαν δύο τύπους στόχων : τον προσανατολισμό στην επίτευξη (performance orientation) και τον προσανατολισμό στη μάθηση (mastery orientation). Ο προσανατολισμός στην επίτευξη αφορά στα άτομα που έχουν την τάση να προσεγγίζουν ένα έργο ορμώμενοι από ανταγωνισμό προκειμένου να δείξουν υπεροχή έναντι των άλλων, ενώ τα άτομα με προσανατολισμό στη μάθηση κινούνται από το ενδιαφέρον τους για μια δραστηριότητα (εσωτερικά κίνητρα) και προσπαθούν να αυξήσουν τις ικανότητές τους.

Το 1996 οι Elliot και Harackiewicz διχοτόμησαν τον προσανατολισμό στην επίτευξη στην προσέγγιση (approach), η οποία εστιάζει στην επίδειξη υπεροχής έναντι των άλλων και την αποφυγή (avoidance), που στοχεύει στην μη επίδειξη ανικανότητας και κατωτερότητας. Σε μία σύνοψη ερευνητικών ευρημάτων και μελετών, από τον Sideridi (2005a) αναφέρεται ότι οι στόχοι με προσανατολισμό στη μάθηση σχετίζονται ισχυρά με θετικά αποτελέσματα επίτευξης και θετική συναισθηματική κατάσταση, ενώ οι στόχοι με προσανατολισμό στην επίτευξη-αποφυγή σχετίζονται με χαμηλή επίδοση και αρνητική συναισθηματική κατάσταση. Όσο για τους στόχους με προσανατολισμό στην επίτευξη-προσέγγιση υπάρχουν στοιχεία που υποδεικνύουν σύνδεση τόσο με αρνητικά όσο και με θετικά αποτελέσματα. Επίσης, αρκετοί ερευνητές προτείνουν πως υφίσταται συνεργεία μεταξύ των διάφορων προσανατολισμών στόχου, η οποία μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική για την επιτυχία. Ακόμη, εμπειρικά αποτελέσματα υποδεικνύουν πως η μάθηση βασισμένη στο ενδιαφέρον έχει πολλά οφέλη, για παράδειγμα σχετίζεται με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και την ποιότητα του μαθησιακού αποτελέσματος (Hidi, 1990, 2001; Renninger, 2000; Krapp, 2005).

Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και ρύθμιση της κινητοποίησης

Το μοντέλο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, που ανέπτυξαν ο Pintrich και οι συνεργάτες του (βλ. Pintrich & Schrauben, 1992; Pintrich, 2000), περιγράφει αυτή τη διαδικασία ως μια λειτουργία των κινήτρων, της χρήσης γνωστικών στρατηγικών και της μεταγνώσης. Οι μαθητές που εφαρμόζουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση θεωρούνται αυτόνομοι, σκεπτόμενοι και αποδοτικοί, καθώς και ότι διαθέτουν τόσο τις γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες όσο και τις πεποιθήσεις σχετικά με τα κίνητρα και τις στάσεις, που είναι απαραίτητα για να κατανοήσουν, να ελέγξουν και να κατευθύνουν τη διαδικασία της μάθησης (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000). Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000) αυτορρύθμιση είναι η συνειδητή τροποποίηση της συμπεριφοράς από το ίδιο το άτομο για την επίτευξη ενός στόχου. Επίσης, οι εν λόγω μαθητές έχουν γνώση των απαιτήσεων του κάθε

έργου (δραστηριότητας) και των δυνατοτήτων ή στρατηγικών που χρειάζονται για να αντεπεξέλθουν (μεταγνώση), όπως και αποδίδουν τα αποτελέσματα σε παράγοντες που βρίσκονται υπό τον έλεγχό τους (Nevin et al. 2000). Τέλος, η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση συνδυάζει τα προσόντα για ακαδημαϊκή μάθηση με τον αυτοέλεγχο των συναισθηματικών εμπειριών (θετικών και αρνητικών), που επηρεάζουν τα κίνητρα του μαθητή για να μάθει (Saarni, 1997).

Οι μαθητές διαθέτουν κίνητρα, αλλά και μηχανισμούς ρύθμισης αυτών των κινήτρων. Σύμφωνα με τον Wolters (2003) η ρύθμιση της κινητοποίησης είναι μία διαδικασία που μπορεί να περιγραφεί ως οι δραστηριότητες μέσω των οποίων οι μαθητές δρουν σκόπιμα ώστε να ξεκινήσουν, να διατηρήσουν ή να ενισχύσουν την προθυμία τους να αρχίσουν μια δραστηριότητα, να εργαστούν γι' αυτήν (ή για ένα στόχο) ή να την ολοκληρώσουν. Όσον αφορά στη συμπεριφορά, η ρύθμιση της κινητοποίησης καλύπτει αυτές τις σκέψεις, τις πράξεις ή τις συμπεριφορές μέσω των οποίων οι μαθητές ενεργούν για να επηρεάσουν τις επιλογές, την προσπάθεια ή την επιμονή τους για τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

Η θεωρία της ασυμφωνίας του εαυτού

Μία από τις πιο περίπλοκες προσπάθειες να δομηθεί μια γενικευμένη θεωρία σχετικά με το πώς οι εσωτερικές ασυμφωνίες επηρεάζουν την κινητοποίηση των ατόμων, είναι η θεωρία της ασυμφωνίας του εαυτού που εισήχθη από τον Higgins (1987, 1989). Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία αυτή, η οποία συσχετίζει τον εαυτό με το συναίσθημα, υπάρχουν τουλάχιστον τρεις τύποι αυτοαντιλήψεων που είναι σημαντικοί για την κατανόηση των αρνητικών συναισθημάτων : ο πραγματικός εαυτός (actual self) – που αποτελεί την αναπαράσταση του ατόμου σχετικά με τις ιδιότητες που θεωρεί ότι διαθέτει – ο ιδανικός εαυτός (ideal self) – που αποτελεί την αναπαράσταση των ιδιοτήτων που το ίδιο το άτομο ή οι άλλοι θα επιθυμούσαν να έχει – και ο καθήκων εαυτός (ought self) – που αποτελεί την αναπαράσταση των ιδιοτήτων που το άτομο ή οι άλλοι θεωρούν ότι έχει την υποχρέωση (ή το

καθήκων) να διαθέτει. Στην ελληνική βιβλιογραφία ο ought self αναφέρεται ως «δεοντικός εαυτός» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999) και ως «αναγκαίος εαυτός» (Pervin & John, 2001). Στην παρούσα μελέτη εισάγεται ο όρος «καθήκων εαυτός»¹. Έτσι, η έννοια του ιδανικού εαυτού περιλαμβάνει τις ελπίδες του ατόμου, τις φιλοδοξίες και τις επιθυμίες του, και ο καθήκων εαυτός αποτελείται από τις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με τα καθήκοντα, τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις.

Ο ιδανικός και ο καθήκων εαυτός χρησιμεύουν ως ατομικός οδηγός που κατευθύνει και οργανώνει την κοινωνική συμπεριφορά (Pervin & John, 2001). Εν τούτοις αυτοί οι οδηγοί του εαυτού μας μπορεί να έλθουν σε σύγκρουση (αυτό που εξιδανικεύουμε για τον εαυτό μας και αυτό που νιώθουμε υποχρεωμένοι να κάνουμε δεν συμπίπτουν πάντοτε). Κάθε άτομο διαθέτει ένα εσωτερικό «ακροατήριο» το οποίο αποτελεί μια εσωτερική αναπαράσταση των αξιών, στόχων και προδιαγραφών των άλλων για το άτομο, και αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις αντιλήψεις του ίδιου του ατόμου για τις αξίες, τους στόχους και τις προδιαγραφές του (Higgins & Moretti, 1999).

Σύμφωνα με τον Higgins (1987, 1989, 1999) οι ασυμφωνίες ανάμεσα στον πραγματικό και τον καθήκων εαυτό συνδέονται με συναισθήματα ταραχής (π.χ. θυμός, αγανάκτηση, άγχος). Οι ασυμφωνίες αυτές προκαλούν στο άτομο την αντίληψη ότι θα υπάρξουν αρνητικές συνέπειες, καθώς οι πραγματικές ιδιότητές του διαφέρουν από αυτές που οι άλλοι (ή το ίδιο το άτομο) θεωρούν ότι έπρεπε να διαθέτει. Συνεπώς, αυτή η παράβαση του καθήκοντος να διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά αυξάνει την ευπάθεια σε συναισθήματα φόβου για τιμωρία και ανησυχίας. Ο φόβος της αρνητικής αξιολόγησης ορίζεται ως η ανησυχία στην προοπτική της απόρριψης ή μιας κριτικής ανατροφοδότησης από τους άλλους. Οι ασυμφωνίες ανάμεσα στον πραγματικό και τον ιδανικό εαυτό οδηγούν σε συναισθήματα συγγενή της κατάθλιψης.

¹ Καθήκων : μετοχή του ρήματος καθήκω (= αρμόζω).

Οι ασυμφωνίες συνιστούν συγκρούσεις οι οποίες επιδρούν στο σύστημα της αυτορρύθμισης. Έτσι, η αυτορρύθμιση των ατόμων σχετικά με τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους (τα «πρέπει»)² περιλαμβάνει την εστίαση στην αποτροπή (Higgins, 1997). Η επιτυχία και η αποτυχία βιώνονται ως απουσία είτε παρουσία αρνητικών αποτελεσμάτων και εξαιτίας αυτής της εστίασης στις αρνητικές συνέπειες, η στρατηγική που χρησιμοποιείται είναι η αποφυγή, σε μια κατάσταση επαγρύπνησης, η οποία διατηρείται μετά από μια αποτυχία ενώ μειώνεται μετά από μια επιτυχία (Higgins et al, 2001).

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού

Οι Deci & Ryan, με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (ΘΑΚ) προσπάθησαν να προσεγγίσουν την κινητοποίηση με τρόπο διαφοροποιημένο, θέτοντας ουσιαστικά το ερώτημα ποιο είδος κινήτρου παρουσιάζεται την εκάστοτε εξεταζόμενη στιγμή (Deci & Ryan, 2000a). Η ΘΕΚ διαχωρίζει τα κίνητρα σε εσωτερικά (intrinsic motivation) και εξωτερικά (extrinsic motivation). Τα εσωτερικά κίνητρα έχουν ως αφετηρία την ικανοποίηση που αντλείται από την ίδια την εκτέλεση του έργου, αλλά, σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής εκτίμησης (Deci & Ryan, 1985) ενισχύονται και συντηρούνται από κοινωνικά και περιβαλλοντικά γεγονότα ή ερεθίσματα όπως η ανατροφοδότηση ή ο έπαινος. Ωστόσο, για να γίνει αυτό το άτομο θα πρέπει να αισθάνεται ότι είναι το ίδιο υπεύθυνο για την εκτέλεση και την επιτυχία του έργου (Deci & Ryan, 2000a). Από την άλλη πλευρά τα εξωτερικά κίνητρα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το κατά πόσο το άτομο συμμετέχει βουλευτικά στην εκτέλεση της πράξης (Deci & Ryan, 1985). Οι υποχρεώσεις και τα ισχυρά πρέπει συνιστούν μια μορφή ρύθμισης που καλείται «ενδοβαλλόμενη» (internalized) η οποία περιλαμβάνει εσωτερικές ή εξωτερικές πιέσεις και χαρακτηρίζεται από μία σύγκρουση ανάμεσα στην επιθυμία του ατόμου να συμπεριφέρεται κατά βούληση και στην συμπεριφορά που προτείνουν και αναμένουν οι

² Οι όροι «ισχυρά πρέπει», «καθήκων εαυτός», «υποχρεώσεις», «κίνητρο υποχρέωσης» και «καθήκοντα» χρησιμοποιούνται εκ περιτροπής και εννοιολογικά αναφέρονται στην ίδια διάσταση, δηλαδή στους στόχους οι οποίοι βασίζονται στην υποχρέωση.

άλλοι. Κατά την ενδοβολή το άτομο εσωτερικεύει μια ρύθμιση χωρίς όμως να την οικειοποιείται πλήρως. Οι συμπεριφορές εκδηλώνονται για να αποφευχθεί το άγχος ή η ενοχή (Deci & Ryan, 1995). Η ενδοαβαλλόμενη ρύθμιση διαφέρει τόσο από την «εξωτερική ρύθμιση» που αναφέρεται σε καταστάσεις κατά τις οποίες το άτομο ουσιαστικά εξαναγκάζεται να δράσει, όσο και από την «ολοκληρωμένη ρύθμιση» (integrated regulation) που αποτελεί την εξωτερική ρύθμιση με τη μεγαλύτερη αυτονομία. (Deci & Ryan, 2000).

Οι Deci και Ryan επεξεργάστηκαν τη λειτουργικότητα του καθήκοντος εαυτού. Σύμφωνα με την άποψή τους ο καθήκων εαυτός αποτελεί μια σειρά από εσωτερικευμένες αξίες που μπορεί να κινητοποιήσει τη συμπεριφορά αλλά δεν αποτελεί τη βάση για μια αυτοκαθοριζόμενη δράση (Deci & Ryan, 2000b). Λόγω του εξωτερικού εντοπισμού της αιτιότητάς τους, οι βασισμένες στην υποχρέωση συμπεριφορές μπορεί να μην αφομοιώνονται καλά από τον εαυτό, συνεπώς παράγουν δραματικά διαφοροποιημένα εμπειρικά αποτελέσματα. Για να καταφέρει ο καθήκων εαυτός να οδηγήσει σε αυτοκαθοριζόμενη δράση, πρέπει να διαμορφώσει ένα σχήμα εαυτού που να είναι σύμφωνο με τις αξίες, τις δομές και τις ρυθμιστικές διαδικασίες του ατόμου, να μπορέσει δηλαδή να ενδοβληθεί σε σημείο ολοκλήρωσης (integration), αποτελώντας έτσι ένα κίνητρο εξωτερικό μεν, με υψηλό βαθμό αυτονομίας δε. Έτσι, μπορεί να ωθήσει το άτομο σε μια δραστηριότητα (εθελοντικά), παρόλο που η συμμετοχή σε αυτή μπορεί να υποκινείται κοινωνικά (εξωτερική πηγή) ή από προσωπικό ενδιαφέρον (εσωτερική πηγή). Για την εκπλήρωση αυτοκαθοριζόμενων συμπεριφορών απαιτείται η ενοποίηση των συμπεριφορών που σχετίζονται με την υποχρέωση και των εσωτερικών προδιαγραφών που ικανοποιούν βασικές ψυχολογικές ανάγκες (Sideridis, 2006).

Τόσο η θεωρία της ασυμφωνίας του εαυτού, όσο και αυτή του αυτοκαθορισμού θεωρούν τα ισχυρά πρέπει ως κινητήρια διάθεση που επηρεάζει τον στόχο που θα διεκδικήσει κανείς και το ρυθμιστικό σύστημα που θα ενεργοποιηθεί (Sideridis, 2005a). Ως εκ τούτου τα

καθήκοντα εικάζονται να είναι επακόλουθα των προσανατολισμών στόχου στα πλαίσια της επίτευξης στόχου (ως ιεραρχικές αιτιώδης οντότητες).

Οι δύο διαστάσεις του καθήκοντος εαυτού

Οι άνθρωποι μπορεί να νιώθουν υποχρεωμένοι να δεσμευτούν σε μια δραστηριότητα για πολλούς και διαφορετικούς λόγους. Το κίνητρο υποχρέωσης μπορεί να χωριστεί σε δύο γενικές κατηγορίες : προσέγγιση και αποφυγή. Έτσι, κάποιος μπορεί να νιώθει υποχρεωμένος να κυνηγήσει και να επιτύχει μια σειρά από θετικά αποτελέσματα όπως δύναμη, συνεργασία ή ικανότητα, ή κάποιος μπορεί να αποφύγει την ενασχόληση με ένα έργο όταν υπάρχει η πιθανότητα αυτή η ενέργεια να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες (Sideridis, unpublished paperwork).

Μαθησιακές δυσκολίες και κίνητρα

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει έναν ετερογενή πληθυσμό παιδιών που εμφανίζουν επίμονα προβλήματα σχολικής αποτυχίας, τα οποία δεν μπορούν συχνά να εξηγηθούν μόνο από το χαμηλό διανοητικό επίπεδο (Feagans & Hill, 1983). Το 1988 η Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) πρότεινε έναν ορισμό που θεωρείται σχετικά πλήρης : «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μία μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται μαζί με άλλες μειονεξίες (π. χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή και περιβαλλοντικές επιδράσεις (όπως, π. χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003).

Μέχρι σήμερα έχουν διαπιστωθεί επανειλημμένως σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) αναφορικά με τα συμπεριφορικά τους προφίλ και τους μηχανισμούς κινήτρων (Sideridis et al, 2006). Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν πως οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται κυρίως στην έλλειψη κινήτρων και η χαμηλή επίδοση των μαθητών με ΜΔ εξηγείται από αυτήν την έλλειψη κινητοποίησης (βλ. Adelman & Taylor, 1983; Kubani & Sloggett, 1971). Τα παιδιά αυτά συνήθως βιώνουν έντονα την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και έτσι οι καθημερινές τους εμπειρίες μπορεί τα οδηγήσουν σε εκδηλώσεις θυμού και ανυπακοής, ενώ σταδιακά είναι πολύ πιθανό να μειωθεί το κίνητρό τους για μάθηση καθώς και το επίπεδο της αυτοεκτίμησής τους (Lyon, 1996). Έτσι, γίνονται «παθητικοί» μαθητές λόγω της «ευπάθειας» των κινήτρων που τους διακρίνει (Παντελιάδου, 2000).

Σύμφωνα με τους Licht και Kistner (1986) η έλλειψη ή τα χαμηλά κίνητρα των μαθητών με ΜΔ εκδηλώνονται με την επίδειξη μειωμένου ενδιαφέροντος για ό,τι σχετίζεται με τις σχολικές εργασίες ή και με την άρνηση να ασχοληθούν με αυτές. Ακόμη, έχουν την ισχυρή πεποίθηση ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτε, ωστόσο την επιτυχία την αποδίδουν στην τύχη ή στο χαμηλό δείκτη δυσκολίας του έργου και ποτέ στις ικανότητές τους. Γενικά, δεν έχουν καλή εικόνα για τον εαυτό τους, ζητούν κοινωνική ενίσχυση από τρίτους και επειδή δεν εμπιστεύονται τον εαυτό τους αναζητούν εξωτερική βοήθεια για την επίλυση των προβλημάτων τους.

Σε μία έρευνα στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, οι μαθητές με ΜΔ εμφάνισαν σημαντικά μειωμένη κινητοποίηση όπως αυτή εκφράστηκε μέσω της χαμηλής πρόθεσής τους να πετύχουν, της χαμηλής αντίληψης ελέγχου, των αδύναμων στάσεων απέναντι στους στόχους και τον χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση ή στην επίτευξη-προσέγγιση. Όμως η συνολική θετική επίδραση του προσανατολισμού αποφυγής της αποτυχίας, που παρατηρήθηκε, υποδεικνύει πως αυτοί οι μαθητές μπορούν να κινητοποιηθούν από την

προσπάθειά τους να αποφύγουν την αποτυχία (βλ. Sideridis, 2005). Σύμφωνα με μια άλλη έρευνα, για τους τυπικούς μαθητές ο φόβος της αποτυχίας συσχετίζεται θετικά με τους προσανατολισμούς στην επίτευξη-προσέγγιση και στην επίτευξη-αποφυγή και αρνητικά με τον προσανατολισμό στη μάθηση. Για τους μαθητές με ΜΔ όμως είναι πιθανόν όλες οι κατευθυνόμενες σε στόχο συμπεριφορές να ελέγχονται από έναν έμφυτο φόβο της αποτυχίας συνδυαζόμενο με ισχυρά συναισθήματα υποχρέωσης (αυτό-επιβαλλόμενα ή επιβαλλόμενα από άλλους) με αποτέλεσμα να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που θεωρούν βαρετές και αδιάφορες (Sideridis, 2006).

Όσον αφορά στο κίνητρο υποχρέωσης τα παιδιά με ΜΔ μπορεί να διαθέτουν μια έμφυτη ασυμφωνία ιδανικού και καθήκοντος εαυτού ή πραγματικού και καθήκοντος εαυτού, καθώς είναι πιο πιθανόν να μην καταφέρνουν να αντεπεξέλθουν στα ιδανικά τους ή/και στις υποχρεώσεις τους, ενώ παρόλο που τα επίπεδα του συναισθήματος της υποχρέωσης μπορεί να είναι χαμηλά, τα «σήματα» υποχρέωσης που λαμβάνουν από τους σημαντικούς ανθρώπους στο περιβάλλον τους (όπως οι γονείς ή οι δάσκαλοι) είναι ισχυρά (Sideridis, 2006). Ένα ενδιαφέρον εύρημα, από τον ίδιο ερευνητή, ήταν πως οι μαθητές (στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών) που εξέλαβαν τη δοκιμασία ως υποχρέωση επέμειναν περισσότερο συγκριτικά με αυτούς που είχαν χαμηλό κίνητρο υποχρέωσης. Έτσι το να νιώθει κανείς υποχρεωμένος να τα πάει καλά δείχνει να σχετίζεται με συμπεριφορές υπομονής (Sideridis, 2005a).

Μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματική κατάσταση

Κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας τα παιδιά μαθαίνουν να καταλαβαίνουν σύνθετα συναισθήματα όπως ντροπή, υπερηφάνεια και ενοχή (Ferguson, Stegge, & Damhuis, 1991). Επιπλέον, είναι σε θέση να λαμβάνουν υπόψη πολλαπλές απόψεις μιας συναισθηματικής κατάστασης. Αυτό σημαίνει ότι ξέρουν, για παράδειγμα, πως η συναισθηματική εμπειρία δεν εξαρτάται μόνο από το τι συμβαίνει σε κάποιον μια δεδομένη

στιγμή, αλλά και από το τι ένιωθε και σκεφτόταν το άτομο προηγουμένως συμπεριλαμβανομένων των προσδοκιών του (Thompson, 1987). Σύμφωνα με τους Bauminger, Edelsztein και Morash, άλλη μία ικανότητα συναισθηματικής κατανόησης που αναπτύσσεται στη μέση παιδική ηλικία είναι η κατανόηση ότι τα άτομα μπορεί να βιώσουν ταυτόχρονα πολλαπλά και ακόμη μπερδεμένα συναισθήματα σχετικά με μία κατάσταση ή ένα πρόσωπο. Η ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών βοηθάει αυτές τις διαδικασίες και τους επιτρέπει να κάνουν επαγωγικούς συλλογισμούς αναφορικά με τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων κατά τη διάρκεια σύνθετων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Ακόμη, τα παιδιά διαθέτουν και κάποιες στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος, η οποία ορίζεται ως μία διαδικασία έναρξης, διατήρησης και διαχείρισης των γεγονότων, της έντασης ή της διάρκειας εσωτερικών συναισθηματικών καταστάσεων και ψυχολογικών διαδικασιών που σχετίζονται με συναισθήματα (Thompson, 1994).

Αυτές όμως οι ικανότητες μπορεί να αποτελούν δυσκολίες για τα παιδιά με ΜΔ, τα οποία παρουσιάζουν ένα σύνολο από κοινωνικές και γνωστικές δυσκολίες όταν επεξεργάζονται πληροφορίες κοινωνικού και συναισθηματικού περιεχομένου (Bauminger, Edelsztein & Morash, 2005). Είτε αν τα αντιληπτικά ελλείμματα στην κατανόηση σύνθετων συναισθημάτων οδηγούν στην απόρριψη από τους συνομηλίκους, ή η απόρριψη των συνομηλίκων εξαναγκάζει την ανάπτυξη της συναισθηματικής κατανόησης, αυτού του είδους η αλληλεπίδραση μεταξύ περιορισμένης κοινωνικής εμπειρίας και περιορισμένης συναισθηματικής κατανόησης μπορεί να δυσχεραίνει σοβαρά την κοινωνική λειτουργία των παιδιών με ΜΔ (Saarni, 1999). Σημαντική είναι όμως η θέση των Bauminger, Edelsztein και Morash ότι τα παιδιά αυτά δεν αποτυγχάνουν να βιώσουν σύνθετα κοινωνικά συναισθήματα, αλλά μάλλον ότι παρουσιάζουν δυσκολίες στο να εκφράσουν τις συναισθηματικές τους εμπειρίες.

Ο Watson και οι συνεργάτες του (1988) έχουν αναφερθεί στις έννοιες της θετικής και αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης (positive and negative affectivity). Έτσι, η θετική συναισθηματική κατάσταση (ΘΣΚ) λειτουργικά ορίζεται ως η δέσμευση με ευχαρίστηση σε μια δραστηριότητα, δηλαδή η εμπλοκή με χαρά και ενθουσιασμό, ενώ η αρνητική συναισθηματική (ΑΣΚ) κατάσταση έχει οριστεί ως η αίσθηση αγωνίας ενός ατόμου η οποία εκφράζεται με συναισθήματα αναστάτωσης και με αποφυγή δέσμευσης σε μια δοκιμασία. Η έρευνα έχει δείξει ότι η ΘΣΚ σχετίζεται με υψηλά επίπεδα κινητοποίησης (Erez & Isen, 2002) ενώ η ΑΣΚ με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και άρνηση (Treasure et al., 1996). Ο ρόλος της συναισθηματικής κατάστασης είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στον καθορισμό του τύπου δέσμευσης σε μια δραστηριότητα και της κινητοποίησης (Sideridis, Mouzaki & Simos, 2006).

Γενικά, οι μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ΑΣΚ (Lyon, 1996). Όπως σημειώνεται από τον Sideridi (2003) η ακαδημαϊκή επιτυχία αποτελεί έναν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της συναισθηματικής εμπειρίας των παιδιών με ΜΔ. Οι χαμηλές τους επιδόσεις στο σχολείο επηρεάζουν την καθημερινότητά τους και αυτή η έντονα αρνητική συναισθηματική κατάσταση που βιώνουν μπορεί να συσχετισθεί και με την ανάπτυξη χρόνιας ψυχοπαθολογίας (π.χ. αγχώδης διαταραχή και κατάθλιψη). Επίσης, έχει προταθεί ότι οι μαθητές αυτοί ανταποκρίνονται στο προφίλ της «μαθημένης αβοηθησίας» καθώς εκτίθενται σε επαναλαμβανόμενες αποτυχίες για μεγάλα χρονικά διαστήματα (Thomas, 1979), οπότε καταλήγουν στο ότι ανεξάρτητα από την προσπάθεια που θα καταβάλλουν θα αποτύχουν και πάλι και έτσι οδηγούνται σε συμπεριφορές παραίτησης. Άλλη μία παράμετρος της επαναλαμβανόμενης αποτυχίας σε διάφορους τομείς (ακαδημαϊκούς, κοινωνικούς κ.τ.λ.) που συμβάλλει επίσης στην έλλειψη επιμονής και την παραίτηση είναι η αίσθηση της μειωμένης αυτό-αποτελεσματικότητας (Hampton & Mason, 2003).

Διαφορές φύλου

Παρόλο που τα πρόσφατα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι διαφορές φύλου στις ακαδημαϊκές ικανότητες είναι αμελητέες, συχνά αναφέρονται τέτοιες διαφορές σχετικά με τα ακαδημαϊκά κίνητρα και την αυτοαντίληψη των παιδιών (Wigfield, Eccles & Pintrich, 1996). Γενικά αυτές οι διαφορές εξαρτώνται από το πώς τα αγόρια και τα κορίτσια αντιλαμβάνονται τα διάφορα ακαδημαϊκά πεδία (Pajares & Valiante, 2001). Όσον αφορά στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την επίδοση και την επιτυχία, οι τελευταίοι μπορεί να επηρεαστούν από στερεότυπα που υπάρχουν σχετικά με την καταλληλότητα του φύλου τους για τον εκάστοτε ακαδημαϊκό τομέα (Meece & Courtney, 1992). Η Eccles στο μοντέλο της για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιλογή (1987) υποστηρίζει ότι πολιτισμικοί παράγοντες του περιβάλλοντος όπως τα στερεότυπα του καθενός για τους ρόλους των φύλων, είναι εν μέρει υπεύθυνοι όχι μόνο για διαφορές σε συμπεριφορικό επίπεδο (όπως η επιλογή καριέρας) αλλά και για διαφορές στην δημιουργία προσδοκιών και την αντιλαμβανόμενη αξία των έργων και των δραστηριοτήτων.

Οι δάσκαλοι μέσα στη σχολική τάξη αλληλεπιδρούν διαφορετικά με αγόρια και κορίτσια και επίσης διαμορφώνουν διαφορετικά τις αντιλήψεις τους (Patrick, Ryan & Pintrich, 2000). Αποτελέσματα ερευνών φανερώνουν ότι οι δάσκαλοι επηρεάζονται από τη διαγωγή και τη συμμόρφωση των κοριτσιών όταν αξιολογούν την ακαδημαϊκή τους ικανότητα, αλλά όχι από τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των αγοριών (Gold et al., 1987). Επίσης απευθύνουν τα περισσότερα σχόλια σχετικά με τη διαχείριση της τάξης και διαδικαστικά ζητήματα στα αγόρια παρά στα κορίτσια (Leinhardt et al., 1979). Ακόμη έχει βρεθεί ότι η αρνητική ανατροφοδότηση των δασκάλων στα αγόρια σχετίζεται λιγότερο με την ικανότητα και την διανοητική τους επάρκεια απ' ό,τι στα κορίτσια (Dweck et al., 1978). Αυτή η αρνητικά εστιασμένη προσοχή στη διαγωγή και συμμόρφωση των αγοριών από την πλευρά του δασκάλου, μπορεί να ευνοήσει μια αυξημένη ενασχόληση του μαθητή με το να αποσπά

επαίνους και να αποφεύγει την τιμωρία. Αντίστροφα, η μεγαλύτερη προσοχή που τυπικά λαμβάνουν τα κορίτσια σε σχέση με την ουσία της εργασίας τους μπορεί να ευνοήσει έναν πιο ισχυρό προσανατολισμό στη μάθηση (Patrick, Ryan & Pintrich, 2000).

Έχει βρεθεί ότι, όταν οι μαθητές επικεντρώνονται στ σχολική εργασία ορμώμενοι από εξωγενή κίνητρα, αυτό έχει επιβλαβή μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στην αντίληψη ικανότητας, τη χρήση στρατηγικών και την γενική απόδοση, στα αγόρια και όχι στα κορίτσια (Ryan et al., 1997). Αυτό το γεγονός μπορεί να σχετίζεται με ευρήματα που υποδεικνύουν ότι τα αγόρια συχνότερα από τα κορίτσια εμπλέκονται σε συμπεριφορές που τους επιτρέπουν να αποφεύγουν δύσκολες σχολικές εργασίες, ενώ ταυτόχρονα καταφέρνουν να διατηρούν την κοινωνική τους εικόνα. Αυτές οι συμπεριφορές αποφυγής συμπεριλαμβάνουν την αντιγραφή και την αποφυγή αναζήτησης βοήθειας όταν τη χρειάζονται (Patrick, Ryan & Pintrich, 2000). Ένα ενδιαφέρον εύρημα σχετικά με την ακαδημαϊκή πίεση είναι ότι στην περίπτωση της αναζήτησης βοήθειας η αντίληψη της πίεσης για κατανόηση φαίνεται να παρέχει περισσότερα οφέλη στα κορίτσια απ' ότι στα αγόρια (Middleton & Midgley, 2002). Ίσως η τάση των αγοριών να αποδίδουν μεγαλύτερη έμφαση στην επίδοση τα οδηγεί στο να αντιμετωπίζουν τη πίεση να καταλάβουν ή να σκεφτούν ως μια ευκαιρία να πετύχουν μια επίδοση και όχι να εξελιχθούν στην εργασία τους (Roeser et al., 1997).

Πιο ειδικά, όσον αφορά στην κινητοποίηση, έχει προταθεί ότι τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν διαφορετικά μοτίβα τόσο στην προσωπική κινητοποίηση όσο και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το περιβάλλον (βλ. Eccles, 1993). Για παράδειγμα έχει αναφερθεί ότι τα κορίτσια περισσότερο από τα αγόρια τείνουν να χρησιμοποιούν ασταθείς και εσωτερικές αιτιακές αποδόσεις για να εξηγήσουν την επιτυχία στα μαθηματικά, εκδηλώνουν συμπεριφορές με προσανατολισμό επίτευξης και εμφανίζουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα στα μαθηματικά και χαμηλή αυτοαντίληψη (Eccles, Adler & Meece,

1984). Σε γενικές γραμμές τα αγόρια και τα κορίτσια εκδηλώνουν διαφορετικά πρότυπα στις σχέσεις μεταξύ προσανατολισμού στόχου και μάθησης (Young, 1997).

Σύμφωνα με την McGuiness (1985) το φύλλο αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην περιοχή των μαθησιακών δυσκολιών. Για παράδειγμα οι διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια στη διαδικασία της μάθησης ανάγνωσης εξηγούνται από το διαφορετικό επίπεδο «ετοιμότητας» για αυτήν τη διαδικασία στα δύο φύλλα. Τα κορίτσια που ενδιαφέρονται περισσότερο για κοινωνικά φαινόμενα προσανατολίζονται στην ανάπτυξη της γλώσσας. Η υπεροχή τους σε συγκεκριμένες ακουστικές ικανότητες πιθανόν να τα προετοιμάζει καλύτερα όσον αφορά στις αντίστοιχες ικανότητες για να μάθουν να διαβάζουν. Έτσι τα αγόρια που δυσκολεύονται να μάθουν να διαβάζουν δεν χρειάζονται μια διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών αλλά ειδική εξάσκηση στις διαδικασίες που απαιτούνται για να αναπτυχθούν οι αντίστοιχες ικανότητες.

Emotional Stroop task

Η συναισθηματική δοκιμασία Stroop χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον J.R. Stroop, ο οποίος μελετούσε πειραματικά γνωστικές διεργασίες, το 1935 (MacLeod, 1991). Στη συγκεκριμένη δοκιμασία παρουσιάζεται στο υποκείμενο μια σειρά λέξεων οι οποίες είναι γραμμένες η καθεμία με κάποιο ξεχωριστό χρώμα. Ζητείται από το υποκείμενο να ονομάσει το χρώμα με το οποίο είναι γραμμένη η κάθε λέξη, αδιαφορώντας για τη σημασία της, η οποία μπορεί να είναι το όνομα ενός άλλου χρώματος. Τόσο ο ίδιος ο Stroop, όσο και άλλοι μεταγενέστεροι ερευνητές, (MacLeod, 1991) βρήκαν ότι παίρνει περισσότερο χρόνο στο υποκείμενο να ονομάσει το χρώμα, όταν η λέξη είναι γραμμένη με διαφορετικό χρώμα από την έννοια που υποδηλώνει (Lezak, 1995). Η χρονική παρεμβολή (interference) οφείλεται κατά το μεγαλύτερο βαθμό στο ανταγωνιστικό χρώμα που υποδηλώνεται από την ίδια τη λέξη. Και αυτό διότι σύμφωνα με τον Stroop η επιρροή που ασκείται οφείλεται στο φαινόμενο της διαφορικής εξάσκησης, στο γεγονός δηλαδή ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν από μικρή ηλικία να

συνδέουν τις λέξεις με γράμματα και όχι με χρώματα (MacLeod, 1991). Έχουν επίσης προταθεί δύο πιο πρόσφατες ερμηνείες του φαινομένου, οι οποίες δεν έρχονται σε αντίθεση με αυτήν του Stroop: Η πρώτη άποψη αναφέρεται στη «σχετική ταχύτητα επεξεργασίας» και είναι βασισμένη στην ιδέα ότι οι άνθρωποι διαβάζουν τις λέξεις γρηγορότερα απ' ό,τι ονομάζουν τα χρώματα (Scooler et al., 1997). Αυτή η διαφορά στην ταχύτητα επεξεργασίας γίνεται ιδιαίτερα εμφανής, όταν οι δύο διεργασίες πρέπει να γίνουν ταυτόχρονα και υπάρχουν δύο δυνητικές απαντήσεις που «ανταγωνίζονται» για το ποια θα υπερισχύσει και θα εκφραστεί στην πράξη. Η γνωστική παρεμβολή οφείλεται στο χρόνο που δαπανάται κατά την επεξεργασία αυτού του «ανταγωνισμού». Όσον αφορά την δεύτερη υπόθεση, αυτή αξιοποιεί την έννοια του «αυτοματισμού». Σύμφωνα με αυτή, η ονομασία των χρωμάτων απαιτεί μεγαλύτερη προσοχή, εν αντιθέσει προς την ονομασία των λέξεων, η οποία είναι αυτόματη (Ruthruff et al., 2003). Επομένως, το άτομο τείνει να ονομάζει περισσότερο τις λέξεις, καθώς απαιτούν λιγότερη προσοχή για να αναγνωριστούν και να εκφραστούν

Γενικώς, η δοκιμασία Stroop έχει χρησιμοποιηθεί με πολλές παραλλαγές, όπως π. χ. σε ομάδες πασχόντων από κατάθλιψη (Gotlib & McCann, 1984), ατόμων με υψηλό άγχος ή φοβίες (Mathews & MacLeod, 1985; Koven, Heller, Banish, & Miller, 2003; Watts, McKenna, Sharrock, & Trezise, 1986; Mogg, Mathews, & Weinman, 1989), ατόμων με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα (Savitz, & Jansen, 2003) και ατόμων με αναπνευστικά προβλήματα. (Jessop, Rutter, Sharma, & Albery, 2004).

Η παρούσα έρευνα

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να προσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο επιδρά το κίνητρο υποχρέωσης στη συναισθηματική εμπειρία όπως αυτή καταγράφεται από το emotional Stroop task σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, τα ερωτήματα που ετέθησαν ήταν τα εξής:

- Υπάρχουν διαφορές μεταξύ παιδιών με και χωρίς ΜΔ στις κατηγορίες του Stroop test;
- Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας (τυπικοί και μαθητές με ΜΔ) και φύλλου αναφορικά με τη συναισθηματική εμπειρία όπως καταγράφεται από το Stroop test;
- Είναι οι χρόνοι στο Stroop test λειτουργία του κινήτρου υποχρέωσης και αλληλεπιδρά αυτό με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 140 μαθητές 5^{ης} και 6^{ης} τάξης δημοτικού σχολείου (75 κορίτσια και 65 αγόρια). Από αυτούς οι 43 παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα δημόσια δημοτικά σχολεία των Χανίων και του Ηρακλείου Κρήτης. Για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα ενημερώθηκαν οι γονείς, οι οποίοι υπέβαλλαν γραπτώς τη συγκατάθεσή τους.

Μεθοδολογικά εργαλεία

Κλίμακα «κινήτρου υποχρέωσης» : Η κλίμακα για τη μελέτη του κινήτρου υποχρέωσης που χρησιμοποιήθηκε, περιελάμβανε 6 ερωτήσεις προσαρμοσμένες στα ελληνικά και στο σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα υποκείμενα υποβλήθηκαν στη δοκιμασία. Οι τρεις ερωτήσεις αφορούσαν στη διάσταση κίνητρο υποχρέωσης-προσέγγιση και οι άλλες τρεις στη διάσταση κίνητρο υποχρέωσης-αποφυγή. Παραδείγματα ερωτήσεων είναι για την πρώτη κατηγορία : “Νιώθεις υποχρεωμένος να τα πας καλά σ’ αυτή τη δραστηριότητα;” και για τη δεύτερη : “Πιστεύεις πως πρέπει να αποφύγεις με κάθε τρόπο την αποτυχία σε αυτό το τεστ;”. Η κλίμακα ήταν τύπου Likert με επτάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (καθόλου) έως το 7 (πάρα πολύ). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής για την κλίμακα του «κινήτρου υποχρέωσης» ήταν

συνολικά, 72. Λόγω του ότι στην ηλικία των συμμετεχόντων είναι δύσκολη η διάκριση μεταξύ προσέγγισης και αποφυγής, οι δύο παράγοντες χρησιμοποιήθηκαν στο σύνολό τους όπως προτάθηκε και από τον δείκτη εσωτερικής συνοχής. Έτσι το κίνητρο υποχρέωσης αξιολογήθηκε ως ένα μονοδιάστατο φαινόμενο.

Κλίμακα αυτοαξιολόγησης : Η κλίμακα αυτή σχεδιάστηκε από τους ερευνητές προκειμένου να εξετάσει την προσωπική εκτίμηση των υποκειμένων σχετικά με την επίδοσή τους στη δοκιμασία του Stroop test. Οι ερωτήσεις που περιελάμβανε ήταν οι εξής 4 : “Πόσο καλά πιστεύεις πως πήγες στην παραπάνω δραστηριότητα;”, “Πόσο σωστά πιστεύεις πως έκανες τις παραπάνω αναλογίες;”, “Πόσο γρήγορα πιστεύεις πως πήγες στις παραπάνω αντιστοιχίες;”, “Πιστεύεις πως «πέτυχες» στην παραπάνω δραστηριότητα;”. Η κλίμακα αυτή ήταν εξάβαθμη από το 1 (καθόλου) έως το 6 (πάρα πολύ). Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής της κλίμακας αυτοαξιολόγησης ήταν, 737.

Emotional Stroop Task : Η συγκεκριμένη δοκιμασία αναπτύχθηκε από τον Stroop (1935) και προτάθηκε ως μια πειραματική μέθοδος για την εκτίμηση της επεξεργασίας του συναισθήματος ή της προκατάληψης στην προσοχή συναισθηματικά φορτισμένων πληροφοριών (Eide et al., 2002). Κατά τη δοκιμασία αυτή ζητείται από τον συμμετέχοντα να αναγνωρίσει το χρώμα της μελάνης με την οποία είναι γραμμένες μια σειρά από λέξεις, όσο πιο γρήγορα και όσο πιο σωστά μπορεί. Στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκαν συνολικά 42 λέξεις, εκ των οποίων οι 5 ήταν ουδέτερες ενώ οι υπόλοιπες θετικά ή αρνητικά φορτισμένες.

Οι επιμέρους παράγοντες που αξιολογήθηκαν ήταν “ θετική συναισθηματική κατάσταση”, “αρνητική συναισθηματική κατάσταση”, “επιτυχία”, “αποτυχία”, “άγχος”, “επιμονή”, “θετική αυτοεκτίμηση”, “αρνητική αυτοεκτίμηση”, “ηρεμία”. Παραδείγματα λέξεων για κάθε παράγοντα είναι «ενθουσιασμός», «απογοήτευση», «νίκη», «τελευταίος», «ανησυχία», «προσπάθεια», «αξία», «ανικανότητα» και «χαλάρωση» (αναφέρθηκαν σε

αντίστοιχη σειρά με αυτήν των παραγόντων). Η χρήση του alpha για την κατηγοριοποίηση των λέξεων με βάση το Stroop δεν είναι απόλυτα σωστή, γιατί δεν μετράται ένα ψυχολογικό κατασκεύασμα, αλλά μετρώνται οι χρόνοι που αντικατοπτρίζουν αυτό το κατασκεύασμα. Πρόκειται για κάτι πολύ σχετικό, επομένως δικαιολογείται το γεγονός ότι οι δείκτες εσωτερικής συνοχής είναι χαμηλοί. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής για κάθε παράγοντα ήταν αντίστοιχα ,678 / ,609 / ,609 / ,462 / ,598 / ,555 / ,423 / ,420 / ,618 , ενώ για τις ουδέτερες λέξεις ήταν ,352.

Διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε ανεξάρτητους χώρους του κάθε σχολείου, όπου τα υποκείμενα μεταφέρονταν σε ομάδες τριών ατόμων ανά διδακτική ώρα. Πρώτα τους δίνονταν ορισμένες πληροφορίες για την έρευνα – χωρίς όμως να αποκαλύπτεται πλήρως ο στόχος της – και στη συνέχεια τους ζητούνταν να συμπληρώσουν κάποια ερωτηματολόγια, χωρίς να αφιερώνουν πολύ χρόνο στην κάθε ερώτηση. Αρχικά, χορηγούνταν η κλίμακα του «κινήτρου υποχρέωσης» και στη συνέχεια ένας-ένας οι συμμετέχοντες μεταφέρονταν σε ένα γραφείο με φορητό ηλεκτρονικό υπολογιστή, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε για την δοκιμασία του Stroop. Η απόσταση των υποκειμένων από τον υπολογιστή ήταν περίπου 40 εκατοστά. Οι οδηγίες που δίνονταν από τους ερευνητές ήταν οι εξής : «Θέλω να διαβάξεις τη λέξη που εμφανίζεται στο κέντρο του κύκλου και να επιλέξεις με το ποντίκι το χρώμα με το οποίο είναι γραμμένη η λέξη. Αυτό θέλω να το κάνεις όσο πιο γρήγορα αλλά και όσο πιο σωστά μπορείς. Από τη στιγμή που θα ξεκινήσουμε, δεν μπορούμε να διακόψουμε». Πριν από την κύρια δοκιμασία προηγείτο ένα παράδειγμα με 5 λέξεις ώστε οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν τη διαδικασία και υποβάλλουν τυχόν απορίες. Η σειρά παρουσίασης των λέξεων σε κάθε υποκείμενο ήταν διαφορετική και δεν υπήρχε επανάληψη της ίδιας λέξης ανά φορά παρουσίασης. Τα χρώματα βρίσκονταν σε κύκλο, στο κέντρο του οποίου εμφανίζονταν η

λέξη. Μετά την ολοκλήρωση της δοκιμασίας, το υποκείμενο επέστρεψε στην αρχική του θέση και του χορηγούνταν η κλίμακα αυτοαξιολόγησης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Διαφορές στους Μέσους Όρους παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς τη Συναισθηματική Αντίδραση στις κατηγορίες του Stroop

Με σκοπό να ελεγχθούν οι διαφορές στην συναισθηματική αντίδραση στις κατηγορίες του Stroop, ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) εφαρμόστηκε μια απλή ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή τις μαθησιακές δυσκολίες και εξαρτημένη μεταβλητή την συναισθηματική αντίδραση. Ειδικότερα, οι εκφάνσεις της συναισθηματικής αντίδρασης που συγκρίθηκαν για τις δύο ομάδες παιδιών ήταν οι εξής : “θετική συναισθηματική κατάσταση”, “αρνητική συναισθηματική κατάσταση”, “επιτυχία”, “αποτυχία”, “άγχος”, “επιμονή”, “θετική αυτοεκτίμηση”, “αρνητική αυτοεκτίμηση” και “ηρεμία”.

Στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες παρατηρήθηκαν στις παρακάτω εκφάνσεις συναισθηματικής αντίδρασης. Για την *αρνητική συναισθηματική κατάσταση*, η διαφορά στους μέσους όρους για τους μαθητές χωρίς ΜΔ ($M = 2,40$, $SD = 0,71$) και τους μαθητές με ΜΔ ($M = 2,89$, $SD = 1,55$) ήταν : $F(1, 138) = 6,69$, $p = 0,011$. Για την *αποτυχία* προέκυψε διαφορά ανάμεσα στα παιδιά χωρίς ΜΔ ($M = 2,61$, $SD = 1,02$) και στα παιδιά με ΜΔ ($M = 3,11$, $SD = 0,91$) της τάξεως $F(1, 138) = 7,48$, $p = 0,007$. Για το *άγχος* η διαφορά για τους μαθητές χωρίς ΜΔ ($M = 2,88$, $SD = 1,22$) και τους μαθητές με ΜΔ ($M = 3,33$, $SD = 1,08$) βρέθηκε $F(1, 138) = 4,34$, $p = 0,039$. Όσον αφορά στην *επιμονή* ανάμεσα στους μαθητές χωρίς ΜΔ ($M = 2,66$, $SD = 1,06$) και τους μαθητές με ΜΔ ($M = 3,08$, $SD = 1,17$) παρουσιάστηκε διαφορά $F(1, 137) = 4,32$, $p = 0,04$. Τέλος, για την *αρνητική αυτοεκτίμηση* η διαφορά των μέσων όρων των

μαθητών χωρίς ΜΔ ($M = 2,54$, $SD = 0,95$) και των μαθητών με ΜΔ ($M = 3,08$, $SD = 1,01$) ήταν : $F(1, 138) = 9,32$, $p = 0,003$.

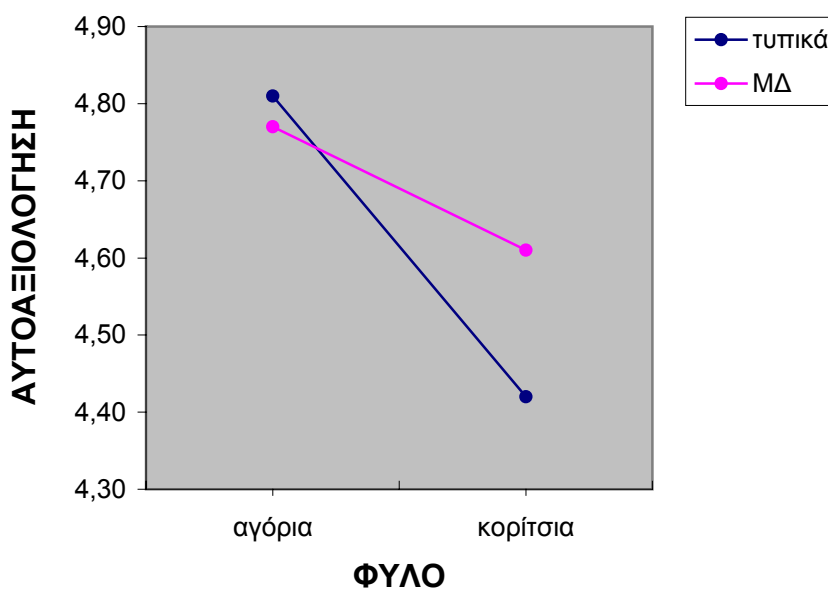
Συνοπτικά, αναφέρονται παρακάτω οι διαφορές που σημειώθηκαν στις υπόλοιπες εκφάνσεις συναισθηματικής αντίδρασης, στους μέσους όρους των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες όμως δεν ξεπέρασαν τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας : για την *θετική συναισθηματική κατάσταση* ήταν $F(1, 137) = 3,11$, $p = 0,080$. Για την *επιτυχία* $F(1, 138) = 3,03$, $p = 0,084$. Για την *θετική αυτοεκτίμηση* $F(1, 137) = 0,09$, $p = 0,765$. Και τέλος για την *ηρεμία* βρέθηκε $F(1, 136) = 1,47$, $p = 0,227$.

Συμπερασματικά, παρατηρήθηκε ότι στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σημειώθηκαν στις κατηγορίες του Stroop που αντανακλούσαν αρνητική συναισθηματική αντίδραση (“αρνητική συναισθηματική κατάσταση”, “αποτυχία”, “άγχος”, “επιμονή”, “αρνητική αυτοεκτίμηση”). Η ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν αυτή που σημείωσε τους μεγαλύτερους χρόνους αντίδρασης στις παραπάνω κατηγορίες του Stroop σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι και για τις δύο ομάδες παιδιών η δοκιμασία στην οποία υποβλήθηκαν αποτελούσε στόχο επίτευξης.

Αλληλεπίδραση μεταξύ Ομάδας με ή χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και Φύλου αναφορικά με την Αυτοαξιολόγηση

Εδώ εφαρμόστηκε ένα μοντέλο παραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης 2x2. Ο πρώτος παράγοντας ήταν η ομάδα μαθησιακών δυσκολιών με δύο επίπεδα (τυπικοί μαθητές και μαθητές με ΜΔ), ο δεύτερος παράγοντας ήταν το φύλο με δύο επίπεδα (αγόρι, κορίτσι) και την εξαρτημένη μεταβλητή αποτελούσε η αυτοαξιολόγηση, όπως αυτή προέκυψε από την κλίμακα αυτοαξιολόγησης που χορηγήθηκε στα υποκείμενα μετά την δοκιμασία του Stroop. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ένα μόνο στατιστικώς σημαντικό εύρημα και αυτό ήταν η

κύρια επίδραση κατά φύλο [$F(1, 136) = 4,152, p = 0,044$]. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα, η ανάλυση των μέσων όρων (όπου για τα αγόρια $M = 4,79$ και για τα κορίτσια $M =$

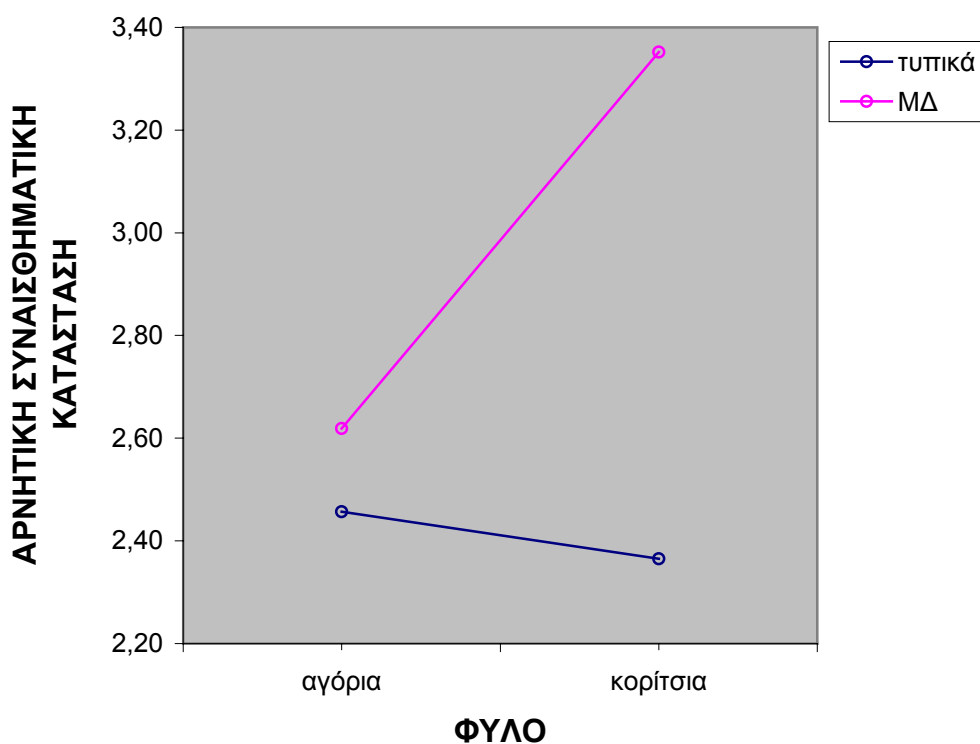


4,51) έδειξε ότι τα αγόρια θεώρησαν ότι τα πήγαν καλύτερα στη δοκιμασία του Stroop συγκριτικά με τα κορίτσια.

Αλληλεπίδραση μεταξύ Ομάδας με ή χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και Φύλου αναφορικά με την Συναισθηματική Αντίδραση όπως αυτή καταγράφεται από το Stroop

Ένα μοντέλο παραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης 2x2 εφαρμόστηκε και σε αυτήν την περίπτωση. Ο πρώτος παράγοντας ήταν και πάλι η ομάδα μαθησιακών δυσκολιών με δύο επίπεδα (τυπικοί μαθητές και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες) και ο δεύτερος το φύλο με δύο επίπεδα (αγόρι, κορίτσι), ενώ τη θέση της εξαρτημένης μεταβλητής πήρε η καθεμία από τις κατηγορίες συναισθηματικής αντίδρασης που ήταν οι εξής : “θετική συναισθηματική κατάσταση”, “αρνητική συναισθηματική κατάσταση”, “επιτυχία”, “αποτυχία”, “άγχος”, “επιμονή”, “θετική αυτοεκτίμηση”, “αρνητική αυτοεκτίμηση” και “ηρεμία”.

Για την αρνητική συναισθηματική κατάσταση παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ($M = 2,41$) και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ($M = 2,99$) η οποία ήταν $F(1, 136) = 8,821$ με $p = 0,004$. Το εύρημα αυτό όμως δεν αξιολογείται καθώς παρατηρήθηκε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών, δηλαδή του φύλου και της ομάδας μαθησιακών δυσκολιών, για την οποία έχουμε $F(1, 136) = 4,531$, $p = 0,035$. Η αλληλεπίδραση αυτή παρουσιάζεται στο παρακάτω διάγραμμα και φανερώνει ότι τα κορίτσια χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ($M = 2,37$) εμφάνισαν χαμηλότερη αρνητική συναισθηματική κατάσταση σε σύγκριση με τα κορίτσια με ΜΔ ($M = 3,35$).



Όσον αφορά στην αποτυχία στατιστικώς σημαντική βρέθηκε η επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών. Η διαφορά ανάμεσα στα παιδιά χωρίς ΜΔ ($M = 2,6$) και στα παιδιά με ΜΔ ($M = 3,07$) διαμορφώθηκε σε $F(1, 136) = 6,423$ με $p = 0,012$. Το ίδιο παρατηρήθηκε

και στην κατηγορία της *επιμονής*, όπου η διαφορά για τους μαθητές χωρίς ΜΔ ($M = 2,65$) και τους μαθητές με ΜΔ ($M = 3,08$) ήταν $F(1, 135) = 4,312$, $p = 0,04$, με τις μαθησιακές δυσκολίες να επιδρούν θετικά στην αυξημένη επιμονή. Τέλος, στατιστικώς σημαντική βρέθηκε η επίδραση της ομάδας μαθησιακών δυσκολιών και για την *αρνητική αυτοεκτίμηση*. Στην περίπτωση αυτή σημειώθηκε διαφορά ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια χωρίς ΜΔ ($M = 2,53$) και σε παιδιά με ΜΔ ($M = 3,03$) της τάξεως $F(1, 136) = 7,585$, $p = 0,007$.

Για τις κατηγορίες *θετική συναισθηματική κατάσταση*, *επιτυχία*, *άγχος*, *θετική αυτοεκτίμηση* και *ηρεμία* η ανάλυση δεν φανέρωσε σημαντικές επιδράσεις του φύλου, της ομάδας μαθησιακών δυσκολιών ή της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.

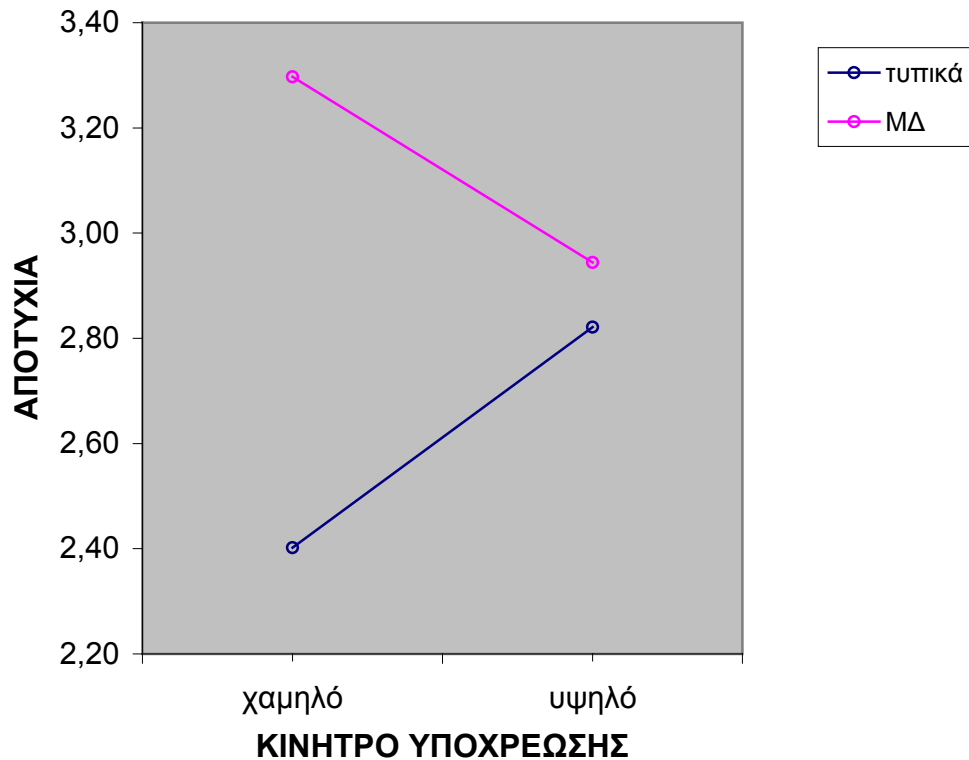
Υπάρχει επίδραση του Κινήτρου Υποχρέωσης στη Συναισθηματική Αντίδραση και αλληλεπίδρα με την Ομάδα Μαθησιακών Δυσκολιών;

Για να διερευνηθεί αυτή η ερώτηση τρέξαμε μία διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης με πρώτο παράγοντα την ομάδα μαθησιακών δυσκολιών με δύο επίπεδα (τυπικοί μαθητές και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες) και δεύτερο παράγοντα το κίνητρο υποχρέωσης με δύο επίπεδα (χαμηλή υποχρέωση και υψηλή υποχρέωση). Την εξαρτημένη μεταβλητή αποτέλεσε καθεμία από τις κατηγορίες συναισθηματικής αντίδρασης της δοκιμασίας του Stroop, όπως αυτές έχουν προαναφερθεί.

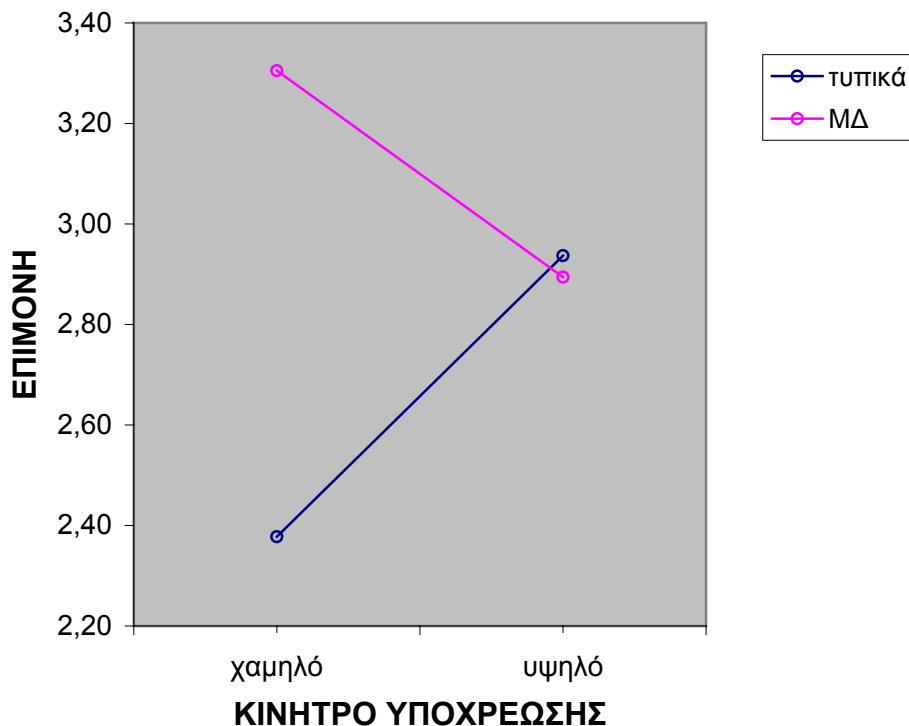
Όσον αφορά στην *αρνητική συναισθηματική κατάσταση*, η ανάλυση φανέρωσε μια στατιστικώς σημαντική επίδραση της ομάδας μαθησιακών δυσκολιών. Για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ($M = 2,4$) και τους μαθητές με ΜΔ ($M = 2,9$) είχαμε $F(1, 136) = 7,05$ με $p = 0,009$. Σημαντική ήταν η επίδραση της ομάδας μαθησιακών δυσκολιών και για την κατηγορία του *άγχους*, όπου η διαφορά για τα παιδιά χωρίς ΜΔ ($M = 2,88$) και τα παιδιά με ΜΔ ($M = 3,34$) προέκυψε $F(1, 136) = 4,509$, $p = 0,036$.

Για την αποτυχία, προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά για τους μαθητές με ΜΔ ($M = 3,12$) και τους μαθητές χωρίς ΜΔ ($M = 2,61$) της τάξεως του $F(1, 136) = 8,124$, $p = 0,005$. Όμως σημαντική προέκυψε και η αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών, της ομάδας μαθησιακών δυσκολιών και του κίνητρου υποχρέωσης, η οποία ήταν $F(1, 136) = 4,689$ με $p = 0,032$. Το παρακάτω διάγραμμα απεικονίζει αυτήν την αλληλεπίδραση, από την οποία προκύπτει ότι το χαμηλό κίνητρο υποχρέωσης λειτουργεί θετικά για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ενώ για τα παιδιά με ΜΔ δρα ανασταλτικά. Τα τελευταία, δείχνουν να σημειώνουν πολύ καλύτερη επίδοση στη δοκιμασία του Stroop όταν το κίνητρο υποχρέωσης είναι υψηλό (για αυτούς τους μαθητές είχαμε $M = 3,297$ για χαμηλό κίνητρο υποχρέωσης ενώ σημειώθηκε $M = 2,944$ για υψηλό κίνητρο υποχρέωσης)³.

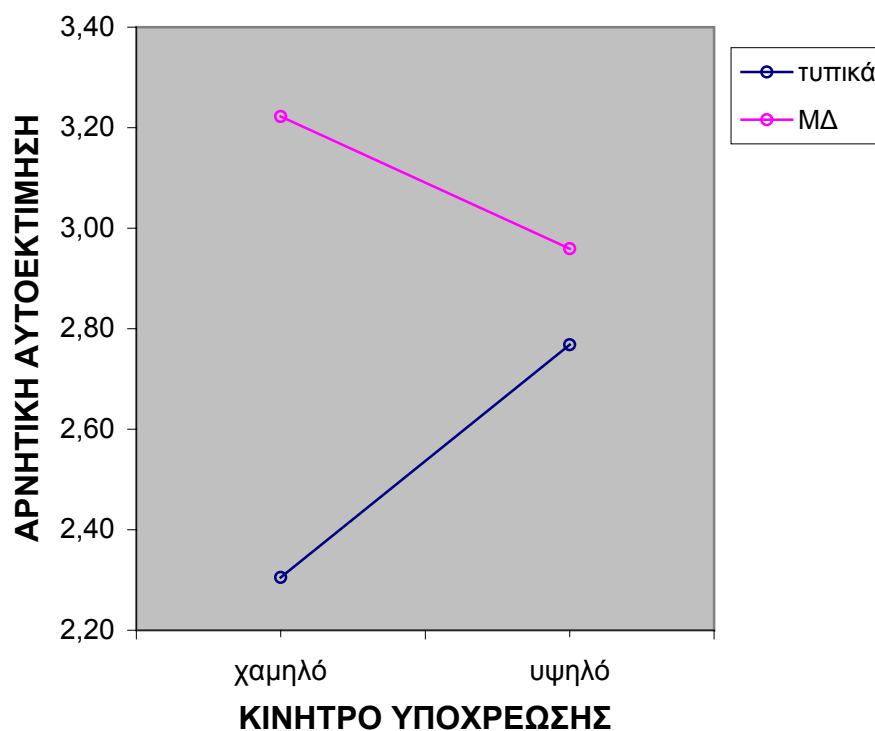
³ Στις κατηγορίες συναισθηματικής αντίδρασης της δοκιμασίας του Stroop, αναφερόμαστε σε μέσους όρους χρόνου αντίδρασης. Επομένως, όσο μεγαλύτερος είναι ο χρόνος αντίδρασης αυτό σημαίνει χαμηλότερη επίδοση στη δοκιμασία.



Εξετάζοντας την κατηγορία της επιμονής βρέθηκε και πάλι επίδραση της ομάδας μαθησιακών δυσκολιών η οποία ήταν $F(1, 135) = 4,974$ με $p = 0,027$ (όπου για τα παιδιά με ΜΔ ήταν $M = 3,1$ και για τα παιδιά χωρίς ΜΔ, $M = 2,66$). Στατιστικώς σημαντική όμως εμφανίστηκε και η αλληλεπίδραση της ομάδας ΜΔ με το κίνητρο υποχρέωσης για την οποία ισχύει $F(1, 135) = 5,992$, $p = 0,016$. Αυτή η αλληλεπίδραση παρουσιάζεται στο διάγραμμα που ακολουθεί και φανερώνει ότι οι μαθητές με ΜΔ και χαμηλό κίνητρο υποχρέωσης ($M = 3,305$) εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση από τους μαθητές χωρίς ΜΔ ($M = 2,378$). Όταν όμως το κίνητρο υποχρέωσης είναι υψηλό η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών είναι ελάχιστη ($M = 2,894$ για ΜΔ και $M = 2,937$ για απουσία ΜΔ).



Και για την αρνητική αυτοεκτίμηση σημειώθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με ΜΔ ($M = 3,09$) και τα παιδιά χωρίς ΜΔ ($M = 2,54$) η οποία προέκυψε $F(1, 136) = 10,008$ με $p = 0,002$, με την αλληλεπίδραση των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών να είναι επίσης στατιστικώς σημαντική, της τάξεως του $F(1, 136) = 4,305$ όπου $p = 0,040$. Στην περίπτωση αυτή, το παρακάτω διάγραμμα τονίζει και πάλι ότι το υψηλό κίνητρο υποχρέωσης σχετίζεται με καλύτερες επιδόσεις για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, για τα οποία ισχύει $M = 3,222$ για χαμηλό κίνητρο υποχρέωσης ενώ $M = 2,959$ όταν το κίνητρο υποχρέωσης είναι υψηλό.



Τέλος, για τις υπόλοιπες κατηγορίες συναισθηματικής αντίδρασης, δηλαδή για την θετική συναισθηματική κατάσταση, την επιτυχία, την θετική αυτοεκτίμηση και την ηρεμία, η επίδραση της ομάδας μαθησιακών δυσκολιών, του κινήτρου υποχρέωσης ή η μεταξύ τους αλληλεπίδρασης δεν ξεπέρασαν τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο κύριος στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν να μελετήσει το κίνητρο υποχρέωσης σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες κατά τη μέση παιδική ηλικία και να διερευνήσει το πώς αυτό μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα της συναισθηματικής αντίδρασης και της αυτοαξιολόγησης σε καταστάσεις επίτευξης που σχετίζονται με χαμηλή ή υψηλή επίδοση. Επίσης, εξετάστηκε και η πιθανή επίδραση του φύλου σχετικά με τους παραπάνω παράγοντες. Τα ερευνητικά δεδομένα που υπάρχουν σχετικά με το κίνητρο

υποχρέωσης και ειδικά για τη λειτουργία του στα παιδιά με ΜΔ είναι περιορισμένα, ενώ η χρήση του συναισθηματικού Stroop αποτελεί μία καινοτόμο μέθοδο για την διερεύνηση των συναισθηματικών αντιδράσεων κατά την παιδική ηλικία, καθώς και τη σύγκριση μεταξύ ομάδων με και χωρίς ΜΔ.

Ένα εύρημα αυτής της μελέτης ήταν οι σημαντικές διαφορές που παρατηρήθηκαν όσον αφορά στις κατηγορίες του Stroop που αντανakλούσαν αρνητική συναισθηματική αντίδραση, με τους μαθητές της ομάδας ΜΔ να σημειώνουν μεγαλύτερους χρόνους αντίδρασης συγκριτικά με τους τυπικούς μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, σημαντική ήταν η διαφορά στην κατηγορία «αρνητική συναισθηματική κατάσταση», εύρημα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τη θέση ότι γενικά, οι μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ΑΣΚ (Lyon, 1996). Διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες παρατηρήθηκε επίσης στην κατηγορία «αποτυχία», κάτι μάλλον αναμενόμενο, αφού οι μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν μεγαλύτερες κατά μέσο όρο δυσκολίες στην ακαδημαϊκή επίδοση από τους τυπικούς μαθητές (Χατζηχρήστου, 2004). Σχετικό είναι και το εύρημα ότι οι μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν μεγαλύτερη χρονική παρεμβολή στα ερεθίσματα τα σχετικά με άγχος και αρνητική αυτοεκτίμηση όπως «αγωνία» και «ανικανότητα». Οι μαθητές αυτοί δηλαδή, παρουσιάζονται περισσότερο αγχωμένοι και με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους συνομηλικούς τους. Τα παιδιά με ΜΔ είθισται να εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Lyon, 1996), η οποία προκαλείται από την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Η αδυναμία αυτή θα τα οδηγήσει σε μειωμένη αυτεπάρκεια ακαδημαϊκής επίδοσης, η οποία, επειδή αποτελεί την κεντρική δραστηριότητα των μαθητών και την κύρια αξιολογική διάσταση της καθημερινής τους πραγματικότητας, θα επιδράσει αρνητικά στην αυτοεκτίμησή τους, σύμφωνα πάντα με την υπόθεση του James ότι η αυτοεκτίμηση μειώνεται από την αντιλαμβανόμενη αποτυχία σε τομείς που εκλαμβάνονται ως σημαντικοί για το άτομο (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι μαθητές με και χωρίς ΜΔ διέφεραν σημαντικά όσον αφορά την χρονική παρεμβολή στις λέξεις της κατηγορίας «επιμονή», με τους πρώτους να καθυστερούν περισσότερο στην απάντησή τους. Αυτό σημαίνει ότι οι λέξεις της συγκεκριμένης κατηγορίας (π.χ. προσπάθεια, πείσμα) ήγειραν συναισθηματικές αντιδράσεις στους μαθητές με ΜΔ. Οι μαθητές αυτοί έρχονται συχνά αντιμέτωποι τόσο με την αποτυχία, όσο και με την απόρριψη και την κριτική. Η συναισθηματική αντίδραση εδώ είναι πιθανό να αντανακλά ακριβώς αυτήν την κριτική, το περιεχόμενο της οποίας μπορεί να είναι και η υποτιθέμενη ανεπάρκεια της προσπάθειάς τους. Το φαινόμενο μπορεί επίσης να εξηγηθεί ως αποτέλεσμα της συνεχούς εμπειρίας αποτυχιών, η οποία μειώνει σταδιακά την καταβολή προσπάθειας λειτουργώντας περισσότερο ανασταλτικά στην επίδοση και καταλήγοντας σε μια κατάσταση μαθημένης αβοηθησίας. Έχει εξάλλου επισημανθεί ότι οι μαθητές με ΜΔ ανταποκρίνονται στο προφίλ της μαθημένης αβοηθησίας (Thomas, 1979). Ωστόσο, το εύρημα αυτό θα πρέπει να συνδυαστεί με την διαπίστωση της παρούσας έρευνας ότι οι μαθητές με ΜΔ επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιμονή από τους τυπικούς μαθητές. Αυτό ίσως να οφείλεται ακριβώς στην μεγαλύτερη προσπάθεια που χρειάζεται να καταβάλλουν για να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, ή ακόμα και στην έμφαση που δίνεται στην προσπάθεια από το περιβάλλον τους. Σε κάθε περίπτωση πάντως, το εύρημα δικαιολογεί σε ικανοποιητικό βαθμό την διαφορά του δείγματος με ΜΔ στην χρονική παρεμβολή στην κατηγορία «επιμονή».

Όσον αφορά στην επίδραση του φύλου σχετικά με την αυτοαξιολόγηση τα αγόρια θεώρησαν ότι τα πήγαν καλύτερα στη δοκιμασία του Stroop συγκριτικά με τα κορίτσια, τόσο στην ομάδα ΜΔ όσο και στους τυπικούς μαθητές. Σύμφωνα με την Eccles (1987), η δημιουργία προσδοκιών επίδοσης-η οποία αποτυπώνεται τουλάχιστον εν μέρει στις πεποιθήσεις των μαθητών για την επίδοσή τους στο τεστ- επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από πολιτισμικούς παράγοντες, όπως τα φυλετικά στερεότυπα και ο ρόλος του φύλου. Ένα ακόμα

σημαντικό εύρημα παρατηρήθηκε στην κατηγορία «αρνητική συναισθηματική κατάσταση» του Stroop, όπου τα κορίτσια με ΜΔ εκδήλωσαν σημαντικά υψηλότερη ΑΣΚ συγκριτικά με τα κορίτσια χωρίς ΜΔ. Υπήρξε μάλιστα αλληλεπίδραση μεταξύ ομάδας και φύλου, αφού τα αγόρια με ΜΔ δεν παρουσίασαν σημαντικές διαφορές στην συγκεκριμένη κατηγορία σε σχέση με τα τυπικά αγόρια. Το εύρημα αυτό, το οποίο αποτυπώνει μια διαφορική επίδραση της συνδεδεμένης με ΜΔ ακαδημαϊκής αποτυχίας στο συναίσθημα των κοριτσιών σε σχέση με αυτό των αγοριών, μεταφραζόμενη δυνητικά με όρους διαφοροποίησης σχετικά με τις προσδοκίες από κάθε φύλο, πρέπει να αντιμετωπιστεί με επιφύλαξη και να διερευνηθεί περαιτέρω.

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα προέκυψαν τα αποτελέσματα της διπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης με πρώτο παράγοντα την ομάδα μαθησιακών δυσκολιών και δεύτερο το κίνητρο υποχρέωσης. Στις κατηγορίες «αποτυχία», «επιμονή» και «αρνητική αυτοεκτίμηση» του Stroop παρατηρήθηκε σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών. Έτσι, για τους τυπικούς μαθητές το χαμηλό κίνητρο υποχρέωσης φαίνεται να λειτουργεί θετικά ενώ για τα παιδιά με ΜΔ δρα ανασταλτικά. Τα τελευταία πέτυχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις όταν το κίνητρο υποχρέωσης ήταν υψηλό χωρίς να διαφέρουν σημαντικά από τους τυπικούς μαθητές. Διαφαίνεται λοιπόν ότι στα παιδιά με ΜΔ το κίνητρο υποχρέωσης επιδρά ευεργετικά στην επίδοσή τους. Αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί από την πληθώρα των σημάτων τα οποία το παιδί δέχεται από το περιβάλλον του και έχουν να κάνουν με την υποχρέωση, και με την αξιοποίησή τους. Τα παιδιά μπορεί να μην αντεπεξέρχεται στην εικόνα τόσο του ιδανικού όσο και του καθήκοντος εαυτού, κάτι που δεν αφήνει χώρο στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, με αποτέλεσμα τα εξωτερικά κίνητρα να λειτουργούν αποτελεσματικά.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει παλαιότερα ευρήματα σχετικά με την συναισθηματική κατάσταση των μαθητών με ΜΔ. Οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν, εκτός από τα ελλείμματα στην ακαδημαϊκή επίδοση, και δυσκολίες σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, όπως άγχος,

χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική συναισθηματικότητα. Η πραγματικότητα αυτή δεν θα πρέπει να παραβλέπεται από τους εκπαιδευτικούς, τόσο γιατί ο μαθητής αποτελεί μια πλήρη ψυχοσυναισθηματική οντότητα, όσο και διότι παράγοντες πέραν των γνωστικών μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση. Επίσης, έχει ήδη επισημανθεί η ζωτική σημασία των κινήτρων τόσο στη μάθηση όσο και σε άλλες εκφάνσεις της ζωής των παιδιών. Το γεγονός ότι οι μαθητές με ΜΔ στερούνται κινήτρων, προκαλεί μια σειρά από δυσκολίες. Έτσι το εύρημα σχετικά με το κίνητρο υποχρέωσης και την θετική του επίδραση στην επίδοση των μαθητών με ΜΔ υποδεικνύει ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να ωφεληθούν και έχουν ανάγκη από οποιαδήποτε μορφή κινητοποίησης. Η εκπαιδευτική κοινότητα χρήσιμο θα ήταν να στραφεί προς αυτήν την κατεύθυνση, παρέχοντας κίνητρα ή ενισχύοντας τα ήδη υπάρχοντα, καθώς και ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Παρά το γεγονός ότι προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα καλό θα ήταν να αντιμετωπιστούν με προσοχή. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε παιδιά σχολικής ηλικίας, ενώ τα περισσότερα βιβλιογραφικά στοιχεία αναφέρονται σε ενήλικες. Επίσης, είναι η πρώτη φορά που μελετάται το κίνητρο υποχρέωσης και η συναισθηματική κατάσταση με τη χρήση του Emotional Stroop Task. Η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να συνέβαλε στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων, όσον αφορά στην πιθανή απουσία εξοικείωσης των παιδιών, καθώς αξιολογήθηκε η ταχύτητα αντίδρασης. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω έρευνα και μελέτη ώστε να επιβεβαιωθούν τα παρόντα ευρήματα, ώστε να καταστεί δυνατή η γενίκευσή τους στο γενικό πληθυσμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adelman, H. S. & Taylor, L. (1983). Enhancing motivation for overcoming learning and behavior problems. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 384-392.

Atkinson, J. & Feather, N. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York : Wiley.

- Bauminger, N., Edelsztein, H. S. & Morash, J. (2005). Social information processing and Emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 45-61.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy : The basis for the self-esteem. In M. Kennis (Ed.), *Efficacy, agency and self-esteem* (pp. 31-49). New York : Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). The “what” and the “why” of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Dweck, C.S., Davidson, W., Nelson, S. & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness : The contingencies of evaluative feedback in the classroom. *Developmental Psychology, 14*, 268-276.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Eccles, J. S., Adler, T. F. & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement : A test of alternative theories. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 26-43.
- Eccles, J. S. (1987). Bringing young women to math and science. In M. Crawford & M. Gentry (Eds.), *Gender and Thought : Psychological Perspectives* (pp. 36-58). New York : Springer-Verlag.
- Eccles, J. S. (1993). Understanding woman’ s educational and occupational choices : Applying the Eccles et al. model of achievement motivation. *Psychology of Women Quarterly, 18*, 585-609.

- 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, 461-475.
- Erez, A. & Isen, A. M. (2002). The influence of positive affect on components of expectancy motivation. *Journal of Applied Psychology*, 87, 1055-1067.
- Feagans, L. & Hill, C. N. (1983). A current view of learning disabilities. *The Journal of Pediatrics*, 102, 487-493.
- Ferguson, T., Stegge, H. & Damhuis, I. (1991). Children's understanding of guilt and shame. *Child Development*, 62, 827-839.
- Gold, D., Crombie, G. & Noble, S. (1987). Regulations between teachers' judgments of girls' and boys' compliance and intellectual competence. *Sex Roles*, 16, 351-358.
- Gotlib, I. H., & McCann, C. D. (1984). Construct accessibility and depression: An examination of cognitive and affective factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 427-439.
- Hampton, N. Z. & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41, 101-112.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hidi, S. (2001). Interest reading and learning : Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13, 191-209.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy : A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.

- Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory : What patterns of self beliefs cause people to suffer? In J. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 93-136. New York : Academic Press.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280-1300.
- Higgins, E. T. (1999). When do self-discrepancies have specific relations to emotions? The second-generation question of Tangney, Niedenthal, Covert, and Barlow. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1313-1317.
- Higgins, E. T. & Moretti, M. M. (1999). Own versus other standpoints in self-regulation : Developmental antecedents and functional consequences. *Review of General Psychology*, 3, 188-223.
- Higgins, E. T., Grant, H. & Idson, L. C. (2001). Success/failure feedback, expectancies and approach/avoidance motivation : How regulatory focus moderates classic relations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37, 253-260.
- Jessop, D. C., Rutter, D. R., Sharma, D. & Albery, I. P. (2004). Emotion and adherence to treatment in people with asthma : An application of the emotional Stroop paradigm. *British Journal of Psychology*, 95, 127-147.
- Koven, N. S., Heller, W., Banish, M. T., & Miller, G. A. (2003). Relationships of distinct affective dimensions to performance on an emotional Stroop task. *Cognitive therapy and Research*, 27, 671-680.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15, 381-395.
- Kubani, E. S. & Sloggett, B. B. (1971). The role of motivation in test performance and remediation. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 24-26.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων : Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα : Γιώργος Δάρδανος.

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Leinhardt, G., Seewald, A. M. & Engel, M. (1979). Learning what's taught : Sex differences in instruction. *Journal of Educational Psychology*, 71, 432-439.
- Lezak, M. D. (1995). *Neuropsychological assessment*. New York : Oxford University Press.
- Licht, B. G. & Kistner, J. A. (1986). Motivational problems of learning-disabled children : Individual differences and their implications for treatment. In J. K. Torgesen & B. Y. L. Wong (Eds.), *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*, 225-256. New York : Academic Press.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology*, (pp. 390-435). New York : Guilford Press.
- MacLeod, C. M. (1991). Half a century of research on the Stroop effect: An integrative review. *Psychological Bulletin*, 109, 163-203.
- Mathews, A. M., & MacLeod, C. (1985). Selective processing of threat cues in anxiety states. *Behavior Research and Therapy*, 23, 563-569.
- McGuinness, D. (1985). *When children don't learn : Understanding the Biology and Psychology of Learning Disabilities*. New York : Basic Books.
- Meece, J. L. & Courtney, D. P. (1992). Gender differences in students' perceptions : Consequences for achievement-related choices. In D. L. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Students Perceptions in the Classroom* (pp. 209-228). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (2002). Beyond motivation : Middle school students' perceptions of press for understanding math. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 373-391.
- Mogg, K., Mathews, A., M., & Weinman, J. (1989). Selective processing of threat cues in anxiety states. A replication. *Behavior Research and Therapy*, 27, 317-323.

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση : Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Nevin, A., Diaz-Greenberg, R., Thousand, J. & Cardelle-Elawar, M. (2000). What teachers need to know about the struggle for self-determination (conscientization) and self-regulation : adults with disabilities speak about their education experiences. *Teaching and Teacher Education*, 16, 873-887.
- Pajares, F. & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students : A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (2000). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11, 153-171.
- Pervin, L. A. & John, O. P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας : έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα : Γιώργος Δάρδανος.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation : Theory, research and implication* (pp. 451-502). San Diego, CA : Academic Press.
- Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student Perception in the Classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ : LEA.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη : Τι και Γιατί*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest(s) and development : Implications for theory and practice. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The search for optimal Motivation and Performance*. New York : Academic.

- Roeser, R., Midgley, C. & Urdan, T. (1997). Perceptions of the school psychological climate and early adolescents' self-appraisals and academic engagement. *Journal of Educational Psychology, 88*, 408-422.
- Ruthruff, E., VanSelst, M., Johnston, J. C. & Remington, R. (2003). How does practice reduce dual-task interference : Integration, automatization or just stage-shortening? *Psychological Research, 70*, 125-142.
- Ryan, A. M., Hicks, L. & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence, 17*, 152-171.
- Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion, 21*, 45-63.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York : Guilford Press.
- Savitz, J. B., & Jensen, P. (2003). The Stroop color-word interference test as an indicator for ADHD in poor readers. *The Journal of Genetic Psychology, 164*, 319-333.
- Schooler, C., Neumann, E., Caplan, L. J. & Roberts B. R. (1997). A time course analysis of Stroop interference and facilitation : Comparing normal and schizophrenic individuals. *Journal of Experimental Psychology, 126*, 19-36.
- Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities : avoidance motivation? *International Journal of Educational Research, 39*, 497-517.
- Sideridis, G. D. (2005a). Goal orientations and strong oughts : Adaptive or maladaptive forms of motivation for students with and without suspected learning disabilities. *Learning and Individual Differences,*
- Sideridis, G. D. (2005b). Performance approach-avoidance motivation and planned behavior theory : Model stability with greek students with and without learning disabilities. *Reading and Writing Quarterly, 21*, 1-29.

- Sideridis, G. D. (2006). Understanding low achievement and depression in children with learning disabilities : A goal orientation approach. *International Review of Research in Mental Retardation, 31*, 163-203.
- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadou, S. & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology : An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities, 39*, 215-229.
- Sideridis, G. D., Mouzaki, A. & Simos, P. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties : The roles of motivation, affect and psychopathology. *Learning Disability Quarterly, 29*, 1-22.
- Sideridis, G. D. (unpublished paperwork). Feeling obliged to “Do Well” or “Not to Fail”? The distinction between approach and avoidance dimensions in the ought-self.
- Taylor, L. & Adelman, H. S. (1999). Personalizing classroom instruction to account for motivational and developmental differences. *Reading and Writing Quarterly, 15*, 255-276.
- Thomas, A. (1979). Learned helplessness and expectancy factors : Implications for research in learning disabilities. *Review of Educational Research, 49*, 208-221.
- Thompson, R. A. (1987). Development of children’s inferences of the emotions of others. *Developmental Psychology, 23*, 124-131.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation : A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation : biological and behavioral considerations* (pp. 25-52). Chicago : The University of Chicago Press.
- Treasure, D. C., Monson, J. & Lox, C. L. (1996). Relationships between self-efficacy, wrestling performance and affect prior to competition. *Sport Psychologist, 10*, 73-83.

- Watson, D., Clark, L. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect : The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Watts, F. N., McKenna, F. P., Sharrock, R., & Trezise, L. (1986). Color naming of phobia-related words. *British Journal of Psychology*, 77, 97-108.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 148-185). New York : Simon & Schuster/Macmillan.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation : Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Young, A. J. (1997). I think, therefore I'm motivated : The relations among cognitive strategy use, motivational orientation and classroom perceptions over time. *Learning and Individual Differences*, 9, 249-283.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation : A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA : Academic.